

DESPRE POSIBILITATEA APLICĂRII „PARADIGMEI” KUHNIENE ÎN FILOSOFIA EDUCAȚIEI: O ABORDARE DIN PERSPECTIVA CATEGORIILOR POLITICILOR EDUCAȚIONALE

ANCA FLOREA*

INTRODUCERE

Orice discuție asupra educației pornește de la abordarea acesteia din perspectiva unei practici socio-culturale care permite identificarea unor componente multiple care țin de artă, de știință, de filosofie, de tehnică etc. Într-o asemenea abordare, actul paideic apare ca un demers care necesită, pentru o mai bună înțelegere, o viziune metateoretică, supunând reflecției o serie de orizonturi legate de fundamentele educației, de esența educației, de finalitățile actului educativ, de valorile pe care se fundamentează etc. Dimensiunii metateoretice, evidente prin poziționarea dincolo de factualitate, de contextualitate, i se adaugă caracterul holistic, imprimat de nevoia de a integra acțiunile teoretico-practice într-o perspectivă totalizatoare, care prefigurează o abordare integrativă, evidentă în cadrul oricărui demers în care se intersectează teorii explicative multiple.

Devine explicită, în acest context, nevoia de a vorbi despre o filosofie a educației, în cadrul căreia pot fi identificate asumptii axiologice și presupuziții metafizice. Pe de altă parte, educația se află și sub incidența unui domeniu cu o puternică amprentă pragmatică, absolut necesară în contextul aplicării principiilor, a premiselor care țin de coordonata valorică și metafizică.

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 european¹, distinse prin aportul spiritualității și al filosofiei asupra modurilor de viață și rolurilor sociale, politice

* Universitatea din București, Facultatea de Filosofie. Email: <flore_a.ncamaria@yahoo.com>. Această cercetare este susținută în cadrul proiectului „Educație antreprenorială și consiliere profesională pentru doctoranzi și cercetători postdoctorali în vederea organizării transferului de cunoaștere din domeniul științelor socio-umaniste către piața muncii” (ATRiUM) - POCU/380/6/13/123343.

¹ A se consulta P. Grosch, “Paideia: Philosophy educating humanity through spirituality”, in *International Journal of Spirituality*, Vol. 5, Issue 2, 2000, pp. 229–238.

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 cotidiene².

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 transistorice 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.

PARADIGMA EDUCAȚIONALĂ, UN MODEL KUHNIAN

O paradigmă educațională este un fenomen socio-psihic, iar sistemele de educație sunt capabile să integreze, în anumite situații, elemente contradictorii. Există însă un element fundamental în configurația sistemului educațional, în cadrul căruia eventualele incompatibilități pot avea un efect paralizant: este vorba despre nucleul sistemului educațional, nucleu format din *valori și reacții psihologice* (unele situate la nivel arhetipal), care dau educației temeuri pentru a actualiza modele și pentru a adera la ele. Acestui nucleu i se poate alătura și o structură formată din modele obișnuite de comportament, structură poziționată superficial în raport cu nucleul. Dacă admitem eventualele tensiuni în interiorul nucleului, atunci efectul acestora la nivelul individului se concretizează în apariția unor conflicte afective constante. Reflexul acestora este ușor de observat în contextul în care conflictele individuale vor genera conflicte între indivizi care au *opțiuni axiologice diferite*.

² A se vedea M. Weber, *Etica protestantă și spiritul capitalismului*, Ed. Antet, 2012.

Autori precum Andy Smarick consideră faptul că perspectiva lui Kuhn asupra schimbărilor de paradigmă a avut un ecou dramatic asupra filosofiei educației, prin faptul că trecerea de la sistemele educaționale tradiționale, controlate de stat, chiar într-o formulă de monopol, la sistemele private, s-a produs pe fondul diferențierii unor modele valorice care au declanșat nu doar privatizarea educației, ci și revoluționarea sistemelor de management educațional și democratizarea lor. Toate aceste schimbări au la bază redefinirea modelelor tradiționale de educație, a rolului structurilor guvernamentale în determinarea și menținerea unor modele paideice de stat, prioritizarea opțiunilor parentale pentru parcursul educațional al elevului și aportul societății civile la constituirea și fluxul politicilor educaționale³. Trebuie spus însă faptul că fenomenul schimbării de paradigmă ca atare, așa cum îl formulează Kuhn, a influențat înțelegerea schimbărilor educaționale în termenii reformei, însă mai înainte de optimizarea acestor perspective, fie ca observatori, fie ca actori direcți ai procesului de revoluționare a sistemului educațional, în genere, conceptul de paradigmă începuse să fie implementat în educație și în evaluările curriculare încă din 1972. McNamara semnalează că în acest an, Esland opera distincțiile dintre paradigmele psihometrice și cele fenomenologice în cursurile sale de pedagogie de la Open University⁴.

Conceptul de *paradigmă educațională* a fost consolidat însă prin angajarea a două calități centrale ale paradigmei definite kuhnian, de mare impact pentru contextele generate de filosofia educației și de educația *per se*. Prima, semnalată de McNamara, este aceea că paradigma poate fi rezumată la o teorie care oferă oamenilor de știință mijloace pentru explicarea și contemplarea lumii naturale; „deși poate încorpora și proceduri și metode experimentale, ea rămâne însă o teorie”⁵. A doua calitate este aceea că operează o cunoaștere cumulativă la care pot contribui toți practicienii domeniului. McNamara punctează însă următorul aspect: „o examinare atentă a uzului educațional al noțiunii de paradigmă indică faptul că aceste două calități au dispărut”⁶.

Pe de o parte, a crescut atașamentul comunităților educaționale pentru metode, în pofida corpurilor teoretice, pe de altă parte, concentrarea asupra metodei face mult mai dificilă înțelegerea cunoașterii cumulative din cadrul unei paradigme. McNamara atrage atenția asupra unui aspect important al tensiunii dintre teorie și metodă: aceasta din urmă contribuie la acumularea și culegerea de informații, dar este insuficientă în explicarea schimbărilor de paradigmă, a nevoii

³ A. Smarick, “Analyzing an educational revolution: Thomas Kuhn’s *paradigm shift* to consider the implications for democracy of changes in US public schooling”, in *AEI Paper & Studies*, March 2017, p. 2. Disponibil online: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-490209139/analyzing-an-educational-revolution-using-thomas>. Accesat ultima dată la 17 iulie 2020.

⁴ D.R. McNamara, “Paradigm Lost: Thomas Kuhn and educational research”, in *British Educational Research Journal*, Vol. 5, No. 2, 1979, p. 167.

⁵ *Ibidem*, p. 168.

⁶ *Ibidem*.

de a revizui dimensiunea naturală a unui domeniu și de a induce structuri revoluționare. Această observație este însoțită și de câteva întrebări preliminare care întăresc nevoia acestei analize: este educația un domeniu similar științei? Putem discuta despre condiții specifice ale instituirii unor crize ale domeniului? McNamara constată că în ceea ce privește educația, o dificultate și, totodată, o deosebire față de dinamica științei este reprezentată de faptul că „nu există, aproape niciodată, un sprijin susținut al comunității de cercetători în sensul unei perspective teoretice dominante”⁷. Ceea ce pare că ține acești practicieni la un loc este mai degrabă „natura angajamentului față de nevoia de a cerceta educația”, de „a face cercetare educațională”, de unde concluzia că „aplicarea fidelă a conceptului kuhnian de paradigmă e greu de susținut în educație”⁸. Cu toate acestea, nu se poate susține imposibilitatea dezvoltării și aplicării termenului în educație, dar prin prisma unor mutații semantice, valorice și funcționale, termenul a devenit unul tehnic și recurent în explicarea reformelor educaționale. *Syllabus*-urile cursurilor de cercetare educațională sunt constituite din perspectiva unor paradigme unitare sau alternative, cercetătorii și departamentele aferente se revendică de la tradiții academice ghidate de o anumită paradigmă educațională, „predarea științelor educației depinde de constituirea unor programe luând în calcul modele sau perspective teoretice, un anumit interes particular pentru un obiectiv de cercetare, o anumită varietate a resurselor financiare, de timp și umane”, toate convergând, în final, asupra ideii că cercetarea educațională are nevoie de toate resursele unei cercetări științifice⁹.

Prin aceasta, și paradigma științifică își face loc, cu anumite rezerve și modificări, în educație. Dacă privim atent la dinamica istorică a domeniului, vom observa că deja în ultima decadă a secolului XX, termenul de paradigmă educațională era angajat în definirea sistemelor democratice educaționale, un bun exemplu, în acest sens, fiind reprezentat de lucrarea lui Kincheloe¹⁰, din 1993, *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking*. Aceasta este discutată de Dave Pushkin în contextul în care constată că toate schimbările prin care trec paradigmele educaționale – sfere de constituire, control, distribuire, propagare, democratizare – sunt prea puțin înțelese prin prisma aparatului ontologic și epistemologic pe care îl prelucrează. Pushkin propune o schimbare care conduce, inevitabil, la lărgirea și revizuirea sensurilor pe care conceptul de paradigmă educațională le-a câștigat în timp¹¹. Potrivit argumentului său, deși epistemologia este înțeleasă în termenii filosofiei cunoașterii, substituția ei cu „ontologia” ca filosofie a credințelor asupra realității este o schimbare necesară și potrivită

⁷ *Ibidem*, p. 169.

⁸ *Ibidem*, p. 170.

⁹ *Ibidem*, p. 171.

¹⁰ J. Kincheloe, *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking*, Praeger, 1993.

¹¹ A se vedea D. Pushkin, “The Relevance of Thomas Kuhn to Teaching and Intellectualism”, in *History of Intellectual Culture*, 2001, pp.1–6.

condițiilor postmoderne de practicare a filosofiei. Astfel, schimbările paradigmelor educaționale se rezumă la oscilațiile și dinamica „credințelor ontologice”¹² asupra lumii, la descoperirea unor sfere în care cunoașterea formulată astfel devine testabilă. Pushkin explică:

„Pentru că ontologia adresează întrebări referitoare la ce anume este cunoașterea, epistemologiei îi revine întrebarea cum anume există cunoaștere. În alte cuvinte, cum anume este cunoașterea definită? Cum este achiziționată? Cum este evaluată? Cum este împărtășită? Îndeobște, putem lua în considerare perspective ontologice cu privire la abordarea filosofică a curriculei, teoriei, politicilor și dimensiunilor epistemologice asociate pedagogiei, în sens practic. [...] Din perspectivă curriculară, apoi, avem nevoie să înțelegem și să apreciem cum este construită cunoașterea, nu în termenii unor teorii ale învățării, ci în termenii arbitrării schimbului de cunoaștere. În alte cuvinte, să investigăm cine decide asupra conținuturilor curriculare, modurilor de dispunere și manualelor?”¹³

Desigur, fina observație propusă de Pushkin sprijină înțelegerea rolului pe care conținuturile pedagogice, cu precădere cele prelucrate în orizontul filosofiei educației, necesită consolidări progresive în sens ontologic și epistemologic. Din acest punct de vedere, dimensiunea reformelor educaționale va fi analizată în termenii adaptării condițiilor în care survine existența cunoașterii – prin fundamentele ontologice – la subiecții vizați pentru transferul acestei cunoașteri – actul educațional. Paradigmele educaționale astfel constituite țin de unitatea celor două paliere. Prin aceasta, consider că argumentul lui Pushkin, extras însă dintr-o cercetare mai amplă și care vizează mai curând inovația tehnică a corelării celor două sfere sub umbrela paradigmei educaționale este semnificativ, de vreme ce impune, pe de o parte, determinarea reformei ca schimbare la care concură aspecte ontologice și epistemologice, pe de altă parte, înțelegerea formelor în care conceptul actual de *paradigmă educațională* s-a înstrăinat de sensurile kuhniene. Pentru interesele mele specifice asupra acestui subiect, semnificative sunt aportul valorilor și dinamica acestora la reformarea determinațiilor ontologice și epistemologice ale paradigmei educaționale.

CATEGORII ALE PARADIGMELOR ȘI POLITICILOR EDUCAȚIONALE: INTERPRETĂRI POST-KUHNIENE

În acest context, voi puncta însă câteva dintre depărtările pe care termenul de paradigmă educațională le ia față de sensul originar, kuhnian. În filosofia educației, unul dintre autorii dedicați acestui conținut este Halloun¹⁴. Din perspectiva acestuia, este importantă maniera în care sub impactul conținuturilor de tip

¹² *Ibidem*.

¹³ *Ibidem*, p. 4.

¹⁴ A se vedea L. Halloun, *Modelling Theory in Science Education*, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2004.

epistemologic, pe care se concentrează actul educațional, paradigma educațională trebuie înțeleasă ca sursă a unui act modelator, care se constituie în trei forme diferite, enunțate ca tipuri de paradigme. Prima este paradigma naiv-realistă, prin care experiența este fundamentală, actul gândirii este fidel raționamentelor de tip inductiv, în sens baconian, iar rezultatele cunoașterii sunt întotdeauna corelate aplicării unor instrumente pragmatice. Al doilea tip de paradigmă este cea a realismului științific clasic, determinat de conținuturi teoretice structurate deductiv, iar al treilea tip de paradigmă este cel realist științific modern, caracterizat de un puternic relativism asupra determinării și definirii conceptelor abstracte. După cum observă și Wendel, Halloun reușește să convingă asupra faptului că indivizii nu se pliază exclusiv pe o paradigmă dintre cele trei, ci le combină, deși prima este dominantă în cazul celor care activează în științele reale, în vreme ce ultimele două sunt mai frecvente în rândul celor care își desfășoară activitatea în științele umaniste, cu precădere în științele educației¹⁵.

Halloun consideră că paradigmele educaționale sunt paradigme „personale”, situate sub un puternic impact auctorial, adaptate la nevoi concrete ale indivizilor de a obține pârghii solide, deopotrivă ontologic și epistemologic, pentru constituirea unei anumite cunoașteri și pentru transferul ei în cadrul actului educațional. Există însă rafinări, dezvoltări și redefiniri ale termenului de paradigmă, din înțelesul kuhnian, în filosofia educației. Halloun reamintește, în lucrarea *Modeling Theory in Science Education*, că, deși „privește paradigmele în sensul paradigmelor științifice, care converg spre poziția lui Kuhn, totuși, nu subscriem integral lucrării lui Kuhn sau oricărei alte lucrări din sfera filosofiei științei”¹⁶. Wendel constată că diferențele punctuale între sensul kuhnian al paradigmei, din știință, și cel dezvoltat de Halloun, în pedagogie și filosofia educației, subîntind următoarele aspecte: (1) dacă „paradigmele kuhniane sunt publice, fiind exemple definiții practice ale unei comunități științifice, paradigmele lui Halloun sunt private, fiind forme individualizate de gândire”¹⁷; (2) deși schimbările de paradigmă sunt revoluționare, „alterând viziunea asupra experiențelor prin care se produce schimbarea, „Halloun descrie evoluția graduală de la o formă de gândire la alta”¹⁸; (3) pentru incomensurabilitatea kuhniană, prin care se ajunge la concluzia că nu există „standarde obiective prin care o paradigmă rezultă ca fiind superioară alteia” [...] Halloun utilizează conceptul de viabilitate ca standard pentru alegerea unei anumite paradigme”¹⁹. Sensul paradigmei trebuie să rămână, în consecință, unul modelator.

După cum am observat prin această schiță asupra aplicării paradigmelor kuhniane în filosofia educației, putem ajunge la concluzia că, în ciuda tuturor

¹⁵ H. Wendel, “Models and Paradigms in Kuhn and Halloun”, in *Science & Education*, January 2008, Vol. 17, Issue 1, p. 132.

¹⁶ Halloun, *op.cit.*, p. 16.

¹⁷ Wendel, *op.cit.*, p. 131.

¹⁸ *Ibidem*, p. 132.

¹⁹ *Ibidem*, p. 132.

deplasărilor de sens pe care termenul le primește în sfera pedagogiei, putem privi reformele educaționale ca schimbări de paradigmă, după cum își propun, în mod riguros și sistematic, Serhat Irez și Çiğdem Han. Potrivit cercetărilor făcute până în prezent, analiza lor este cea mai recentă și sustenabilă dedicată felului în care putem ajunge, „prin utilizarea lentilelor kuhniene la o mai bună înțelegere a sensurilor și rezistențelor întâmpinate de paradigmele educaționale”²⁰. Câteva ipoteze ale acestora fac subiectul să fie din ce în ce mai important pentru cercetătorii din sfera filosofiei și științelor educației. Cei doi autori pleacă de la premisa că perspectiva kuhniană asupra științei poate inspira paradigme ale educației științifice, care, la rândul lor, pot fi extrapolate asupra actului educațional în genere și asupra reformelor educaționale, deopotrivă în ceea ce privește schimbările survenite curricular, cât și managerial. Pe scena contemporană a predării și educării științifice, trebuie să conteze includerea conținuturilor științifice în felul în care putem promova „o conduită socială responsabilă și putem forma cetățeni competenți”²¹. În egală măsură, perspectivele tradiționale asupra învățării trebuie să se înstrăineze de obligația „reproducerii cunoașterii” vizând o dimensiune constructivistă mai nuanțată asupra învățării²²: cunoașterea trebuie construită nu doar prin raportare la surse credibile, de autoritate epistemică în domeniu, ci și prin conlucrarea profesor-elev/student. De aceea, „asemenea dezvoltări și transformări în sferile sociale, filosofice și educaționale au condus la reforme în științele educației în întreaga lume”²³, schimbări care nu sunt însă evenimente sau procese facile pentru că implică invariabil „structuri organizaționale, comunicații, alocări de resurse, practici, credințe și atitudini”²⁴.

Reforma educațională ca schimbare de paradigmă trebuie urmărită, în consecință, ca un proces multidimensional prin care sunt estimate și proiectate „(1) aplicările potențiale ale noilor conținuturi sau ale conținuturilor revizuite (precum conținuturile curriculare), (2) aplicările posibile ale noilor perspective educaționale (precum strategiile de predare și activitățile aferente), (3) potențialele alterări ale credințelor (de pildă, ale asumțiilor pedagogice)”²⁵. Cei doi autori conchid că, date fiind aceste coordonate, care impun observarea lor deopotrivă în legătură cu conținuturile curriculare ale unei paradigme, cât și cu structurile organizaționale care găzduiesc și dezvoltă actul pedagogic, reformele educaționale ca schimbări de paradigmă vor fi definite ca relative la patru dimensiuni principale: „dezvoltarea curriculară, care presupune ajustarea obiectivelor educaționale operate

²⁰ S. Irez, S. & Ç. Han, “Educational reforms as paradigms shift: Utilizing Kuhnian lenses for a better understanding of the meaning of, and resistance to educational change”, in *International Journal of Environmental & Science Education*, Vol. 6, No. 3, July 2011, p. 251.

²¹ *Ibidem*, p. 252.

²² J.F. Osborne, “Beyond constructivism”, in *Science Education*, 80 (1), 1996, p. 61.

²³ Irez & Han, *op.cit.*, p. 252.

²⁴ A se vedea R. Avenstrup, *The challenge of curriculum reform and implementation: Some implications of a constructivist approach*, Ministry of National Education, 2007.

²⁵ *Ibidem*, p. 254.

de fiecare curriculum; teoria învățării, care vizează asumptiile pedagogice pe care fiecare curriculum le avansează privitor la actul învățării propriu-zise, modelele de predare, care presupun strategii și activități pe care profesorii le dezvoltă și le aplică urmărind sugestiile curriculare, respectiv perspectiva curriculară asupra rezultatelor învățării”²⁶.

Observația mea de fond este aceea că, deși analiza celor doi autori este inovativă și cuprinzătoare, totuși există riscul de a omite o dimensiune semnificativă care, în contemporaneitate, a devenit din ce în ce mai autoritară în producerea reformelor educaționale, mai cu seamă pe fondul privatizării și al democratizării învățământului, și anume modelele de management educațional care produc, implementează și dezvoltă reforme educaționale. Interpretările tradiționale asupra reformelor educaționale ca schimbare de paradigmă își concentrează atenția asupra raportului de tip frontal dintre profesori și elevi, nuanțând, în literatura recentă, accentul asupra parteneriatului dintre comunitatea civilă, părinți și cuplul profesor-elev/student. Ceea ce trecem sub rezerva indiferenței sau sub lentila unor interese secundare este tocmai aportul managementului educațional în producerea și întreținerea acestor reforme. De cele mai multe ori, modelele de management educațional se concentrează activ asupra „schimbării realităților educaționale”, asupra schimbării „perspectivelor educaționale”²⁷.

Am constatat viabilitatea implementării conceptului de paradigmă educațională în analiza reformelor educaționale remarcând, însă, absența, din literatura de specialitate, a două componente majore care contribuie la obținerea unor rezultate optime ale acestei interpretări: rolul valorilor (educaționale, sociale, culturale) în producerea acestor schimbări, respectiv rolul modelelor de management educațional în implementarea și dezvoltarea lor. Vom vedea, din această perspectivă, faptul că există confuzii, conflicte sau prelungiri între valorile generale împărtășite de o societate la un moment dat și valorile culturii organizaționale prin care se constituie aceste modele de management. Din ciocnirea acestora, elemente precum transferul epistemic de cunoștințe în cadrul actului educațional, interacțiunile dintre subiecții actului educațional, autorii reformei și agenții supuși schimbării, acomodarea strategiilor de management la nivel macro (ministerial) și micro (instituții educaționale și academice) au de suferit schimbări dramatice. Mai curând, ceea ce am intenționat este legitimarea unor pretenții științifice asupra analizei paradigmei educaționale, care conferă legitimitate unor conținuturi din filosofia educației și semnaleză, totodată, absența unei dimensiuni de cercetare a acestor schimbări cu titlu de reformă din perspectivă axiologică.

Analiza filosofiei educației din perspectiva exigențelor actuale, care vizează nu atât dimensiunea istorică, normativă sau analitică, evidențiază nevoia de a

²⁶ *Ibidem*, pp. 244.

²⁷ T. Clarke, S. Clegg, S. “Management paradigms for the new millennium”, in *International Journal of Management Reviews*, 2, 2000, pp. 45–64.

construi un demers unificator, metateoretic, cu multiple determinări interne și externe, demers care își asumă câteva constatări evidente încă din primele decenii ale secolului XX:

- a) scepticismul în ceea ce privește capacitatea de conceptualizare și de teoretizare unificatoare a educației, precum și de construcție a unor soluții universal acceptate, printr-un consens al membrilor comunității de cercetători;
- b) existența unor demersuri de rezolvare situațională, fără recurs la experiența sau modelele anterioare;
- c) conștientizarea faptului că evoluția educației reclamă nevoia de a renunța la acumularea doar de teoretizări individuale, în favoarea unui demers unificator, cu valențe metateoretice.

O asemenea stare de fapt generează, în mod evident, o criză a educației în general, iar anomaliile constatate conduc la ideea că filosofia educației nu întrunește, în termeni kuhnieni, trăsăturile unei „științe mature”, cu atât mai mult cu cât anomaliile nu au putut fi soluționate în mod adecvat, generalizat și adaptat contextului socio-cultural. Totuși, cercetările din ultimele decenii, marcate de rigori și abordări postmoderniste, s-au impus ca o critică a acestei crize de natură epistemică a filosofiei educației, pregătind o nouă etapă, cea a tranziției. În fapt, vorbim de o schimbare de paradigmă în reconstrucția filosofiei educației, a statusului și a rolului său în rezolvarea crizei educației.

Orice demers legat de cercetarea conceptului de paradigmă, în multiplele valențe pe care le-a dobândit în ultimele decenii, pornește de la precizarea faptului că reprezintă un model exemplar prin care orice știință matură își structurează legile, teoria, instrumentele și modul de aplicare. Fundamentat de gândirea kuhniană, conceptul de paradigmă, gândit inițial ca având aplicabilitate în științele naturii, exercită două roluri fundamentale: pe de o parte, paradigma are funcția de susținere a ariei de cercetare fixate ca „matrice disciplinară”, iar pe de altă parte, în cazul în care se instalează o situație de „criză” în plan epistemic, are rolul de închidere, ceea ce va conduce la abandonarea sa și la înlocuirea cu o nouă paradigmă. Paradigma poate fi înțeleasă ca un model al felului în care este structurat ceva (părțile, dar și relațiile dintre acestea), precum și al felului în care componentele funcționează (comportamentul într-un context specific sau într-o anumită coordonată temporală). Cercetând valențele epistemice ale conceptului, Baker definește paradigma ca „un set de reguli (scrise sau nescrise) care stabilesc și definesc limite și impun un comportament în cadrul acestor limite, în timp ce Harman definește paradigma drept „o modalitate de bază prin care putem percepe, gândi, valoriza și acționa, care se asociază cu o anumită viziune asupra realității”²⁸. Printr-o abordare relativ recentă, care oferă o viziune sistemică, Capra definește paradigma drept „o constelație de concepte, valori, percepții și practici împărtășite

²⁸ *Ibidem.*

de o comunitate, care conturează o anumită viziune asupra realității, respectiv fundamentul de organizare a unei comunități²⁹.

Deși impus în epistemologie cu trimitere strictă la științele naturii de către Kuhn, conceptul de paradigmă dobândește astăzi valențe multiple printr-un demers de aplicare și în zona științelor socio-umaniste, aplicare care reclamă însă atenție pentru a evita utilizarea sa neîntemeiată sau forțată în contexte de analiză concrete. Prin urmare, în raport cu accepțiunea originară, bine consolidată și riguroasă, din teoria cunoașterii științifice, conceptului de paradigmă i se poate adăuga o dimensiune contextuală, care se poate referi, pe de o parte, la acele științe care nu au atins maturitatea epistemologică, iar, pe de altă parte, conceptul vizează toată gama de practici pe care un anumit domeniu le utilizează. Se remarcă, astfel, o tendință de utilizare excesivă și uneori neadecvată a termenului, ceea ce atrage după sine afirmația conform căreia „termenul de paradigmă este deopotrivă ambiguu și vag”³⁰.

O structurare riguroasă și cu puternice valențe sistematizatoare în cercetarea conceptului de paradigmă întâlnim în lucrările prof. univ. Sorin Cristea care identifică șase semnificații: semnificația etimologică, semnificația generală, semnificația particulară, semnificația la nivel de societate, semnificația la nivel de cercetare științifică și semnificația filosofică³¹. Depășind abordarea etimologică, generoasă prin gradul relativ mare de generalitate (model, exemplu care are funcții de orientare), de cunoaștere într-un domeniu al cercetării și acțiunii umane, dar și semnificația științifică (expusă în primele rânduri ale acestei secțiuni), devine utilă analiza semnificației pe care o are conceptul la nivel de societate în general. La acest nivel de analiză, paradigma „reprezintă «un ansamblu de presupuneri, valori, raționamente, modalități de a vedea și aspirații» care: constituie o concepție despre realitatea reflectată, proprie unei colectivități; conduce la organizarea și evaluarea acestei realități, în contexte determinate istoric; exemplele care pot fi avansate vizează tendința de definire a societății la nivel de paradigmă: capitalistă/socialistă; etnocentrică; economică/politică/educativă etc.”³²

Vorbim, prin urmare, despre o viziune asupra realității, respectiv despre un set de reprezentări și de idei legate de modul în care este constituită și funcționează lumea, despre o serie amplă și coerentă de termeni, concepte și teorii care asigură formarea unei imagini de ansamblu asupra lumii, concepție în funcție de care experiența individuală se articulează într-o manieră subiectivă³³. Este identificat, prin urmare, un construct care asigură un cadru de referință cu funcție de orientare și de înțelegere a realității, precum și un fundament prin intermediul căruia experiențele și ideile indivizilor dobândesc coerență.

²⁹ F. Capra, *The Hidden Connections*, London, Flamingo, 2003, p. 6.

³⁰ A. Flew (coord.), *Dicționar de filosofie și logică*, ed. II, București, Humanitas, 1999, p. 248.

³¹ S. Cristea, *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Internațional, București, 2000, p. 94.

³² *Ibidem*.

³³ A se vedea D. Aerts, De Moor, B., Hellemans, S., Maex, E., Van Belle, H., Van Der Veken, J., *Worldviews: From fragmentation to integration*, Brussels, VUB. Press Retrieved, 1994.

În contexte particulare, individuale, paradigma funcționează ca un set de premise care oferă o imagine asupra realității, care propune modalități de codare și decodare în cadrul comunicării, facilitând orice proces de evaluare și sugerând practici proprii pentru a face față provocărilor lumii înconjurătoare. Astfel, la nivelul individului, în măsura în care paradigma viziunii asupra lumii este valabilă și corectă, atunci ea poate fi utilizată pentru a face față cu succes obstacolelor și cerințelor vieții personale și profesionale. În măsura în care este inexactă, oamenii ar putea lua decizii și ar putea face alegeri care îi vor pune în situația de a obține rezultate nedorite sau rezultate pe care nu le-au vizat în acțiunile lor. Problema devine, în acest context extrem de amplu al alegerilor individuale, cea a stabilirii unei paradigme valide asupra realității, situație care trebuie să se concentreze pe câteva aspecte fundamentale. Astfel, este de remarcat faptul că orice individ care cercetează o realitate obiectivă se raportează și realizează acest demers prin recurs la realitatea subiectivă a interpretării personale dată de contextul social și cultural căruia îi aparține:

„Obținerea unei cunoașteri valide și utile înseamnă obținerea unei imagini mentale sau a unei părți a realității cât de cât corecte și corelarea acestei înțelegeri cu nevoile noastre într-un mod care să ne permită realizarea lor.”³⁴

În concepția lui Hatcher, există patru categorii ale realității, două dintre ele fiind generate de distincția obiectiv-subiectiv. Realitatea obiectivă are, la rândul ei, două componente, respectiv componenta vizibilă și componenta invizibilă. Realitatea vizibil-obiectivă face obiectul cercetării științelor sec. al XVIII-lea și al XIX-lea, în timp ce realitatea invizibil-obiectivă este mai dificil de observat cu mijloace tradiționale, de remarcat fiind însă faptul că dezvoltările tehnologiilor imagistice actuale fac ca ceea ce anterior era considerat invizibil să devină vizibil.

Ceea ce interesează însă în gândirea postmodernă este realitatea subiectivă, concepțiile conturate fiind puternic influențate de teorii specifice fizicii cuantice, dar și de viziuni filosofice cum ar fi existențialismul și fenomenologia³⁵. Lucrarea *The mind and the Brain: Neuroplasticity and the power of mental force* reprezintă o lucrare revoluționară de știință care confirmă, pentru prima dată, existența independentă a conștiinței și demonstrează posibilitățile de control asupra funcționării creierului. Argumentele prezentate legitimează ideea că mintea este o entitate independentă, cu multiple valențe, cea mai importantă fiind cea de control și de modelare a funcționării creierului. Dr. Schwartz, tratând pacienți cu tulburări obsesiv-compulsive, a constatat faptul că pacienții săi, prin concentrarea atenției asupra unor aspecte pozitive, care nu aveau nici o legătură cu comportamentele lor patologice, reușeau să producă modificări la nivelul legăturilor neuronale propriilor creiere. Conceptul de neuroplasticitate dirijată, fundamentat în lucrarea citată, are implicații importante din punct de vedere filosofic mai ales în abordarea problemei libertății interioare a individului.

³⁴ Hatcher, *op.cit.*, p. 92.

³⁵ A se vedea J. Schwartz & S. Begley, *The mind and the Brain: Neuroplasticity and the power of mental force*, New York, Harper Perensaial, 2003.

Cea de-a patra categorie, respectiv realitatea subiectiv-conștientă, constituie punctul central de analiză în psihologia cognitivă.

De asemenea, trebuie menționat faptul că, în calitate de construct al percepției realității în manieră proprie, paradigma personală concentrează și direcționează atenția asupra unor aspecte ale realității obiective și conferă un context autentic pentru înțelegerea funcționării realității vizibile și invizibile. Nu trebuie însă neglijat rolul pe care îl are în interpretarea aspectelor fundamentale ale realității subiective. Concluzia unei asemenea viziuni este că, mai ales în domeniul educațional, este esențial ca interpretările subiective ale unui individ, precum și ale societății în ansamblu, să corespundă realității obiective în mod imediat; accentul cade pe rolul pe care îl au vectorii educației, spre exemplu profesorii, în selectarea obiectivelor, programelor, metodelor utilizate; de corecta lor alegere, precum și de justa analiză a tendințelor importante și a domeniilor care dezvoltă potențialul uman depinde eficiența sistemului educațional.

Este important de menționat faptul că viziunea paradigmei personale nu este singura modalitate de a explica formarea și devenirea individului; teorii multiple articulează ideea conform căreia accentul trebuie pus mai mult pe acțiuni, pe obiectivele indivizilor, pe tipurile de comportament, pe modalitatea de a adopta decizii³⁶. Argumentul central al concepției lui May este că modul în care acționează un individ conturează mai obiectiv și mai clar natura sa decât o poate face concepția sa despre lume, respectiv paradigma personală. Ceea ce au însă în comun cele două viziuni este că ambele admit ideea că și paradigmele, dar și practicile se pot învăța. Câtă vreme vorbim despre posibilitatea asimilării lor, putem accepta și ideea că ele se pot modifica fie ca urmare a unui proces personal deliberat, de schimbare a intențiilor legate de propriile practici, fie prin schimbarea societății sau a practicilor socio-culturale.

În acest punct al analizei se impune o cercetare a conceptului de paradigmă din perspectiva multiplelor rigori și cerințe impuse în științele educației și în pedagogie. Pentru o structurare a acestor concepții, apreciez că este utilă prezentarea prof. univ. dr. Sorin Cristea care oferă un punct de vedere analitic și întemeiat. Autorul distinge, în primul rând, o abordare extinsă, dar și una restrânsă a conceptului, asumând faptul că termenul de „paradigmă are o semnificație epistemologică precisă, legitimată istoric în contextul în care noua viziune promovată este angajată la nivelul structurii de ansamblu a științei respective, nu doar asupra unor componente particulare supradimensionate premeditat sau izolate artificial. Este o restricție normativă elementară, în plan epistemologic, pe care pedagogia însă nu o respectă, ca urmare a interferențelor persistente: teorie-practică, limbaj științific-limbaj comun, cunoaștere științifică-preștiințifică”³⁷. Vorbind de accepțiunea largă a termenului de paradigmă în pedagogie, literatura de specialitate operează dihotomia între așa-numita

³⁶ A se vedea T. May, *Our practices, our selves, or what it means to be human*, University Park, The Pennsylvania State University Press, 2001.

³⁷ Cristea, *op.cit.*, p. 98.

paradigmă a „educației vechi”, respectiv paradigma „educației noi”, a căror analiză generează câteva observații extrem de utile pentru tema cercetată. Se remarcă, spre exemplu, o dimensiune analitică a vechii paradigme dată de tendința de a studia componente pedagogice și relații cu aplicabilitate izolată, extrase dintr-un câmp al cercetării fragmentat, în timp ce paradigma care vizează „noua educație” are o pregnantă dimensiune sintetică generată de o cercetare a componentelor educației din perspectiva generoasă a relației de interdependență care oferă, în același timp, o viziune integratoare, întrucât elementele cercetate sunt încadrate și valorificate în ansambluri complexe, având de cele mai multe ori o structură sistemică. „Paradigmei educației vechi” îi este recunoscută doar caracteristica de structură cumulativă, câtă vreme ea identifică doar elemente primite izolat, absența viziunii sistemice conducând la o amplificare a dificultăților de ordin epistemic. Este generată, astfel, o perspectivă statică, relativ simplificată, fără posibilitatea de a oferi un cadru teoretic adecvat studierii relațiilor socio-culturale specifice domeniului. La polul opus, „paradigma educației noi” teoretizează fenomenul educațional punând accent pe transformare, pe evoluție nu doar cantitativă, ci mai ales calitativă, ceea ce generează o dimensiune dinamică, ușor de recunoscut în studiul noilor teorii din pedagogie. Validând social modelele teoretice, noile paradigme în educație au o amprentă pragmatică, identificând și propunând soluții unor probleme concrete, fundamentale.

Dacă vorbim de utilizarea în sens restrâns, atunci acceptăm că paradigmele sunt „reper epistemologic, justificate epistemologic în condițiile în care există o *teorie generată* a educației confirmată istoric (în context determinat) și *logistic* prin elaborarea conceptelor fundamentale ale domeniului și aplicarea lor consecventă într-un cadru *metodologic și normativ* adecvat”³⁸.

În această accepțiune se conturează o identificare pe coordonatele unei evoluții istorice a gândirii și teoretizării pedagogice, astfel încât se poate vorbi despre: paradigma pedagogiei premoderne, paradigmele pedagogiei moderne timpurii, paradigmele pedagogiei moderne dezvoltate, paradigma pedagogiei postmoderne.

ÎN LOC DE CONCLUZII: RELEVANȚA ABORDĂRII FILOSOFICE A SCHIMBĂRII PARADIGMELOR EDUCAȚIONALE. UN DEMERS CATEGORIAL

Cercetarea, în acest punct, impune analizarea, prin raportare la paradigmele educaționale, a două perspective prin care poate fi explicată schimbarea lor. Vorbim, pe de o parte, de concepția holistă, în deplin acord cu teoria kuhniană, și, pe de altă parte, așa cum explica London, de modelul gradualist prin care se poate

³⁸ *Ibidem.*

trece de la o paradigmă la alta. În universul explicativ kuhinian, o schimbare a dimensiunii axiologice este posibilă doar atunci când are loc și o modificare a nivelului ontologic, dar și a celui metodologic. Excepție de la această abordare fac doar valorile de tipul „consistență”, „acuratețe”, „simplitate”, valori pe care Kuhn le recunoaște ca transcendând paradigmelor. În rest, dacă vorbim despre o „știință matură”, valorile se pot schimba doar printr-o revoluție. Cealaltă perspectivă, și anume cea a schimbării reticulare, pornește și de la constatarea faptului că multiple studii de caz indică situația în care, chiar dacă obiectivele cognitive nu se schimbă, putem identifica argumente care să indice faptul că metodologiile folosite nu sunt adecvate scopurilor.

În mod cert, dezbateră asupra celor două modalități de a privi schimbarea paradigmelor educaționale trebuie să conțină o analiză a principalelor principii și criterii epistemologice și a modului în care acestea au ghidat demersurile filosofiei educației. În absența unei epistemologii a științelor educației pe deplin conturate, putem supune cercetării (pornind de la lucrarea Riopel), într-o succesiune istorică, experiențe cognitive, interpretări epistemice validate teoretic și practic, analize critice care au îmbrăcat forma unor paradigme autonome.

- Curentul raționalist (sec. XVII) propune validarea cunoștințelor exclusiv prin mijloace raționale, deductive, logice, excluzând orice contribuție a exercițiului experimental corelat acestei perspective; în planul filosofiei educației se conturează ideea unui demers didactic axat pe utilizarea gândirii abstracte, în defavoarea oricărei forme de cunoaștere prin experiment.
- Curentul empirist (sec. XVIII) legitimează ideea acceptării cunoștințelor provenite esențialmente din experiența imediată, directă, printr-un demers senzorio-motor care exclude însă procesele cognitive abstracte. Consecința imediată în planul educației este acceptarea și promovarea demersului didactic axat pe experiment, exemple, demonstrații.
- Pozitivismul (sec. XIX) se concentrează asupra ideii conform căreia cunoștințele trebuie validate prin observații controlate, prin realizare de experimente din ce în ce mai exigente, mai riguroase, instrumentele cercetării fiind selectate din zona matematicii, iar rezultatele investigațiilor fiind analizate printr-o interpretare cantitativă. O asemenea viziune determină o abordare specifică a actului didactic în cadrul căruia se disting cu precădere demonstrații logico-matematice, demersuri analitice, argumente bazate pe analogii, organizarea conținuturilor în structuri care au la bază operația de generalizare.
- Realismul (sec. XX) propune o schimbare de perspectivă în domeniul cunoașterii, deplasând interesul către observarea structurată, sistematică asupra diferitelor domenii ale realității, cu scopul declarat al construcției unei imagini de ansamblu asupra realității. Schimbările nu întârzie să apară nici în planul concepției asupra strategiilor educaționale, asupra demersului

didactic care trebuie axat pe îmbinarea raționamentelor deductive cu cele inductive, pe analiza cantitativă, dar și calitativă a informației, pe realizarea de corelații între cunoștințele dobândite, pe interpretarea cunoștințelor în funcție de contextele și realitățile studiate. Se conturează ideea importanței formării de competențe, de aptitudini.

- Constructivismul, specific ultimelor decenii ale sec. XX, aduce în prim-plan modelul unui demers cognitiv bazat pe explorarea independenței, pe înțelegere proprie și directă, și astfel subiectivă, generalizarea fiind ulterioară. Apare astfel problema consensului, negocierii, dezbaterii între membrii comunității științifice. O asemenea viziune determină o reconsiderare a actului didactic în cadrul căruia vor fi identificate demersuri de cercetare individuală, de explorare proprie, rezultatele cunoașterii fiind valorificate mai întâi la nivel individual, apoi în grup .

Prin conținutul acestei cercetări, am reușit să aducem demersul analitic inițiat de Kuhn în studierea structurii revoluțiilor științifice mai aproape de mecanismele de schimbare a paradigmelor educaționale și a politicilor educaționale subsecvente lor. Dincolo de îndeplinirea obiectivelor punctuale asumate în contextul acestui studiu, cea mai importantă contribuție a unei asemenea interpretări este recunoașterea și aprofundarea unei zone de cercetare mai puțin populară, și anume, o ramură a filosofiei educației de inspirație kuhniană, pentru care experții în politici educaționale investesc, potrivit resurselor consultate, un capital de informație impresionant pentru a îmbunătăți, prin abordări filosofice, designul schimbărilor de paradigmă din sistemele de învățământ.

BIBLIOGRAFIE

- Aerts, D., De Moor, B., Hellemans, S., Maex. E., Van Belle, H., Van Der Veken, J., *Worldviews: From fragmentation to integration*, Brussels, VUB. Press Retrieved March 2007, from <http://www.bvub.ac.be/CLEA/pub/books/woorldviews.pdf>, accesată ultima dată pe 12 iulie 2020.
- Avenstrup, R., *The challenge of curriculum reform and implementation: Some implications of a constructivist approach*, Ministry of National Education, 2007.
- Baker, J., *Paradigms: The business of discovering the future*, New York, Harper Business, 1992.
- Cristea, S., *Dicționar de pedagogie*, Editura Litera Internațional, București, 2000.
- Crocker, R. K., “The functional paradigms of teachers”, in *Canadian Journal of Education*, 8 (4), pp. 350-361.
- Dilthey, W., *Selected Works Vol II, Understanding the Human World*, ed. R. Makkreel, Princeton, Princeton University Press, 2010.
- English, F. W., “What paradigm shift? An interrogation of Kuhn’s idea of normalcy in the research practice of educational administration”, in *International Journal of Leadership in Education, Theory and Practice*, Vol. 4, Issue 1, 2001, pp. 29–38.
- Flew, A. (coord.), *Dictionar de filosofie și logică*, ed. II, București, Humanitas, 1999.

- Grosch, P., "Paideia: Philosophy educating humanity through spirituality", in *International Journal of Spirituality*, Vol. 5, Issue 2, 2000, pp. 229–238.
- Halloun, I., *Modelling Theory in Science Education*, Kluwer Academic Publishers, Boston, 2004.
- Hatcher, W., *Logic and Logos: Essays on science religion and philosophy*, Oxford, George Ronald Press, 1990.
- Irez, S. & Han, Ç., "Educational reforms as paradigms shift: Utilizing Kuhnian lenses for a better understanding of the meaning of, and resistance to, educational change", in *International Journal of Environmental & Science Education*, Vol. 6, No. 3, July 2011, pp. 251–266.
- Joița, E., *Știința educației prin paradigme*, Institutul European, Iași, 2009.
- Kuhn, T., *Structura revoluțiilor științifice*, Editura Științifică și enciclopedică, București, 1976.
- Matthews, M.R., "Introductory comments on philosophy and constructivism in science education", in *Science & Education*, 6 (1–2), pp. 5–14.
- Matthews, M.R., "Thomas Kuhn's Impact on Science Education: What Lessons can be Learned?", in *Science & Education* 88 (1), pp. 90–118.
- May, T., *Our practices, our selves, or what it means to be human*, University Park, PA: The Pennsylvania State University Press, 2001.
- McCurry, M.K., Revell, S.M. H., Roy, Sr. C. "Knowledge for the good of the individual and society: linking philosophy, disciplinary goals, theory, and practice", in *Nursing Philosophy* 11, 2010, pp. 42–52.
- McNamara, D. R., "Paradigm Lost: Thomas Kuhn and educational research", in *British Educational Research Journal*, Vol. 5, No. 2, 1979, pp. 167–173.
- Osborne, J. F. "Beyond constructivism", in *Science Education*, 80 (1), pp. 53–82.
- Pushkin, D., "The Relevance of Thomas Kuhn to Teaching and Intellectualism", in *History of Intellectual Culture*, 2001, pp. 1–6.
- Riopel, M., *Epistemologie et enseignement des sciences*, 2006. Disponibil: <http://www.u.uquam.ca/nobel/r20507/epistemologie/index1.html>, accesată ultima dată pe 12 iulie 2020.
- Schwartz, J., & Begley, S., *The mind and the Brain: Neuroplasticity and the power of mental force*, New York, Harper Perensaial, 2003.
- Simsek, H. *et.al.*, "Organizational Change as Paradigm Shift: Analysis of the Change Process in a Large, Public University", in *The Journal of Higher Education*, Vol. 65, Issue 6, 1994, pp. 670–695.
- Smarick, A. "Analyzing an educational revolution: Thomas Kuhn's *paradigm shift* to consider the implications for democracy of changes in US public schooling", in *AEI Paper & Studies*, March 2017, p. 2. Disponibil online: <https://www.questia.com/library/journal/1G1-490209139/analyzing-an-educational-revolution-using-thomas>. Accesat ultima dată la 17 iulie 2020.
- Weber, M., *Etica protestantă și spiritul capitalismului*, București, Humanitas, 1993.
- Wendel, P. J., "Models and Paradigms in Kuhn and Halloun", in *Science & Education*, January 2008, Vol. 17, Issue 1, pp. 131–141.