

## STUDII ȘI CERCETĂRI: ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI

CZU: 37.01

### INTEROGAȚII EPISTEMOLOGICE DESPRE PEDAGOGIE: CÂT AJUTĂ TEORIA DESPRE EDUCAȚIE LA AMELIORAREA EDUCAȚIEI?

*Florin FRUMOS, Constantin CUCOȘ*

*Universitatea „Alexandru Iona Cuza” din Iași, România*

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 topici sau relația dintre cercetarea și practica educației. Abordarea critică, consistența argumentelor și a dovezilor, feedback-urile reciproce și dezbaterile semnificative pot oferi contextul pentru statuarea unor principii epistemologice valoroase pentru cercetarea din domeniul științelor educației.

*Cuvinte-cheie: epistemologie pedagogică, cunoaștere pedagogică, filosofia educației, limbaj pedagogic.*

#### EPISTEMOLOGICAL INTERPRETATIONS ABOUT PEDAGOGY: HOW HELP THE THEORY ABOUT EDUCATION TO ACHIEVE EDUCATION?

As others fields of knowledge, the epistemological difficulties faced by the education sciences require a continuous and profound reflection on the fundamentals of pedagogical knowledge. Thus, a thoughtful researcher will try to answer questions about the subject of his research, yet remain aware to the assumptions, research paradigms and methods he uses. The themes of epistemological reflection in educational domain could be: the nature and validity of knowledge, the antinomies in theories on education, the freedom of researchers, or the relationship between research and practice of education. Critical approach, arguments and evidence weighting, peers feedbacks and meaningful debates can provide the context for the emergence of valuable epistemological ideas for research into the science of education.

*Keywords: pedagogical epistemology, pedagogical knowledge, philosophy of education, pedagogical language.*

#### Introducere

Întrebarea din titlu nu este retorică și nici un simplu joc de limbaj, ci țintește însăși esența teoriei despre educație: cât de mult ne ajută teoria despre educație să îmbunătățim educația?

Ca să conturăm, în acest studiu, un răspuns la întrebarea noastră, vom proceda la formularea altor întrebări despre natura cunoștințelor pedagogice, anume: Cât adevăr conține cunoașterea pedagogică sau cât de adevărate sunt cunoștințele despre educație?

Și această întrebare e încă prea generală, așa că chestiunea adevărului cunoștințelor pedagogice ne conduce, la rândul ei, la alte întrebări, mai precise: 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?)

Dacă avem în vedere faptul că vorbim despre cunoaștere (aici – pedagogică) în dublă ipostază – cunoaștere-proces și cunoaștere-produs, problema adevărului se reflectă și în întrebări despre producerea cunoașterii

pedagogice, precum: Cum se produce cunoașterea pedagogică? (care sunt mecanismele valide de generare a cunoștințelor pedagogice), respectiv: Cum se validează aceste cunoștințe? (cum testăm validitatea, consistența conceptelor/explicațiilor/teoriilor pedagogice)?

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 educației. 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.

### 1. Coordonate ale reflecției epistemologice în câmpul cunoașterii pedagogice

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 să și o schimbe, care își extrage adevărul scrutând realitatea proximală, dar o și conformează unor zări 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-și delimiteze capacitățile 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 topici pentru analiza și reflecția epistemologică în domeniul educației.

### 2. Ubicuitatea 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 drepti. 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 paideutic. Sub masca pedagogicului se ascund presiunile altuia asupra mea, ale colectivului asupra individului. Intimitatea proprie este încălcată 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 de-formare.

Cu toată această extindere a pedagogicului (sau poate și de aceea), se poate sesiza o vizibilă 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 proferă, decretează, obligă. El este cel care schimbă omul, îl „denaturează”. Cum poate fi percepută o astfel de persoană? „Pedagogul este un om fără personalitate”, „pedagogic, 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” – constată cu amărăciune un pedagog contemporan [1, p.59].

Pedagogia se pune în serviciul unei violențe simbolice la adresa individului; activitatea pedagogică, ca act de inculcare, va produce un habitus care se formează în urma interiorizării unui arbitrar cultural propus, prin educație, de către instanțele aflate la putere pentru a primi o legitimare [2, p.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 țin 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 mai puțin ni se dă, cu atât setea de cunoaștere pare să sporească. Simpla bănuială că s-ar ști mai mult decât se dă naște în noi nestăvilite ambiții.

### 3. Complexitatea obiectului de studiu al pedagogiei

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 încumbă dimensiuni axiologice, psihologice, ideologice. Știința educației este suspectată de ambiguitate, incertitudine, amestec (métissage) epistemologic (Bernard Charlot). Slăbiciunea epistemologică a pedagogiei este dată de următoarele obiecțiuni:

a) educația este un proces complex, dificil de înțeles și explicat cu rigoare: globalitatea, cotidianitatea, 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, permițând 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 către 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 derivate epistemologice [3].

### 4. Precaritățile limbajului pedagogic

„Pedagogicul”, ca termen în sine, stârnește un fel de repulsie, întrucât problemele puse de această disciplină nu trimit întotdeauna la o lume veritabilă unde sunt puse de oameni concreți, ci la „o lume în care viața reală este înlocuită de predare, unde abordarea cea mai serioasă este aplicată, de fapt, la lucruri puerile” [4, p.58]. Unii teoreticieni apreciază faptul că pedagogia continuă să fie un amestec pestriț 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 cutumiere, povestiri despre elevi-model și profesori-erou, legende de morală educativă. Miturile educației se specializează în mitul obiectivelor comportamentale, mitul „bunei metode”, mitul geniului ignorat, al tineretului iresponsabil, al tehnologiei atotputernice, al motivației prin competiție [5, 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 vaguitatea expresiilor artistice. Când nu poți să spui lucrurilor pe nume, recurgi la poezie. „Metaforele educa-

ționale larg uzitate sunt folosite în reflectarea și organizarea gândirii și practicii sociale propusă în procesul de școlarizare, dar acestea nu se lasă cuprinse de confirmarea sau predicția experimentală" [6, p.52].

Discursul pedagogic conține o serie de sloganuri, de cuvinte-capcană. Terminologia adiacentă pedagogiei împrumută astfel de dimensiuni prin conotarea conjuncturală cu sensuri eminate 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 insidioasă a limbajului pedagogic derivă din următoarele caracteristici [7, p.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.

### 5. Dimensiunea ideologică a pedagogiei

Pedagogia absoarbe în ea o serie de raporturi sociale generalizate, potențând, prin buna ori deformata informare, gesticulații și manevre din partea maselor, în consens cu ceea ce doresc conducătorii acestora. Ea funcționează ca o formă ocolită de acțiune asupra oamenilor și lucrurilor. Se poate spune că, deseori, 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 bănuț. 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 seviceul intereselor celor care posedă 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 din educație 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.

Evidențându-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 B.Charlot, datorită următoarelor situații:

- clivajul 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 [8, p.26-27].

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 ca didactica este „o regină fără coroană”, o „garderobă” științifică care nu mai are legătură cu practica. Didactica ideologizată devine o teorie deteriorată și derivată ce patronează o ideologie mascată de pretinse comandamente filosofice sau teze empirice eclecticice. Că lucrurile stau așa, să ne gândim la permeabilitatea anumitor componente didactice permissive la intruziunile ideologice: finalitățile educației.

## 6. Pedagogia – între descriptiv și normativ

Istoria gândirii pedagogice dă seama de permanentul balans între evidență și aparență, între realitate și proiecție deziderativă. Discursul pedagogic se vrea a fi cât mai obiectiv (când se raportează la realitate), dar și proiectiv și mobilizator (când se raportează la viitorii posibili). Pedagogia constată ceea ce este, dar se ambiționează să indice și ceea ce ar trebui făcut; ea este o disciplină nu numai descriptivă, ci și normativă. Deseori, în lucrările de pedagogie găsim imperativul „trebuie”; acest „trebuie” constituie într-un fel „călcâiul lui Ahile” al pedagogiei, dar reflectă și puterea ei transformatoare. Totuși, așa cum am arătat, în spatele normativului și dezirabilului se pot ascunde gesticulații subiective, voluntarisme, interese, ideologii. Ce e de făcut într-o atare situație? Probabil, o soluție e să ne străduim să restrângem cât mai mult zona de subiectivitate, de „personalizare” a explicației, deciziei sau acțiunii în beneficiul unei generalități aduse de multiplicitate și poziționare obiectivă, de „la distanță”, „din afară”, „transcendentă”.

Cum teoria despre educație are mai multe ipostaze ce interferează sau se pot supraetaja, aceasta ne obligă să o acceptăm ca un discurs polivalent și multinivellar, în care diferitele perspective coexistă, se întrepătrund, se condiționează, se presupun. Perspectivele de vizare a educației se înscriu într-o plajă foarte largă: de la intuiții ce țin de simțul comun până la demonstrațiile sofisticate sprijinite pe procesări statistice avansate.

Remarcăm și faptul că pedagogia, în ipostaza de teorie, incumbă și conotații practice, întrucât aceasta vizează acțiuni concrete ce urmează a se derula. Comparativ cu alte științe socioumanistice, știința educației este mai „aproape” de realitatea educativă, urmează și secondează mai atent chemările și așteptările ei. Discursul pedagogic este simultan și un discurs practic, dat fiind că, odată emisă o cerință, o normă, aceasta pretinde a lua o formă concretă. Se poate educa, deci transforma, și direct, prin „simpla” lansare a unei idei, cerințe, ipoteze. Nanine Charbonnele sugerează faptul că „discursul despre educație nu este atât un discurs despre, nici chiar un discurs pentru, ci un discurs autoimplicativ. El 'descrie' ceea ce crede a fi, dar el face să apară ceea ce crede că descrie... Credința în existența anumitor fapte valorizate poate să le facă în mod efectiv să apară” [9, p.92]. Realitatea se transformă prin propoziții, prin cuvinte. Cuvântul instituie și creează o dorință, un comportament, un om. Ontos-ul este precedat de logos. Realitatea este precedată de cuvânt.

De fapt, prin conturarea acestor ipostaze ale pedagogiei ne apropiem de poziția lui Emile Planchard, după care pedagogia „se ocupă cu ceea ce este, cu ceea ce trebuie să fie și cu ceea ce se face. Este deci știință descriptivă, teorie normativă, realizare practică” [10, p.32]. Ca atare, această disciplină dialoghează cu realitatea educațională, o chestionează și o analizează, dar țintește și idealul, edifică și sugerează ceea ce merită și poate fi concretizat, chiar și parțial, în act.

## 7. Probleme epistemologice actuale ale pedagogiei/științelor educației

În raport cu problemele evocate, dar și cu resursele epistemologice conturate până aici, vom încerca să structurăm interogațiile despre natura cunoașterii și a cunoștințelor pedagogice în felul următor:

1. Statutul și specificul cunoașterii pedagogice:
  - a. Surse ale cunoașterii, statutul și credibilitatea lor;
  - b. Criterii de întemeiere, verificare și acceptare a teoriilor pedagogice;
  - c. Evoluția cunoașterii pedagogice – de la cunoașterea comună la cea științifică;
  - d. Nomologic și probabilistic în structurarea cunoașterii despre educație;
  - e. Structuri metodologice de generare, testare și validare a cunoașterii pedagogice.
  - f. Continuitate și discontinuitate în cunoașterea pedagogică.
2. Constrângeri și limitări ale cunoașterii de ordin pedagogic:
  - a. Polaritatea descriptiv-normativ în câmpul explicativ al științelor educației;
  - b. Slăbiciuni discursive și ambiguități interpretative ale limbajului pedagogic;
  - c. Constrângeri deontologice în producerea și aplicarea cunoștințelor pedagogice;
  - d. Riscuri de instrumentalizare ideologică și politică a cunoștințelor pedagogice;
  - e. Limitări economice, tehnice, culturale, subiective.
3. Adecvarea cunoașterii pedagogice la realitatea educațională:
  - a. Corelativitatea teoriei pedagogice cu presiunile realității educaționale;
  - b. Posibilități și modalități de translație a teoriei în practica educațională;
  - c. Priorități (prioritizări) și pârgii de susținere a cercetării pedagogice;
  - d. Directivitate și liberă alegere în cercetarea psihopedagogică.
  - e. Raportul cercetare fundamentală – cercetare aplicată/cercetare-acțiune în cercetarea educațională.

În rândurile următoare vom dezvolta câteva aspecte din clasificarea propusă.

1. Statutul și specificul cunoașterii pedagogice are în vedere conceptele, explicațiile și/sau teoriile fenomenului educațional. Cunoașterea pedagogică se prezintă ca un sistem de cunoștințe mixate, amestecate, care au ca referent comun educația. Pedagogia include aserțiuni din multe domenii ale cunoașterii umane, fiind compusă, în mod concret, din opinii, norme praxeologice, povestiri educaționale, programe ideologice, analize de cazuri, dar și instrucțiuni pentru începători, reguli deontologice, reflecții personale, călătorii retrospective ori imaginare, povestiri mitice și așa mai departe [11]. Aceste aserțiuni încorporează concepte pedagogice și reprezintă, în diferite proporții, descrieri și explicații ale entităților educaționale. Mai mult, anumite explicații și teorii fie se organizează în unele mai ample, fie devin ele însele mai cuprinzătoare, tinzând să devină *teorii*. Înțelegem prin teorie un sistem de afirmații care sunt cel puțin noncontradictorii și care încearcă să descrie și să explice în mod sistematic o anumită cantitate de informații dintr-un câmp al realității. Teoriile în educație (teoriile educației) sunt, adeseori, teorii slabe, vagi și imprecise. Chiar dacă nu sunt în mod necesar contradictorii sub aspectul aserțiunilor ce le compun, adeseori suferă de inconsistență și de inconsecvență. Dar, slăbiciunea poate fi și un avantaj: aceste teorii sunt flexibile, potrivitându-se la realitățile concrete [12].

În raport cu natura cunoștințelor (teoriilor) pedagogice, se naște o întrebare: Este posibil să întărim explicațiile și teoriile din câmpul educației? La limită, o bună teorie pedagogică e una (aproape) formalizată? Probabil, răspunsurile ar putea fi căutate în natura obiectului de studiu, ca și în instrumentarul metodologic folosit.

Evoluția cunoașterii pedagogice de la faza pre-științifică la una științifică se face fie linear, gradual, fie prin rupturi epistemologice [13], situație în care cunoașterea pedagogică este construită prin opoziție în raport cu simțul comun [14]. Aici ridicăm o altă întrebare: Cum putem depăși suprapunerile semantice semnificative dintre limbajul comun și cel pedagogic? Probabil, nu „inventarea” unui limbaj pedagogic foarte tehnicizat e soluția; mai degrabă, rafinarea conceptuală, definirea atentă și discriminatorie a conceptelor, marcarea diferențelor de sens față de sensul comun ar fi o cale de urmat. Pe scurt, o foarte mare atenție în utilizarea limbajului pedagogic.

O problemă epistemologică majoră a științelor educației este oscilarea între metodologia cantitativă și cea calitativă de cercetare. Această problemă pare să-și afle originea în atitudinile epistemologice mai generale ale cercetătorilor în educație, în credințele lor implicite despre natura obiectului de studiu. Dacă cercetătorul crede că obiectul de studiu poate fi „externalizat”, adică se poate detașa, delimita de acesta, probabil va încerca să-l explice folosind abordări specifice științelor naturii, bazate pe observare riguroasă, numărare, măsurare cantitativă; dacă cercetătorul crede că obiectul cunoașterii este într-o mare măsură un produs al intersubiectivităților, probabil va încerca să-l înțeleagă, prin intuiția și empatia sa [15].

În context, semnalăm faptul că psihologia (disciplină socioumanistică apropiată pedagogiei) evită cu grijă abordările pseudoștiințifice, precum: absența procesului de falsificare (Popper), biasul de confirmare, accentul pe opinii și cazuri particulare, aserțiunile generale și exagerate, ideea superiorității adeptilor și așa mai departe [16]. Probabil, aceste precauții epistemologice ale cercetătorilor în psihologie (și în psihologia educației) ar trebui să dea mai mult de gândit cercetătorilor în științele educației...

În raport cu cele de mai sus, se pune problema: Trebuie să alegem între metodologia cantitativă și cea calitativă de cercetare? Există o a treia cale?... Probabil, cunoștințele temeinice de metodologia cercetării ne pot ajuta să alegem în contextul unor cercetări concrete.

2. Abordarea normativă a cunoașterii pedagogice, ilustrată de Avanzini [17], pornește de la principii generale și face prescripții și recomandări de comportament. Pe de altă parte, abordarea descriptivă pornește de la observații factuale și conduce la teorii [18]. Ne întrebăm: Cum vom alege între abordarea descriptivă și cea normativ-prescriptivă? Dacă e să ne raportăm la psihologie, am putea observa că directivitatea, în psihoterapie, „sfaturile” sunt cu grijă evitate de practicienii multor forme de psihoterapie...

Problema deontologiei producerii și folosirii cunoașterii pedagogice ne atrage atenția asupra faptului că cercetarea în educație își pierde credibilitatea și prestigiul. Conform analizei tăioase a unui cercetător, sensurile în care cercetarea educațională merge prost sunt: explorare extensiv-cumulativă a unor subiecte și neglijarea altora (în cazul de față, a epistemologiei pedagogice!); cercetările sunt derulate de cercetători incompetenți, în moduri lipsite de onestitate științifică, pentru câștiguri personale și fără nicio considerație pentru societate; câștigurile financiare au devenit motive de cercetare și plagiatul este la ordinea zilei [19]. În context, dacă cădem de acord că e foarte folositor să întărim etica cercetărilor în educație, cum și cât putem face acest lucru? Apoi, dacă este evident că motivația câștigurilor academice și materiale își spune cuvântul

în cercetarea educațională (și nu numai), cât de ne-etic este acest aspect? Probabil, motivația epistemică, valorile superioare ar fi de dorit să caracterizeze într-o măsură mai mare (și) cercetătorii în educație!...

Aspectele ideologice ale cunoașterii pedagogice sunt evidente la nivelul simțului comun, prin metafore și sloganuri pedagogice. Am descris și ideologiile infuzate în discursul pedagogic ca atare, dar mai există o formă de ideologizare a pedagogicului de la nivel meta-științific: ideologiile ca atare și utopiile. Chiar filosofia educației are o dimensiune ideologică explicită și implicită [20]. Ne întrebăm: Cum procedăm cu aceste imersiuni ideologice în discursul educațional? Probabil, conștientizarea, explicitarea, asumarea lor deliberată ar fi un bun început...

3. Intenționăm ca ultimul punct al sistematizării epistemologice propuse să fie și un răspuns mai dezvoltat la întrebarea din titlu: cât ajută teoriile despre educație la ameliorarea educației? Desigur, teoriile valoroase pragmatic vor fi preferate celorlalte. În acest sens vom semnala faptul că cercetarea educațională nu mai este privită de societate ca un instrument ce poate aduce schimbarea. Prea puțin cercetătorii sunt preocupați de diseminarea rezultatelor, și chiar dacă acestea sunt diseminate, societatea nu prea le ia în considerare [21]. Așadar, transferul rezultatelor cercetării în practică e deficitar. Întrebările la care am putea încerca să găsim răspunsuri sunt: Cercetarea educațională este/ar trebui să fie mai degrabă *fundamentală* sau mai degrabă *aplicativă*? Cum vom disemina rezultatele cercetărilor, fără a le diminua valoarea epistemologică? Răspunsurile probabile vor ține seama de raportul fundamental/aplicativ din cercetările derulate în prezent într-un areal de cercetare (de exemplu, în România, Republica Moldova) și de raporturile complexe și dialectice teoretic-aplicativ în cunoștințele despre educație.

Cercetarea în educație are de rezolvat dileme precum: vom cerceta ce e prioritar, oportun, eventual urgent din punct de vedere social, sau ceea ce considerăm astfel din punct de vedere științific? De exemplu, probleme majore ale educației naționale – alfabetizarea funcțională, competențele digitale – pot fi considerate astfel de priorități. Proiectele finanțate de cercetare („cercetare-acțiune”) ținesc explicit anumite „urgențe”, adeseori definite din exterior, de ministere, organizații politice, nu de comunitățile ce cercetători. Dacă comunitatea cercetătorilor în educație nu și-a definit propriile interese și priorități de cercetare, acestea îi vor fi impuse din exterior. Ne întrebăm dacă cercetătorii în educație ar trebui să propună linii de cercetare sau să răspundă solicitărilor externe? Probleme suplimentare se ridică aici: dacă finanțatorul dorește să evedențieze anumite rezultate, cum vom proceda, ținând cont de constrângerile de ordin deontologic? Iar dacă cercetătorul optează pentru libertatea de a cerceta ce consideră important sau relevant, în ce măsură această opțiune va ameliora educația? Probabil, cercetătorii responsabili în educație vor încerca să răspundă nevoilor de cercetare ale societății, fără a renunța la marile teme de cercetare, cu impact major și pe termen lung asupra aceleiași societăți, prin implicațiile cunoștințelor ce pot fi descoperite. Există riscul ca, între atât de multe alegeri de făcut, cercetarea educațională să abordeze subiecte minore cu angajamente metodologice și chiar financiare majore sau să se angajeze în teme majore cu resurse cognitive și materiale precare... Ne întrebăm, retoric: suntem oare liberi să cercetăm ce considerăm important?

### Concluzii

Într-o perioadă de incertitudini epistemologice și chiar existențiale, problematizările de natură epistemologică pot părea inadecvate. Considerăm însă că tocmai în aceste momente chestionarea temeiurilor cunoașterii pedagogice e mai urgentă ca oricând, validitatea și valoarea practică a acțiunilor formative depinzând crucial de aceste întrebări. Cum putem face mai bine educație dacă nu știm cât de întemeiate sunt cunoștințele noastre despre „a face bine educație”? Așadar, urgența nu e să dispunem de soluții, rezolvări, măsuri educaționale, ci să căutăm fără încetare răspunsuri tot mai bune la întrebările despre valoarea cunoașterii noastre pedagogice.

### Referințe:

1. BEILLEROT, J. *La société pédagogique*. Paris: PUF, 1982.
2. BOURDIEU, P., PASSERON, J.C. *La Reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 1970.
3. CHARLOT B. *Les sciences de l'éducation un enjeu, un défi*. Paris: ESF, 1995.
4. REBOUL O. *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF, 1984.
5. BÎRZEA C. *Arta și știința educației*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1995.
6. SCHEFFER I. *The Language of Education*. Illinois: Charles C Thomas Publisher, Springfield, 1960.
7. REBOUL, O. *Op.cit.*

8. CHARLOT, B. *Op.cit.*
9. CHARBONNELE, N. *Philosophie du modele*. Strasbourg: Presse Universitaire de Strasbourg, 1993.
10. PLANCHARD, E. *Pedagogie școlară contemporană*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1992.
11. BÎRZEA, C. *Op.cit.*
12. ILUȚ, P. *Abordarea calitativă a socioumanului. Concepte și metode*. Iași: Polirom, 1997.
13. BACHELARD, G. *The Formation of the Scientific Mind: A Contribution to a Psychoanalysis of Objective Knowledge*. Beacon Press, 1986.
14. BÎRZEA, C. *Op.cit.*
15. ILUȚ, P. *Op.cit.*
16. SAVA, F.A. *Psihologia validată științific. Ghid practic de cercetare în psihologie*. Iași: Polirom, 2013.
17. AVANZINI, G. *Introduction aux sciences de l'éducation*. Toulouse-Cedex, 1987.
18. MOMANU, M. *Introducere în teoria educației*. Iași: Polirom, 2002.
19. GOVIL, P. Ethical considerations in educational research. In: *International journal of advancement in education and social sciences*, 2013, vol.1, no.2.
20. BÎRZEA, C. *Op.cit.*
21. GOVIL, P. *Op.cit.*

*Prezentat la 02.12.2017*