

## INFLUENȚA ABORDĂRILOR RECENTE ALE EPISTEMOLOGIEI ASUPRA CERCETĂRII EDUCAȚIONALE

Dina BARCARI

Universitatea de Stat din Moldova  
Școala Națională de Studii Politice și Administrative,  
București, România

Autorul corespondent: Dina Barcari, email: [barcaridina@gmail.com](mailto:barcaridina@gmail.com)

### THE INFLUENCE OF RECENT APPROACHES OF EPISTEMOLOGY ON EDUCATIONAL RESEARCH

**Abstract:** *The questions about the "normal course of science" and "the best scientific research" have multiplied in educational circles. Researchers have shown skepticism about quantitative formulations, especially when applied to children's lives and developmental patterns. There has been an intensified concern for the particularities of school life and for the social and economic contexts that affect what is learned and taught. For this reason, the importance of the perspective and point of view of educational research has been increasingly recognized.*

**Keywords:** *epistemology, science of education, educational research, epistemology of education.*

**Adnotare:** *Întrebările despre „cursul normal al științei” și „cea mai bună cercetare științifică” s-au înmulțit în cercurile educaționale. Cercetătorii și-au arătat scepticismul față de formulările cantitative, mai ales atunci când sunt aplicate la viața și modelele de dezvoltare ale copiilor. A existat o preocupare intensificată pentru particularitățile vieții școlare și pentru contextele sociale și economice care afectează ceea ce este învățat și predat. Din acest motiv s-a recunoscut din ce în ce mai mult importanța perspectivei și punctului de vedere a cercetării educaționale.*

**Cuvinte-cheie:** *epistemologie, știința educației, cercetarea educațională, epistemologia educației.*

Robert Glaser oferă o nouă înțelegere a funcției mentale descriind procesul ca „progrese rapide care au loc în științele sociale, comportamentale și cognitive” [6, p. 5]. Psihologul american a vorbit despre noile metodologii utilizate pentru studiile de predare și pentru procesele pedagogice subliniind că „cercetarea necesară pentru îmbunătățirea educației este cea pe care o recunoaștem ca un înțeles al invenției și inovației” [6, p. 6]. În același curs de idei, John Carroll a analizat ceea ce, în viziunea lui, ar fi mari realizări în cercetarea educațională. Prin studiile sale a indicat modalitățile ca baze ale teoriei educaționale [3, p. 10]. Harold Howe, interesat de înțelegerea anumitor tipuri de educații, a fost de acord cu John Carroll, când spunea că cele mai bune cercetări educaționale împărtășesc caracteristicile celei mai bune cercetări științifice [11, p. 21].

În acest context, nu există nicio îndoială că cercetarea educațională, atunci când a fost susținută în mod adecvat, a beneficiat de multe dimensiuni ale practicii și a clarificat limbajul practicii în multe feluri. Acest lucru a fost cel mai evident atunci când descoperirile și concluziile au fost diseminate în mod eficient practicienilor prin stabilirea unor acorduri de colaborare.

Pentru J. Habermas, „organizarea *a priori* a experienței noastre în sistemul comportamental ca acțiune instrumentală” [8, p. 309] se caracterizează prin procesele educaționale. La fel ca Habermas și ceilalți reprezentanți ai Școlii de la Frankfurt, au început să vadă legături între procesele educaționale și dezvoltarea unei societăți administrativ-birocratice și postindustriale. Alți gânditori și cercetători au fost atrași de metodele calitative ale etnografilor pentru cercetarea contextelor vii, pentru discuțiile cu informatorii din școlile care se află în continuă schimbare.

O atenție deosebită a fost atrasă de lucrarea filosofului american, Donald Schon, care a devenit un indiciu al deficiențelor percepute ca o „raționalitate tehnică” sau ceea ce D. Schon numește „epistemologia pozitivistă a practicii” [22, p. 31]. Prin această lucrare, filosoful stabilește relația dintre teoria (tehnică) științifică și problemele de practică care sunt separate de „reziduurile” moralei. Ideea existenței unui singur mod de cunoaștere, în acest caz a științei empirice, începea să-i frământa pe cercetători. Totuși, filosoful D. Schon, consideră că așa-numiții „susținători ai expertizei profesionale”, ar trebui să se bazeze, pe cunoștințele profesorilor ca practicanți „pentru a umple golul dintre baza științifică a cunoștințelor profesionale și cerințele practicii din lumea reală în așa fel încât să păstreze modelul raționalității tehnice” [22, p. 48].

Obiecțiile față de abordările totalizate și decontextualizate au adus cu sine un interes reînnoit pentru ceea ce este conceput ca *cunoaștere situată* și *cunoaștere întruchipată*. Recunoașterea diversității punctelor de vedere culturale a dat naștere unui nou interes pentru ceea ce se numește *realități multiple* sau *pluralizarea radicală a laturii produsului* și „a gândirii” [5, p. 150]. J.Clifford scrie despre criza „autorității etnografice”, ceea ce înseamnă că există o „descentrare în creștere într-o lume cu sisteme de semnificație distincte” [4, p. 9]. Va fi explorată influența factorilor patriarhali, ierarhici, colonialiști și părtinitori de clasă în impunerea unor narațiuni autoritare, unice, asupra experienței, mai ales că aceste narațiuni joacă un rol în educație. O presupunere subiacentă aici are de-a face cu imposibilitatea a ceea ce H.Putnam numește „Vedere a lui Dumnezeu a Universului ca sistem închis” [20, p. 27], sau cel puțin una disponibilă ființelor umane.

Argumentând valoarea de a pune întrebări despre cunoaștere, adevăr și sens, trebuie totuși să ne dăm seama că mulți s-au alăturat lui R. Rorty (1979) în credința că așa-numita „epistemologie fundamentală” a suferit un „deces” [21, p. 315]. Prin aceasta, el vrea să spună ceva din ceea ce J. Carroll (1984) se referea atunci când vorbea despre Thorndike, Skinner și alții care oferă „bazele” educației. Este posibil să fi avut în vedere un cadru de credințe guvernate de anumite reguli convenite să asigure comensurabilitatea credințelor de încredere. Fundațiile, așa cum spune Rorty, sunt de așteptat „să servească drept teren comun pentru a judeca cunoștințe-afirmații” [21, p. 317].

Pentru a se angaja eficient în căutarea înțelepciunii care a dus la o astfel de înțelegere, o persoană trebuia să poată transcende lumea trăită a tranzitoriei și imperfecțiunii. Individul a trebuit să treacă dincolo de opinie, impuls, experiență senzorială și dorință. Prototipul unui astfel de căutător sau văzător a fost identificat mult timp cu prizonierul eliberat din peșteră. După ce a crezut de-a lungul vieții sale că umbrele lucrurilor aruncate pe perete în fața lui și a colegilor săi prizonieri erau adevărul acelor lucruri, el nu poate fi orbit decât atunci când se luptă cu înclinația peșterii în lumina soarelui. Dar apoi își dă seama, așa cum spune Socrate, că călătoria în sus înseamnă „ascensiunea sufletului în lumea intelectuală” [13, p. 269]. Atunci Socrate subliniază „că cei care ating această viziune beatifică nu sunt dispuși să coboare la treburile umane; deoarece sufletele lor se grăbesc mereu în lumea superioară unde doresc să locuiască” [13, p. 269]. Având în vedere un astfel de model, persoana care consultă un punct de vedere personal sau o preocupare (sau gen, clasă socială sau rasă) poate să fie considerat a fi perpetuu pradă iluziei.

În general se înțelege că Platon a propus o anumită egalitate de șanse pentru bărbați și femei cu aceleași „talente naturale”. După cum subliniază J. R. Martin (1985), totuși, Platon (sau Socrate) nu a recunoscut că o educație identică nu garantează rezultate identice, deoarece sexul face diferența în învățarea rolurilor sociale, indiferent de perioada istoriei [16]. În plus, femeile alese pentru a fi instruite ca tutore în republica lui Platon ar fi trebuit să aibă o educație compensatorie în abilități fizice, gândire abstractă și matematică pentru a compensa lipsurile din trecut. Presumata egalitate subliniată în text a fost în multe privințe goală. Majoritatea femeilor, în orice caz, erau limitate la o sferă privată atunci când polisul atenian a atins radianta epifanie masculină și deseori erau considerate atât de scufundate în corp sau biologic încât erau incapabile de o „viziune beatifică”.

Aceleași standarde de puritate și abstractitate au prevalat atunci când ceea ce credem că este o știință modernă a început să se contureze în secolul al XVII-lea. Rene Descartes a susținut o noțiune de adevăr preexistent în care s-ar manifesta doar „minți goale” [7, p. 54]. Definind corpul și mintea ca excluzându-se reciproc și folosind îndoiala pentru a-și purifica mintea de prejudecăți și iluzii, a fost capabil să afirme prioritatea rațiunii. „Cogito ergo sum”, a afirmat el [19, p. 53], iar cuvintele au sunat de-a lungul secolelor. Eliberat din negura prejudecăților și senzației, era convins că era capabil să conceapă „idei clare și distincte” corespunzătoare celor din mintea lui Dumnezeu. Pentru el, corpul a fost gândit în termeni senzoriali sau organici. Voința și conștiința erau asociate cu mintea lipsită de trup. Decontextualizată și detașată, acea minte a respins parțialul și perspectiva. Împreună cu obsesia pentru detașare și puritate, ar fi putut exista un răspuns defensiv la separarea de univers. Susan Bordo consideră un astfel de univers atât feminin cât și organic. În consecință, filosofia carteziană „a presupus o fugă de la feminin la universul științific modern al purității, clarității și obiectivității” [2, p. 5].

Secolul al XVIII-lea, în special în Franța și Anglia, a fost marcat mulți ani de aparente victorii ale rațiunii umane asupra superstiției și autoritarismului bisericii și al statului. Mintea umană, de cele mai multe ori, a fost vorbită ca un microcosmos al universului ordonat, guvernat așa cum părea a fi prin principii matematice și logice. Rațiunea, concepută a fi sediul demnității umane, se credea că este distorsionată de emoții. Colectivitatea urma să copleșească bunul simț și să răstoarne ordinea socială, a căror stabilitate era asigurată de regula raționalității. Această încredere în echilibru a fost împărtășită de cei care s-au îndreptat de la „idei clare și distincte” la ceea ce empiriciștii, precum John Locke, au considerat drept dovezi senzoriale comune. Datele despre simț au furnizat elementele de bază ale unei lumi inteligibile, deoarece au dat naștere la „idei de reflecție” [12, p. 64]. Mintea își poate repeta, alături și varia ideile sale. Ar putea pune împreună doar „ceea ce se oferă din afară” [12, p. 65], iar cunoașterea „nu se extinde mai departe de Idei” [12, p. 261]. Prin urmare, dovezile senzoriale au luat locul ideilor abstracte pentru gânditorul empiric; cu toate acestea, încă nu mai era loc pentru diversitate de perspective, nici o provocare pentru realitatea obiectivă.

Într-adevăr, ceea ce a fost numit „Proiectul Iluminismului” era o funcție a ceea ce urma să fie numit „dezamăgirea lumii: dizolvarea miturilor și înlocuirea cunoștințelor cu fantezie” [10, p. 25]. A fost menit să conducă la impunerea unor controale aparent benefice asupra naturii și instituirea unei ere de progres pentru ființele umane. Lumea a fost matematicizată și sistematizată, însă legătura dintre o idee a rațiunii ca universală și o idee a rațiunii ca dominație a particularului a dat naștere la noi mituri. Poeții au simțit mai multe informații despre ceea ce urma să se întâmple decât filosofii. William Blake (1793), de exemplu, a recunoscut că se formau sisteme care „profitau și sclavizau vulgarul” făcându-i pe oameni să uite „că toate zeitățile locuiesc în sânul uman” [1, p.

99]. El a recunoscut că realizarea sensurilor sau crearea sensurilor derivă nu din sistemele mecanice, ci din fiecare conștiință umană.

Immanuel Kant a încercat să pună capăt separării subiect-obiect care a făcut posibile teoriile obiectivismului și corespondenței; totuși, preocuparea sa principală a fost să justifice obiectivitatea cunoașterii, precum și fundamentarea obiectivă a moralității. Pentru Kant, mințile au fost bombardate de senzații, forțând oamenii să trăiască într-o varietate senzorială și în ceea ce ar fi „un ocean larg și furtunos a iluziei” [14, p. 257] dacă nu ar fi capacitatea umană să încadreze și să structureze ceea ce este dat prin intermediul unor categorii raționale. Se considera că aceste categorii sunt universale (sau aproximativ universale). Ființele umane știau ce ar putea conceptualiza și, pentru Kant, conceptualizările nu difereau de la cultură la cultură, gen la gen sau de la clasă la clasă. Așa-numitele teorii „raționale” (la fel ca teoriile obiectivismului) depindeau de concepte abstracte atemporale, universale, ca înainte.

Cu toate acestea, trebuie subliniat că Kant însuși a făcut o excepție de la o astfel de afirmație și într-un mod care ajunge la criticile contemporane ale ceea ce este descris ca universal. Trebuie remarcat că Hegel a contestat într-adevăr viziunea carteziană asupra subiectului, la fel cum a făcut și teoria cunoașterii spectatorului. Pentru filosoful german, *eul* separat trebuia reconceptuat ca o *ființă activă*, producătoare care formează natura prin activitate dialectică și istorică. Totul, pentru Hegel, tindea spre un scop al auto-înțelegerii spiritului sau rațiunii, iar ființa umană era vehiculul al unei astfel de înțelegeri de sine. Cufundați mai întâi în nevoi foarte specifice, oamenii nu aveau nicio noțiune despre universal; despărțiți de ei înșiși, au trebuit să treacă printr-o lungă formație pentru a fi transformați. Spiritul s-ar putea întoarce la sine doar prin transformarea vieții umane în istorie, scria Hegel, genul de transformare prin care cunoașterea a primit o expresie obiectivă într-o lume produsă de minte sau spirit. Acest lucru se putea întâmpla doar atunci când persoana se simțea că face parte din ceva mai mare: o mare structură care ajunge la Spiritul Lumii, un sistem vast fabricat din gândire. Kierkegaard urma să scrie mai târziu despre provocarea pe care un astfel de sistem o reprezintă individul existent. Cine scoate la lumină un astfel de sistem? Cum sunt participanții individuali legați de efortul comun de realizare a sistemului și „care sunt categoriile care mediază între individ și procesul-lume și cine este, din nou, cel care le unește?” [15, p. 202].

Karl Marx, gândind un concept de materialism cu ideea hegeliană a dialecticii, a legat cunoașterea de evoluția nevoilor practice ale ființei umane, așa cum se manifestă în viața socială. Refuzând ideea de „dat” și insistând asupra unei noțiuni de conștiință care se împinge în lumea înconjurătoare, Marx a subliniat noțiunea de interpretare. Ceea ce este probabil cel mai important la epistemologia sa este legătura sa dintre praxisul uman și activitatea cognitivă. Este adevărat că el a încheiat și cu un sistem, un set de explicații cuprinzătoare care presupun viețile umane și schimbările sociale. Individul era subsumat, ca și în structura lui Hegel, sub forțe conduse de propriul impuls. Aici, au fost forțe economice, curente istorice bazate pe realități materiale. Oricare ar fi controlul pe care un grup sau un individ l-ar putea obține a rezultat dintr-o înțelegere critică a ceea ce a afectat conștiința și funcționarea puterii; cunoștințele dobândite trebuiau legate de eforturile continue de a colabora cu necesitate și de a se transforma. Rămâne important că Marx a atras atenția asupra relației practice a ființelor vii și asupra relației lor cognitive cu lumea. Imediat, el a deschis căile pentru înțelegerea construcțiilor sociale ale realității și a influenței apartenenței la clasă și a locației în lumea actuală. Există în mod clar o notă de pozitivism în abordarea sa asupra economiei politice, o credință în măsuri generalizate (și adesea brutale) de validare (dintre care multe s-au dovedit a fi greșite). Scrierile sale, totuși, pot fi considerate ca repere pe drumul gândirii dialectice și al criticii ideologice; pot fi repere pe drumul raționalității tehnice.

---

Pare evident că, pentru toate schimbările de paradigmă și anomaliile din istoria gândirii, promisiunile legate de utilizarea inteligenței disciplinate au impresionat. Robert Merton a insistat că teoria nu ar putea fi formată din „puncte de vedere” [17, p. 9-10] și, timp de mulți ani, preocupările cercetării educaționale au sugerat multora că o recunoaștere a „punctelor de vedere” inevitabil ar deschide porțile unor părținiri inacceptabile sau simple opinii. La fel ca și Merton, cercetătorii s-au dedicat preciziei și testabilității. Teoriile adecvate (cum ar fi în cazul performanței elevilor, învățării prin stăpânire, metacogniție și condiționare) au fost cele care au furnizat temeiul predicției. Oamenii din științele sociale, din educație au avut tendința să-l urmeze pe Ernest Nagel (1961) și respingerea acestuia a „factorilor personali irelevanți” care au intervenit în activitățile de cercetare științifică legitimă [18, p. 488]. Pentru mulți a fost extraordinar de greu să realizeze că ceea ce Jurgen Habermas numește „interdicții metodologice” [8, p. 304] îi face să recunoască insuficiența înțelegerii lor. Cercetătorii rareori s-au întrebat despre ce ar trebui să fie educația dacă școlile ar trebui să contribuie la formarea unei societăți mai raționale și mai umane. În mod similar, consecințele cercetării educaționale pentru democrație au fost au fost mai puțin explorate.

#### **Bibliografie:**

1. Blake, W. *London*. In *The portable Blake*. New York: Viking, 1955.
2. Bordo, S. R. *Theflight to objectivity*. Albany: State University of New York Press, 1987.
3. Carroll, J. B. *Educational research: Reflections on the past*. In: National Academy of Education, *Improving education: Perspectives on educational research*. Pittsburgh, PA, 1984.
4. Clifford, J. *The predicament of culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1988.
5. Geertz, C. *Local knowledge*. New York: Basic Books, 1983.
6. Glaser, R. *The necessity for research in education: An introduction*. In: National Academy of Education, *Improving education: Perspectives on educational research* Pittsburgh, PA, 1984, pp. 4-8.
7. Descartes, R. *Discourse on method*. Baltimore: Penguin Books, 1968.
8. Habermas, J. *Knowledge and human action*. Boston: Beacon Press, 1971.
9. Hegel, G. W. F. *The phenomenology of mind*. New York: Macmillan, 1949.
10. Horkheimer, M., & Adorno, T. W. *Dialectic of enlightenment*. Boston: Seabury Press.
11. Howe, H. (1984). *The value of research and disciplined inquiry to the improvement of education*. In: National Academy of Education, *Improving education: Perspectives on educational research* Pittsburgh, PA: National Academy of Education, 1972, pp. 21-25.
12. Locke, J. *An essay concerning human understanding*. New York: Dutton, 1947.
13. Jowett, E. (Ed.). *The republic*. In: *The works of Plato: Vol. II*, New York, 1938, pp. 1-416.
14. Kant, I. *Critique of pure reason*. In: *Kant selections*, New York: Scribner's, 1929, pp. 1-267.
15. Kierkegaard, S. *Concluding unscientific postscript to the "Philosophical Fragments"*. In: R. Bretall (Ed.), *A Kierkegaard Anthology*. Princeton University Press, pp. 190-257.
16. Martin, J. R. *Reclaiming a conversation: The ideal of the educated woman*. Yale University Press, 1985.
17. Merton, R. K. *Social theory and social structure*. Glencoe, IL: Free Press, 1949.
18. Nagel, E. *The structure of science*. Chicago: University of Chicago Press, 1961.
19. Poulet, G. *The dream of Descartes*. In *Studies in human time* (pp. 50-73). New York: 1959.
20. Putnam, H. *After empiricism*. In: J. Rajchman & C. West (Eds.), *Postanalytic philosophy* New York: Columbia University Press, 1985, pp. 20-30.
21. Rorty, R. *Philosophy and the mirror of nature*. NJ: Princeton University Press, 1979.
22. Schon, D. A. *The reflective practitioner*. New York: Basic, 1982.

*Acest articol a fost elaborat 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”, cifrul 20.80009.1606.08 / „Program de Stat” (2020-2023).*

---