

## ESTE FILOSOFIA „RENTABILĂ” EDUCAȚIONAL? O CRITICĂ FUNCȚIONALISTĂ A DEZIDERATULUI DE FUNCȚIONALITATE A EDUCAȚIEI

DORINA PĂTRUNSU<sup>1</sup>

Universitatea din București

**Is Philosophy Educationally ‘Profitable’? A Functionalist Critique of the Functionality Desideratum of Education.** The idea that philosophical education has advantages is not one that I find epistemically questionable. However, the justification of the need for philosophical education based on these indisputable advantages raises serious problems that I think need to be clarified, all the more so or precisely for the sake of preserving the credibility of that idea.

The fundamental objection is that the use of the consequentialist or functionalist argument as the dominant argument in the defense/justification of the need for philosophical education makes superficial not only the plea for the advantages it would generate but also the very idea of education. The “education fallacy” consists in assuming that you can achieve clear and certain results when, *in fact, you can only hope for them.*

My purpose in this essay is a combined one:

1. To show that the functionalist argument does not ensure the desired functionality in the service of which it is put;

2. To show starting from (1) that:

- the philosophy option, although not a common choice in shaping a professional career, is not one to be ignored. Paradoxically, what makes it eligible is the very functionalist argument, i.e., the argument that discredits it in principle;

- philosophical education satisfies to the greatest degree the desired functionality required of education, today. Contrary to common intuition, the very functionalist argument that should ensure its success makes it least suitable for it.

The theoretical framework for the advancement of these arguments will be the one outlined by the latest but also the most challenging analyzes undertaken by the researchers and philosophers of education, the return to the foundations without renouncing the desired functionality of education being (perhaps) one of the lines more surprising of it.

**Keywords:** liberal arts, philosophical education, education fallacy, intrinsic value, functionalism-based argument.

<sup>1</sup> dorina.patrunsu@filosofie.unibuc.ro

## INTRODUCERE

Artele liberale au pierdut pariul cu educația. Nu, nu e o bombă a zilei, însă este una din cele mai alarmiste idei ale zilelor noastre când vine vorba de reformarea educației, de livrarea unor politici publice educaționale pertinente sau de stringența unor acțiuni strategice pentru a diminua discriminarea disciplinelor educaționale. Îmi voi permite să spun că e și una dintre cele mai false. Nu, nu mă voi baza pe studii empirice când afirm asta și, deși pare trivial, aproape o impostură astăzi, îmi vor fi de ajuns erorile și confuziile pe care le utilizăm mai mult sau mai puțin intenționat pentru a susține ca adevărat ceva chestionabil sau chiar fals: și anume, că cele care pierd și care trebuie să își justifice necesitatea/utilitatea în lumea educațională sunt artele liberale, când de fapt cea care pierde și solicită această justificare e chiar educația. Absurdul acestei situații e mai evident decât poate fi orice fapt empiric: în societatea bazată pe cunoaștere tocmai acele discipline ce au de-a face cu cunoașterea adevărului, binelui și frumosului sunt pe cale de dispariție. Revelația e brutală: fie educația nu e necesară, și atunci nici artele liberale nu pot fi decât la fel, *i.e.* redundante, fie e necesară și atunci trebuie să demonstrăm.

Prin urmare, misiunea e clară(!?):

Dacă nu insistăm asupra importanței cruciale a științelor umaniste și a artelor, ele vor dispărea pentru că nu fac bani. Însă ele fac doar ceea ce este mult mai prețios decât asta, creează o lume în care merită să trăiești, oameni care sunt capabili să vadă alte ființe umane ca oameni deplin, cu gânduri și sentimente proprii care merită respect și empatie și națiuni capabile să depășească frica și suspiciunea în favoarea unei dezbateri bazate pe înțelegere și argumente.<sup>2</sup>

Pe de altă parte, (o)misiunea e la fel de clară: ceea ce le-ar face necesare e utilitatea sau rentabilitatea, *i.e.* avantajele, indiferent ce am înțelege prin asta. Un amendament important, aș spune chiar decisiv, e că argumentul bazat pe utilitate sau pe consecințe în favoarea/respingerea unei idei este doar o condiție necesară, nu și suficientă pentru ca respectiva idee să fie tratată cu seriozitate (I. Berlin). Ba chiar s-ar putea să fie un argument în favoarea privirii lor cu superficialitate, spune Mihail-Radu Solcan. Dacă ideile sunt importante *pentru că au consecințe* (benefice sau nu) sau utilitate atunci consecințele sunt de examinat cu precădere, iar consecințele pun în joc interese, care – dacă ar fi lezate sau pur și simplu ignorate – ar putea determina o neîncredere profundă în idei<sup>3</sup>. Prin urmare, ideile sunt serioase fiindcă sunt produse de oameni, însă ele vor fi tratate serios numai dacă sunt

<sup>2</sup> Martha C. Nussbaum, *Not for profit: Why democracy needs the humanities*, Princeton, Princeton University Press, 2010, p. 143.

<sup>3</sup> Mihail-Radu Solcan, „Isaiah Berlin și luarea în serios a ideilor”, în Isaiah Berlin, *Patru eseuri despre libertate*, București, Editura Humanitas, 1996, p. 5.

analizate serios: o analiză a ideilor numai prin intermediul unor consecințe practice e o analiză incompletă, și mincinoasă, idei valoroase riscând să își piardă nu doar valabilitatea dar și consistența, astfel că tocmai intenția de a le întări credibilitatea le vulnerabilizează și mai mult.

Nu știu dacă voi reuși să evit această capcană, în care este foarte ușor să cazi (de altfel, faptul că scriu în momentul acesta despre educație care nu reprezintă neapărat ceea ce aș scrie, că încerc să respect un deadline și, mai ales, că încerc să arăt ceea ce mi se pare ca evident, nu sunt semne prea bune că aș putea evita acest lucru!). Ceea ce vreau să subliniez încă de la început e că ideea potrivit căreia educația liberală<sup>4</sup> sau filosofică are avantaje (...), nu e o idee pe care să o consider chestionabilă, epistemic sau empiric. Însă, justificarea necesității filosofiei și a educației filosofice plecând de la aceste avantaje incontestabile, ridică probleme serioase care cred că trebuie lămurite, cu atât mai mult sau tocmai de dragul validității respectivei idei.

Obiecția fundamentală este aceea că utilizarea argumentului consecințialist sau funcționalist ca argument dominant în apărarea/justificarea necesității educației filosofice face superficială nu doar pledoaria funcție de avantajele pe care le-ar genera, ci chiar ideea de educație. „Eroarea fundamentală a educației” constă în a presupune că poți obține rezultate clare și sigure *când de fapt doar poți să sperii la ele*<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Educația liberală sau educația umanistă de la *paideia* la *studia humanitas*, de la umanismul kantian și humboldtian la cel al lui Maritain, Whitehead, T.S. Eliot sau până la cel „conversațional” (Oakeshott, Rorty, Bernstein, Gadamer, Nussbaum, Soltis ca „alternativă atât la absolutism cât și la relativism”) este educația pentru om și pentru umanitatea lui: omul care caută sublimul (omul lui Pericle), omul căutător al înțelepciunii (omul lui Socrate/Platon), omul eudaimonic (omul lui Aristotel) sau omul cultural (omul lui Isocrate) reprezintă felul în care educația liberală, umanistă, filosofică contribuie la ceea ce este considerat fundamental și profund în (orice) om (A se vedea Jaeger, 1973; Frankena, 1965, 1971, 1973; Adler, 1982; Kurtz, 1982, 1988, 1994; Aloni, 2015 etc.). De la origini și până în prezent educația liberală înseamnă un „curriculum holist” (Hirst, 1975), atitudinea educațională fiind una profund filosofică. Filosofia era considerată „arta artelor și știința științelor” (Varo, Felix Capella, Porfir, Cassiodor etc.) ce cuprindea toate artele: fie cele șapte sau nouă *artes liberales* sau științe/discipline (gramatica, retorica, dialectica, aritmetica, muzica, geometria, astronomia, medicina, arhitectura) fie mult mai multe, care să fie „în spiritul vremurilor noastre”, cum ar fi lingvistica, tehnologia și informatica, istoria și studiile culturale, gândire critică, educație sanitară, educație socială, arte vizuale și teatru, comunicare (Hirst, 1975). Ca o observație interesantă: „Cuvântul *liber* (carte), ne spune Cassiodor, vine de la *liber* adică scoarța de copac decojită și eliberată, pe care cei vechi își scriau cântecele înainte de inventarea papirusului. (...) adică libertatea de a compune lucrări scurte dar și extinse (...) Cuvântul *ars* vine de la faptul că aceasta ne strâmtorează (*artet*) și ne constrânge prin regulile ei. Alții spun că termenul este preluat din limba greacă, *apo tes aretes*, adică «de la desăvârșire», cum numesc erudiții cunoașterea fiecărui lucru în parte” (Cassiodor, *Instituțiile*, Iași, Editura Polirom, 2015, p. 181).

<sup>5</sup> E o idee pe care am găsit-o la Sowell (1981), care mi s-a părut extrem de interesantă, el referindu-se la democrație și „eroarea democrației” – cred că cel puțin formal, atât în cazul democrației cât și în cazul educației vorbim despre rezultate *ca și cum* am ști la ce ne referim sau *ca și cum* ar fi o chestiune de calcul rațional (economic) ceea ce este fals și crează confuzii în legătură cu așteptările pe care le avem fie de la educație, fie de la democrație.

Ea are ca presupozitie tacită ideea falsă că ar exista o legatură de tip cauzal sau necesar (intrinsec) între caracteristicile procesului educațional și rezultatele acestuia. Problema cu asumarea acestei legături de funcționalitate nu e neapărat concentrarea eforturilor educaționale pe detectarea și obținerea acelor avantaje, ci iluzia unei explicații a funcționalității/disfuncționalității prin intermediul ei. Această iluzie obturează accesul la ceea ce reprezintă „contingența” acestei legături, adică tocmai la ceea ce reprezintă acele elemente fundamentale care ar face cele mai probabile respectivele avantaje.

Scopul meu în acest eseu este dublu sau conjugat:

a. Să arăt că argumentul funcționalist/bazat pe utilitate/bazat pe consecințe nu asigură dezideratul de funcționalitate/utilitate/consecințialist în slujba căruia este pus;

b. Să arăt plecând de la (1) că:

– opțiunea pentru filosofie, deși nu reprezintă o alegere comună în conturarea unei cariere profesionale nu este una de ignorat. Paradoxal, cel care o face eligibilă, este chiar argumentul funcționalist, *i.e.* argumentul ce o discreditează, din principiu.

– educația filosofică satisface în cel mai mare grad dezideratul de funcționalitate cerut educației, astăzi. Contrar intuiției comune, tocmai argumentul funcționalist care ar trebui să-i asigure succesul, o face cel mai puțin aptă pentru asta.

Cadrul teoretic al avansării acestor argumente va fi cel pe care îl conturează ultimele dar și cele mai provocatoare cercetări și analize întreprinse de cercetătorii și filosofilii educației, întoarcerea către fundamente fără a se renunța la dezideratul de funcționalitate a educației fiind (poate) una din liniile cele mai surprinzătoare ale acestuia.

Ca atare, propunerea care va fi avansată aici va fi aceea că satisfacerea dezideratului de funcționalitate a educației va avea sens și totodată cea mai mare șansă de „succes” *numai dacă*:

– educația va fi gândită pentru *cineva* nu pentru *ceva* (Scott, 2004; Nussbaum, 2010); funcția educației nu poate face abstracție de cel educat;

– valoarea educației nu depinde de felul în care sunt indivizii (cum gândesc, ce fac, cum și ce performează, cât acumulează etc.) ci de felul în care sunt *gândiți* indivizii;

– educația are valoare *în* societate, nu *pentru* societate;

Trei vor fi întrebările care vor structura lucrarea:

1. De unde această idee că filosofia (educația filosofică) nu este utilă?

2. De ce utilitatea filosofiei nu este utilă în justificarea necesității filosofiei și a educației filosofice?

3. Ce se vede și ce nu se vede în argumentele în favoarea justificării necesității filosofiei și a educației filosofice?

### DE CE NU FILOSOFIA?

Opțiunea pentru filosofie, dacă este să fim realiști (invitația la realism o altă condiție de tip functionalist!) nu este considerată o alegere profitabilă, și asta nu de ieri, de azi. Ideea că nu e o activitate productivă în economia de piață, *i.e.* „preț(uită)” pe piața muncii, nu este o descoperire a minții (nu este o invenție!), ci a realității dar, destul de rezistentă în mentalitatea oamenilor. Filosofia face parte din categoria acelor alegeri „știute”, care nu aduc oamenilor nici case cu piscină și nici conturi în bancă (se știe că nu fac bani, spune Nussbaum, 2010). Perspectiva asupra ei nu se schimbă nici atunci când filosofii, nu puțini în ultima vreme, se străduiesc și, chiar și reușesc, să dovedească contrariul arătând că nu sunt mai prejos decât alți jucători considerați mai bine „echipați” pentru schimburile de pe piața economică (deși, simplul fapt că se subliniază această circumstanță ca fiind una mai degrabă fericită e suficient pentru a arăta că nu e una comună sau des întâlnită).

Ca atare, (pre)dominantă rămâne mai degrabă opinia opusă, aceea că să fii filosof și totodată marginal economic e aproape o tautologie, un fel de aranjament, poate, destul de obscur, dar incontestabil, al universului.

Astfel că judecați precum:

– dacă ești filosof atunci **ești** limitat material sau dacă alegi filosofia nu câștigi mare lucru, *i.e.* trebuie că nu stai bine financiar, cel mai probabil vei suporta lipsuri etc.; realitatea confirmă aceasta stare de lucruri regretabilă, dar inevitabilă, prin urmare, acesta este adevărul;

sau

– dacă ești filosof atunci **trebuie** să fii marginal, *ca și cum* ar fi necesar și legitim, sărăcia fiind un fel de virtute morală care ar asigura neutralitatea axiologică, un fel de „garanție” a bogăției spiritului și a adevărului;

sunt considerate unele din cele mai truistice fapte. Indiferent dacă lucrurile nu stau sau nu trebuie să stea așa, încercarea de a demonstra contrariul, ca și cea de a schimba mentalitatea, este aproape din start sortită eșecului, capcana fiind recurentă și insurmontabilă – imposibilitatea de a aduce acea dovadă empirică, științifică, ultimă, care să închidă gura detractorilor.

Mai mult, ca un mic și ultim amănunt, poate uitat, a opta pentru filosofie nu mai înseamnă astăzi să deții monopolul înțelepciunii și nici să ai exclusivitate asupra cunoașterii. Astfel că, dacă înainte filosofia era numită cu emfază „arta artelor și știința științelor” (Varo, Porfir, Cassiodor etc.), un fel de regină absolută și incontestabilă, astăzi este supusa lor cea mai credincioasă (una din circumstanțele fericite fiind considerată aceea când filosofia și filosofii fac parte din diverse granturi și proiecte educaționale multidisciplinare, fiindcă e dovada că temeiurile sau argumentele filosofice încă mai au oarecare valoare practică!). Și dacă e să fim „corecți politic” (o altă cerință funcționalistă de restabilire a adevărului istoric!), ea nicicând nu a fost chemată să rezolve marile, stringentele și realele probleme ale lumii și oricum nu se poate lăuda cu vreo contribuție în satisfacerea acelor nevoi

considerate fundamentale în diversele scale ale bunăstării sau fericirii umane. Nici nu a existat vreodată vreun grup de filosofi care să impună adevărul lumii sau care să genereze buna-stare a ei prin intermediul expertizei lor cognitive.

Detronarea epistemică a filosofiei pare că nu e lipsită de teme, participarea acesteia la organizarea bunului mers al lumii contemporane fiind mai degrabă onorifică, un fel de recunoaștere a ceea ce a fost (accidental!), dar cu siguranță nu mai e și nu mai are nicio șansă să mai fie. Un fel de blazon prin care se confirmă valoarea cognitivă a studiilor și cercetărilor științifice dar la ale căror rezultate nu are o contribuție nici măcar minimală, darămite decisivă.

Prea des invocata marginalizare economică a filosofiei față de această continuă (democratică!?) expropriere epistemică pare să fie cea mai mică problemă a filosofiei. Dacă să fii sărac fiind filosof reprezintă un fel de fapt regretabil, nu neapărat drept, dar nici neapărat înjositor moral (chiar dacă meritocrații au cu siguranță altă părere!), să fii filosof fără să fii considerat înțelept sau expert al gândirii e de-a dreptul scandalos conceptual. Lucrurile cu siguranță nu trebuie lăsate așa, filosofia și filosofii au și ei drepturile lor politice, doar fac parte din categoria celor defavorizați!

Bagatelizarea funcției practice a opțiunii pentru filosofie are loc nu numai la nivelul deciziilor private ci și la nivelul deciziilor publice. Privat, atunci când părinții sau chiar elevii întrebându-se ce pot face cu filosofia în viața concretă răspunsul stereotip „aproape nimic” aruncă în aer aproape orice inițiativă rezonabilă de a arăta că lucrurile nu stau chiar așa. Public, când prin diverse politici „educaționale” de reeicientizare a disciplinelor liberale, așa zis nerentabile, se hotărăște fie reducerea lor continuă (și nu doar numeric), fie „alipirea” la alte departamente mai adecvate pieței, care „funcționează” sau au șanse mai mari de a fi profitabile, oferindu-le nesperat de generos acea oportunitate de a putea ascunde că sunt *a cincea roată la căruța* sistemului educațional. Sub imperiul acestui deziderat de funcționalitate, politicile de fuzionare a disciplinelor considerate liberale cu altele mai productive, reușesc într-un mod „fals” protecționist să transmită mai degrabă ideea că sunt tolerate<sup>6</sup> în mediul educațional, dar nicidecum recunoscute și indispensabile și că, în ultimă instanță, nu e chiar lipsită de teme marginalizarea lor.

Totuși ceea ce vreau să subliniez în siajul tuturor acestor observații mai mult sau mai puțin serioase sau întemeiate este **că nu e ceva greșit în a nu alege filosofia**, până la urmă lumea oamenilor e o lume a opțiunilor, iar dacă admitem asta atunci admitem că filosofia este o opțiune printre multe altele, neavând un statut privilegiat sau absolut în ierarhia lor. Fără îndoială, că ne-alegerea filosofiei reprezintă o pierdere sau un cost de oportunitate, cum spun economiștii, dar nu poate fi considerată nici greșală, nici eroare abținerea de la a opta pentru ea.

<sup>6</sup> „Când, de exemplu, filosofia, spune Nussbaum (*Not for profit*, p. 128) referindu-se la situația din Marea Britanie și din Europa în general, se contopește cu știința politică, presiunea se pune mai degrabă pe filosofie pentru a se putea concentra pe cele mai aplicate și «folositoare» arii, cum ar fi etica în afaceri, mai mult decât pe studiul lui Platon, ori pe gândirea critică, ori pe logică și argumentare, ori pe reflecția cu privire la sensul vieții – care ar putea fi în cele din urmă mai valoroase în încercările tinerilor de a se înțelege pe ei înșiși și lumea lor.”

Mai mult, încercările actuale de recuperare a prestigiului epistemic și moral și totodată de reevaluare a condiției economice a filosofiei și a educației filosofice, prin plasarea lor și a „problemei” lor într-un orizont preponderent funcționalist – e.g., filosofia este necesară pentru că are avantajele x, y, z..., prin urmare filosofia trebuie reconsiderată în spațiul public pentru x, y, z... – nu fac nici filosofia mai eligibilă profesional și nici educația filosofică mai dezirabilă, ba chiar din contra, sunt autodestructive.

Însă, pe de altă parte, *ceea ce se presupune în mod tacit atunci când se consideră că nu trebuie optat pentru filosofie* (și această presupuziție este destul de răspândită în judecățile noastre, chiar dacă ascunsă!) este cu certitudine o eroare sau o greșală. În plus, tocmai această presupuziție va fi cea care va demantela argumentul funcționalist, argument care o plasează din principiu (dar fals), în zona opțiunilor non-profitabile și, deci, indezirabile din perspectiva unei raționalități economice. Cu alte cuvinte, fără a fi nevoie să ne folosim de argumentul funcționalist în susținerea ideii că filosofia are avantaje economice (neînsemnând că, deși fals și imoral, nu l-am putea folosi cu succes în justificările funcționaliste de astăzi!), presupuziția pe care se întemeiază acest argument va arăta nu numai eroarea pe care o conține intrinsec dar, mai ales, (ceea ce ne interesează pe noi!) că celelalte opțiuni considerate din principiu mai profitabile nu diferă de opțiunea pentru filosofie. Este suficient, cu alte cuvinte, să se arate că argumentul funcționalist nu este valid pentru a arăta că nici opțiunea de a nu alege filosofia nu e una întemeiată, dacă ceea ce ar compromite-o este argumentul funcționalist.

Revenind la această presupuziție tacită, nu cumva cerem/prețindem filosofiei atunci când nu o alegem/când o respingem „un ceva” intrinsec, necesar, care îi lipsește în mod fatal, ceva de nerecuperat, dar care s-ar afla în posesia oricărei alte opțiuni? Spre exemplu, asumăm, *ca și cum* ar fi ceva de la sine înțeles sau din principiu, că cei/cele care aleg medicina sau dreptul sau studiul afacerilor etc., în dauna filosofiei, vor fi mai bine plasați atât financiar (economic) cât și social decât dacă ar alege-o pe aceasta din urmă. Asumând aceasta, nu cumva, asumăm în mod tacit, dar fals, că ceea ce reprezintă o „contingență repetabilă” este o „regularitate non-accidentală”?

Cel mai cunoscut argument funcționalist (cel puțin în lumea occidentală) împotriva opțiunii pentru filosofie este argumentul bazat pe marginalitatea economică:

P1. Filosofia, de regulă, este marginală economic (mai mult decât oricare altă opțiune);

P2. Alegerea filosofiei „stimulează” riscul de a fi marginal (de a fi lipsit de mijloace economice, materiale);

P3. Marginalitatea economică nu e de dorit (e indezirabilă);

P4. Opțiunea pentru marginalitate economică nu e rațională economic (e contradictorie și contraproductivă);

C1. Prin urmare, opțiunea pentru filosofie nu este rațională/fezabilă economic;

P6. Judecata C1 reflectă o concepție publică, întemeiată factual (datele, faptele empirice și reflectiv arată că așa stau lucrurile iar experiența întărește această concepție);

C2. Prin urmare, opțiunea pentru filosofie va fi mai degrabă discreditată (atât public cât și privat);

C3. Filosofia nu poate fi recomandată ca opțiune valoroasă economic și social;

C4. Prin urmare, cel mai probabil că nu se va opta pentru filosofie (dar pentru toate celelalte da).

Un alt argument destul de puternic, împotriva filosofiei, poate contrar percepției comune occidentale, spune Nussbaum, este argumentul bazat pe marginalizarea intelectuală. În India, spre exemplu, nu doar opțiunea pentru filosofie este discreditată, dar și cele pentru studiile comparate și de istorie a religiilor, iar temeiul respingerii lor este tot de natură funcționalistă<sup>7</sup>:

P1. Filosofia, de regulă, este legată de religia tradițională și de istorie;

P2. Științele, ingineria, economia, informatica au prestigiu intelectual;

C1. Prin urmare, opțiunea pentru filosofie nu este o alegere aducătoare de prestigiu;

P3. Concluzia C2 este întemeiată empiric deci, are valoare epistemică;

C2. Prin urmare, tinerii cu viitor strălucit aleg cariere de prestigiu, sunt încurajați să urmeze cariere în științe, inginerie;

C3. Filosofia este stigmatizată intelectual;

C4. Prin urmare, filosofia nu este o opțiune populară.

A invoca aceste argumente funcționaliste în favoarea acelor opțiuni considerate dezirabile înseamnă a ignora confuzia între ceea ce reprezintă consecințe benefice/utile (venit, reputație intelectuală, statut social etc.) și ceea ce ar contribui la obținerea acelor consecințe (condițiile asigurării acelor consecințe benefice): ignorarea „adevăratelor” mecanisme care stabilesc acea legătură considerată necesară sau critică.

Presupoziția ascunsă dar falsă în aceste argumente este că în mod necesar alegerea filosofiei va genera celui care o alege o situație marginală sau indezirabilă sau nepopulară, iar alegerea oricărei alte opțiuni poziționată superior în concepția publică îi va genera o situație superioară sau dezirabilă: cu alte cuvinte, asumția că ar exista o legătură intrinsecă/necesară/implacabilă și deci indestructibilă între ceea ce considerăm că este o profesie/definim ca profesie și avantajele/rezultatele ce o fac de ales sau eligibilă ca profesie. Altfel spus, presupozitia că indiferent de circumstanțe e suficient să fie aleasă o profesie/carieră pentru a fi alese totodată și rezultatele ei, *i.e.* avantajele și dezavantajele incluse (realitatea de regulă arată/confirmă această stare de lucruri).

Această eroare cunoscută și ca eroarea apelului la probabilitate susține în mod fals că regularitățile din societate nu diferă cu nimic de regularitățile din natură, întemeind condiționale contrafactice ca în cazul oricăror generalizări considerate neaccidentale sau uniformități de tip cauzal tot așa cum sunt și fac

<sup>7</sup> M. Nussbaum, *Not for profit*, p. 131.



legile naturii sau legile fizice<sup>8</sup>. Altfel spus, că întotdeauna, inclusiv în momentul opțiunii tale, vei beneficia de acea regularitate care s-a produs până acum, deci vei beneficia de rezultatele pe care le produce regularitatea.

Însă, dacă raționalitatea este implicată în alegerea carierei, atunci ignorarea circumstanțelor nu este deloc rațională; să asumi fie că acestea nu contează, fie că un control asupra lor este lipsit de costuri înseamnă de fapt să ignori realitatea concretă, adică tocmai „acea” realitate care contează în aceste argumente; înseamnă, pe de altă parte, să ignori consecințele neintenționate, ceea ce nu presupune doar să ignori failibilismul deciziilor umane, chiar dacă raționale, ci și imprevizibilitatea efectelor lor, atât la nivel privat cât și public.

O judecată pragmatică va ține cont întotdeauna de probabilitatea cu care se întâmplă anumite lucruri în realitate, însă decizia în acord cu această judecată nu va determina acel rezultat pe care se întemeiază probabilitatea, chiar dacă există șanse mari să se întâmple ceea ce probabilitatea spune că se va întâmpla. (Spre exemplu, dacă o mașină de spălat are recenzii bune, există o mare probabilitate ca odată cumpărată să nu ai probleme cu ea, decizia de a o cumpăra crescând probabilitatea funcționalității prezumate, însă asta nu înseamnă că mașina chiar va fi funcțională; prin urmare, probabilitatea unui optim funcțional pe baza căruia s-a făcut opțiunea nu exclude posibilitatea ca tocmai mașina cumpărată să nu fie funcțională, nu exclude posibilitatea suboptimului. Asta nu înseamnă că decizia e greșită: greșit e că ai presupus că prin decizia respectivă vei obține în mod necesar acel avantaj pentru care ai făcut decizia.)

A înțelege, a descrie sau a explica această regularitate, cea mai probabilă, din societate înseamnă să diferențiezi între diferite niveluri de alegere și diferite tipuri de interese raportate la aceste niveluri de alegere. Interesele ghidate de scopuri private ale unei persoane „sunt reflectate în preferințe față de potențialele cursuri alternative de acțiune, în condițiile date de diverse constrângeri situaționale, inclusiv acele constrângeri care se referă la structura dată de reguli și instituții”<sup>9</sup>. Conceptul de *trebuie* pe care îl presupun regulile sau normele ce ghidează comportamentele indivizilor nu presupune regularități identificabile în natură, adică ceva ce *este* în mod necesar și nu are cum să fie altfel, prin urmare trebuie să fie totdeauna la fel.

În cele din urmă, această idee ar face dificilă explicarea modului în care cineva cu profesia de medic sau avocat nu ar putea să fie în poziții superioare „în același mod în care ar fi dificil de explicat de ce un magnet nu a atras pilitura de fier sau de ce un acid nu a înroșit hârtia de turnesol”<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> Daniel M. Hausman, „Introducere”, în Daniel M. Hausman (ed.), *Filosofia științei economice*, București, Editura Humanitas, 1993, pp. 15–16.

<sup>9</sup> Viktor Vanberg, James M. Buchanan, „Rational choice and moral order”, în J. H. Nichols, C. Wright (eds.), *From political economy to economics: and back?*, San Francisco, ICS Press, 1990, p. 140.

<sup>10</sup> Steven Johnson, „Teaching thinking skills”, în Stephen Johnson, Harvey Siegel, *Teaching thinking skills*, ed. a 2-a, Christopher Winch (ed.), London and New York, Continuum, 2010, p. 21.

Corectarea acestei erori, nu înseamnă reconsiderarea filosofiei în opțiunile oamenilor (ideea nu e să se facă toți filosofi!), ci descoperirea reflectivă că nicio opțiune pe care o facem, oricât de rațională sau argumentată ar fi, nu e invulnerabilă la eșec (întâmplător sau nu, doar filosofia ne poate învăța asta!). Pe de altă parte, argumentul funcționalist arată că opțiunea pentru filosofie nu e mai puțin eligibilă comparativ cu altele considerate mai avantajoase.

Presupozițiile greșite în gândirea alegerii sau în alegerea pe care o facem este *purpose defeat*, cum spun englezii, *i.e.* deturneză scopul alegerii, adică ne înșală trimițându-ne în alte direcții, de cele mai multe ori opuse chiar, decât în cele pe care zicem că le-am ales cu bună știință. Dacă opțiunea vizează alegerea unei cariere, deturnarea scopului este fie ireversibilă, fie extrem de costisitoare. (Să descoperi că ceea ce ai ales nu e ceea ce vrei să faci sau că trebuie să te apuci de altceva, „să te recalifici” nu e ceva ușor de „suportat”. Oamenii nu sunt nemuritori, costul pe care îl au de suportat este chiar în anii vieților lor.)

#### DE CE FILOSOFIA?

*Mutatis mutandis*, există un alt mijloc mai eficient și mai percutant, ca să păstrez retorica funcționalistă (dar și cel mai propriu sens al termenului), de a crea și susține cele mai elaborate și consistente teorii despre noi înșine și despre lumea în care trăim decât filosofia? Există un alt mijloc mai sigur decât orice studiu empiric de a valida ceea ce se consideră a fi adevărat sau fals, de a ne debarasa de erori și de a împiedica perpetuarea și consolidarea lor, decât argumentul filosofic? Filosofia și argumentarea filosofică nu doar că nu sunt lipsite de dimensiune practică (funcțională, instrumentală) așa cum se pretinde în mod eronat, dar aceasta nu e deloc minimală sau insignifiantă. Totuși, în ciuda tuturor acestor evidențe, nemăsurabile (incomensurabile!?), dispensabilitatea filosofiei pare să nu fie o idee incompatibilă cu cea a societății în care trăim.

De aceea, pledoaria pentru filosofie sau pentru o carieră în filosofie deși, poate, fără acea vigoare consecințialist-utilitaristă (instrumentalistă sau funcționalistă) pe care o au în general sau mai degrabă pretind că ar avea-o celelalte opțiuni prin chiar rezultatele care pot fi măsurate cu o aproape maximă precizie, capătă o amploare din ce în ce mai mare, ultimele studii și cercetări empirice arătând că nu ar sta prea rău în conjunctura actuală, nici economic, nici epistemic (nu spun că cei care se ocupă cu filosofia nu ar trebui să aibă apreciere socială și economică, ci că odată considerate exigențe de atins, costul obținerii lor va fi, deși poate să pară paradoxal, sau contraintuitiv, chiar filosofarea sau atitudinea filosofică).

În orice caz, ideea că filosofia nu este de aruncat, că ai ce face cu ea în societate, creează

loc uneia și mai atractivă și anume că poți câștiga din filosofie, ceea ce într-adevăr devine o idee nu doar de analizat serios, dar și de real interes. Dar dacă

am face bani? Noi știm că educația liberală *face toți banii* dar dacă am arăta că poate face bani, efectiv.

Argumentul cel mai vocal în ultima vreme în justificarea utilității filosofiei este argumentul bazat pe gândire critică și argumentare (Nussbaum, 2010) (argumentul reflectiv):

P1. Gândirea critică și argumentarea sunt necesare în societatea democratică;

P2. Filosofia și educația filosofică sunt singurele care te învață să deprinzi abilități de gândire și înțelegere (Fisher, 1990, 2000);

C. Filosofia este necesară în societatea democratică.

Această idee, care presupune că ar exista o serie de abilități de gândire (Perkins, 1985; Scriven, 1990; Wilson, 2000; Baumfield, 2001; Siegel, 1990; Johnson, 2010)<sup>11</sup> transferabile (Cigman și Davis, 2008; Siegel, 2010) și care pot fi competitive pe o piață economică este extrem de atractivă astăzi, fiind folosită destul de frecvent în pledoaria legată de utilitatea filosofiei și a educației promovate de ea<sup>12</sup>.

Însă și de data aceasta capcana funcționalistă este întinsă pentru a prinde naivii (inocenții?!) în ea. Încercarea de a sublinia ceea ce în mod evident nu este evident sau la vedere pentru toată lumea creează loc mai degrabă suspiciunii decât încrederii în această valoare practică a filosofiei („suspiciunea adesea produce ceea ce suspectează”, spune Lewis și tind să cred că nici aici nu avem nevoie de studii empirice pentru a o considera adevărată).

Dincolo de multele dezbateri pe care le suscită astfel de evaluări ale utilității/necesității filosofiei și a educației filosofice, ceea ce vreau să subliniez este că filosofia cu cât va ocupa mai mult teren în orizont funcționalist cu atât va pierde din reputația reflectivă pe care se presupune că o va câștiga așa. Eficientizarea filosofiei funcție de scopurile pe care le are de atins va distruge filosofarea – va întări ideea că filosofia, dacă este să aibă vreo valoare, atunci aceasta este doar instrumentală și atât, adică mereu în slujba a „ceva”, schimbător, dar mereu mai important, mai palpabil, mai concret: și dacă nu va reuși să facă asta, atunci fie nu va fi nevoie de ea, fie va face rabat de la ceea ce trebuie să facă pentru a-și menține reputația de utilă scopurilor (intereselor) respective. Filosofarea este dispensabilă, chiar dacă filosofia este utilă: acesta este chiar paradoxul eficientizării filosofiei.

<sup>11</sup> Gândirea critică este definită de Scriven ca „un set fin de abilități în utilizarea unui set fin de instrumente”, ce „poate (...) să fie învățat fără a fi nevoie aprofundarea unor vaste subiecte” (*apud* S. Johnson, „Teaching thinking skills”, p. 14). Astfel de abilități ar oferi bonusul educațional uriaș de a putea, de exemplu, să rezolve probleme în multe sau în orice domeniu, fără a se ocupa de învățarea detaliată a conținutului specific. În plus, a nu fi legat de conținut ar ajuta aceste abilități să evite să se demodeze și, în general, fiind transferabile ar face aceste abilități foarte utile la locul de muncă (S. Johnson, „Teaching thinking skills”, p. 14). Aceste abilități ar fi „gândire creativă, analiză, evaluare, procesare a informațiilor și raționament” (Christopher Winch, „Afterword”, în Stephen Johnson, Harvey Siegel, *Teaching Thinking Skills*, ed. a 2-a, Christopher Winch (ed.), London and New York, Continuum, 2010, p. 107).

<sup>12</sup> Nu voi intra în detaliile acestei dezbateri ce presupun discuții filosofice în legătură cu ce este gândirea și abilitățile create de ea, ce loc ocupă procesele mentale sau alte componente evaluate în procesul gândirii etc.

Riscul practic este major: manipularea celor care filosofează, dar mai ales a educației filosofice, atât politic cât și politicianist.

Pledoaria funcționalistă nu face doar să pară superficial ceea ce apără dar reprezintă chiar maniera prin care poți arăta cât de problematică, ba chiar, contradictorie, este îndeplinirea exigenței funcționaliste. În plus, dacă ideea pe care o aperi e pe cale să piardă sau a pierdut deja atașamentul public, strategia funcționalistă nu va face decât să îi dea lovitura de grație. Prin urmare, utilizarea argumentului funcționalist sau a strategiei funcționaliste prin care astăzi se încearcă fie reabilitarea, fie (re)justificarea unor idei valoroase (educație filosofică, democrație, libertatea de exprimare etc.), dar în scădere ca popularitate din cauza unui prezumat deficit de funcționalitate, este de departe cel mai puternic contra-aliat.

### SOCRATE SAU PROTAGORAS?

Dacă meliorismul este presupuziția fundamentală în păstrarea dezideratului de funcționalitate atunci a accepta acest deziderat nu implică renunțarea la ceea ce îl face posibil și legitim totodată: educația filosofică trebuie gândită ca scop în sine sau ca „bun intrinsec” (Gray, 1998) nu doar mijloc pentru altceva. Numai așa întrebarea, **Socrate sau Protagoras?**<sup>13</sup>, la care încercau să răspundă umaniștii secolului al XIX-lea, poate căpăta un răspuns inclusivist, numai așa conflictualele idei de „umanitate deplină” (*full humanity*)<sup>14</sup> și de „umanitate funcțională” (*performative humanity*)<sup>15</sup> vor putea avea o relație compatibilă, nu doar suportabilă.

<sup>13</sup> Educația să fie, așa cum crede Protagoras, adică, spre succesul tinerilor în societate așa cum este acesta în realitate, sau cum spune Socrate, spre dezvoltarea caracterului lor după modelul care este demn de a caracteriza ființa umană într-o societate umană ideală (așa cum susținea, spre exemplu, și Kant, 1803) (A se vedea Nimrod Aloni, *Enhancing humanity: The philosophical foundations of humanistic education*, Springer, 2007, p. 30).

<sup>14</sup> Conceptul de „umanitate deplină” este un concept dezvoltat inițial de Friedrich Immanuel Niethammer, teolog și filosof german (1766-1848), care considera că numai „într-un sistem educațional orientat de studiul culturii și al limbilor clasice umanitatea se va putea împlini” (*apud* N. Aloni, *Enhancing humanity*, p. 31). Humboldt, la rândul său, a propus conceptul de *Bildung* în legătură cu idealul împlinirii umane, considerând că cea mai bună educație este aceea ce presupune „dezvoltarea cea mai înaltă și mai armonioasă a puterilor omului către un întreg complet și coerent” (*apud* John Stuart Mill, *Despre libertate*, București, Editura Humanitas, 1994, p. 75). Doctrina care are în centrul ei acest ideal cultural-educațional poartă numele de *umanism*, promovată cu precădere în secolul al XIX-lea prin Humboldt, Arnold, dar și în secolul XX prin Babbitt, Maritain, Eliot, Kirk, Livingstone, Hutchinson, Adler, Bloom etc. (N. Aloni, *Enhancing humanity*, p. 32).

<sup>15</sup> Conceptul de umanitate funcțională vizează o educație gândită în termeni de *business* (Richard Pring, „Teaching and the Good Teacher”, în Fred Inglis (ed.), *Education and the good society*, New York, Palgrave Macmillan, 2004, p. 85), dezvoltarea individului într-un mediu multivers, în care predomină educația universitară (Peter Scott, „The transformation of the idea of university”, în Fred Inglis (ed.), *Education and the good society*, New York, Palgrave Macmillan, 2004, p. 88), cuantificabilă prin termeni precum „input, output, indicatori de performanță (*audits*), țintă educațională, valoare adăugată (*value addedness*), furnizarea curriculumului (*curriculum delivery*)” (R. Pring, *op. cit.*, p. 86). Deviza acestei viziuni este „a fi educat înseamnă să știi ceva”, iar acel *ceva* trebuie să fie identificabil și măsurabil.

Educația este pentru oameni, spune Nussbaum în lucrarea sa *Not for profit: Why democracy needs humanities*<sup>16</sup>. Este o afirmație tare, de impact (aproape comercial?!) care urmărește nu doar stârnirea unor emoții sau sentimente generate de așteptări democratice înșelate ci o veritabilă trezire reflectivă în legătură cu restabilirea adevăratelor mize educaționale și, deci, al adevăratului rol pe care trebuie să îl aibă educația în societatea pretins democratică. Gura de aer proaspăt pe care o promite această idee ca și pledoaria în favoarea educației liberale în acest mediu democratic poluat peste măsură de exigențele utilitariste (consecințialiste) sunt mai degrabă o păcăleală. Mai mult, ideile care vin să o „întărească” argumentativ îi dau lovitura de grație. Idei precum aceea că „trebuie luptat folosind orice resursă pe care personalitatea umană o conține pentru a ajuta democrația să câștige teren în fața ierarhiei”<sup>17</sup> dar și cea potrivit căreia ar „exista o educație adevărată pentru o cetățenie națională și globală responsabilă”<sup>18</sup> ascund, dincolo de un militantism revanșard de cabinet, aceleași mize funcționaliste, inducând orice demers potențial reformativ în aceeași eroare: educația, de fapt, nu este pentru oameni, ci pentru ceea ce oamenii pot obține prin educație, *i.e.* un *ceva* fundamental, exclusivist (ce nu trebuie să fie profitul, deși, de ce n-ar fi și profitul de urmărit prin educație?), care nu poate fi obținut decât prin educație, cu condiția ca educația să fie adevărata educație. Deducem de aici că adevărata educație este mai degrabă pentru democrație, pentru cetățenie responsabilă, pentru civilizație, pentru reputație epistemică, pentru abilități de gândire și înțelegere etc., adică pentru toate acele lucruri pentru care merită să fii educat, oamenii trebuind să își dea silința ca acele rezultate urmărite în procesul educațional să fie atinse. Aproape pe nesimțite înțelegem din argumentul în favoarea educației liberale că nu oamenii sunt prioritari în procesul educațional, ci rezultatele lui – și raționamentul devine derutant. S-a strecurat o eroare? Cum?

Asta nu înseamnă că democrația nu este o idee pentru care să lupti, că responsabilitatea individuală este o idee de respins sau că ideea de educație nu ar fi legată (cel puțin din punct de vedere logic, conceptual) de cele două idei. Ce trebuie subliniat e că între ceea ce reprezintă aceste idei prin mizele lor și ceea ce contribuie la satisfacerea acestor mize este o distanță care nu doar trebuie ignorată, ci trebuie menținută. Aici, ca de fiecare dată, presupuzițiile sunt importante și dezvăluirea lor, contrar sau tocmai în acord cu previziunile kantiene<sup>19</sup>, va contribui la îndreptarea „lemnului strâmb al omenirii” (Berlin, 2021) fără ca omul să fie

<sup>16</sup> M. Nussbaum, *Not for profit*, p. 27.

<sup>17</sup> *Ibidem*.

<sup>18</sup> *Ibidem*, p. 28.

<sup>19</sup> „Dintr-un lemn așa de strâmb cum e făcut omul nu poate fi cioplit nimic cu totul drept” spune Kant (*apud* Isaiah Berlin, *Lemnul strâmb al omenirii. Capitole din istoria ideilor*, București, Editura Humanitas, 2021, p. 9), iar interpretarea, cred, cea mai apropiată de viziunea umanistă kantiană este aceea că limitele educării omului sunt limitele umanității din el, descoperirea acestor limite nelimitând căutarea înțelegerii a ceea ce înseamnă umanitatea și a ceea ce este conceputibil uman.

„strâmbat” în umanitatea lui. Cel puțin două presupuziții au relevanță în discuția despre educație (inclusiv despre educația democratică), iar acestea aruncă în aer (tot!) două dintre cele mai celebre confuzii intelectuale:

– *presupoziția libertății*, care arată că descoperirea adevărului nu implică supunerea față de el (pe cat de naturală e căutarea adevărului, pe atât de ne-naturală e supunerea față de el); asta are drept consecință fundamentală ideea că adevărul nu este auto-constrângător; prin urmare, orice adevăr, și cu atât mai mult cel care nu „preexistă în lucruri” sau în „fabrica universului” (Goodin, 1983) trebuie dovedit, nu impus cu forța: „povara de a dovedi” (*the burden of proof*) constă în conturarea unui cadru de convingere și încredere de tip reciprocativ, nu de impunere solidară (consensualistă) sau autoritaristă (cei care descoperă și susțin adevărul, oricât de numeroși ar fi, nu sunt superiori celorlalți oameni, chiar dacă sunt mai bine pregătiți în descoperirea lui: supunerea față de o autoritate cognitivă nu se produce automat, este dată de încrederea în autoritate nu de autoritarism<sup>20</sup>; emergența spontană a *supunerii față de adevăr* are șanse mari acolo unde reciprocitatea este mecanismul interacțional fundamental; puterea epistemică are fără îndoială și o dimensiune publică (încrederea fiind împărtășită și, deci, distribuită social și politic, va contura aproape la fel de spontan un cadru solidar dar segregativ, polarizant, de discriminare între cei care *sunt cu adevărul și deci virtuoși* și ceilalți, blamabili, de neînțeles, de respins etc.), însă, tocmai în asta îi constă și slăbiciunea, riscul ca o astfel de putere să fie la fel de tiranică sau chiar mai tiranică decât altele (e inadmisibil să nu te afli de partea adevărului, de fapt cel care nu e în tabăra adevărului este ne-om, deci dispensabil pentru societate) fiind unul destul de cunoscut și nu doar în teorie. Ideea că celui căruia i te supui este adevărul însuși și că e legitim și, deci, moral să faci aceasta, ascunde faptul că în spatele lui stau oameni – de cele mai multe ori, nu cei care-l descoperă, dar care cred cu tărie că pot folosi „scurtături” în a-l livra, astfel că, dacă pentru obținerea acestui rezultat salvator unii oameni trebuie sacrificați nu e nicio problemă pentru ei: pierderea oamenilor e mai puțin importantă decât pierderea adevărului (câte masacre nu s-au făcut în numele adevărului?!; câți oameni nu au fost torturați, schilodiți, omorâți în numele unor adevăruri pentru ei și pentru binele lor?)

<sup>20</sup> Conceptul de „supunere voluntară” promovat de Talcott Parsons (1951) exprimă contingenta regulilor și instituțiilor. O să folosesc acest concept nu pentru a susține relativitatea ci contingenta multora din adevărurile (inclusiv cele științifice) ale lumii noastre, adică dependența lor de circumstanțe sau de domeniu, dar mai ales, dependența obligației conformării indivizilor de internalizarea acestor adevăruri – vor fi înregistrate creșteri ale ratelor de conformare numai dacă (și în funcție de) creșterea ratei de internalizare a adevărului; cu cât e mai mare internalizarea adevărului, cu atât conformarea va fi mai spontană sau lipsită de costuri colaterale ce ar impune obligația la conformare. Ca o scurtă observație, tot ceea ce s-a întâmplat în perioada pandemiei confirmă din prea plin această relație directă între internalizarea adevărului conținuturilor unor decizii și conformarea la ele.

– *presupoziția obiectivității valorilor*<sup>21</sup> – care ne arată că pe cât e de natural să trăiești laolaltă cu ceilalți pe atât de nenaturală este armonia acestei conviețuirii<sup>22</sup>; acceptarea diversității indivizilor nu implică un conflict *de facto*, ci un conflict intrinsec la nivelul propriile interese și opinii. E suficient să știi că propriile interese sunt în conflict pentru a asuma că interesele indivizilor nu coincid (asumpția că interesele nu coincid nu confiscă posibilitatea ca ele să coincidă în realitate, ci creează și, în plus, normează/legitimează un cadru mai extins de oportunitate, inclusiv ale celor care nu sunt în concordanță cu restul dar care nu sunt mai puțin importante; nu concordanța cu altele le face importante); cu alte cuvinte, problema factuală nu este diferența intereselor ci tranșarea acestei diferențe; diversitatea și diferența intereselor nu anulează egalitatea indivizilor, ei sunt egali prin chiar aceeași problemă pe care o au nediscriminatoriu (toți trebuie să aleagă între scopuri și valori) și aceeași situație față de ea (niciunul nu poate reduce o valoare la alta fără să renunțe la acea valoare) – valorile fiecăruia sunt obiective și deci absolute și niciunul dintre indivizi nu deține scala absolută a acestor valori: obiectivitatea valorilor (absolutismul valorilor) arată limitele ierarhizării absolute a valorilor; orice ierarhie a lor, oricât de stabilă ar fi în timp este contingentă și circumstanțială, nu este absolută. Presupoziția obiectivității valorilor arată că legitimitatea democratică a unor decizii publice nu este în mod necesar justificată. Legitimitatea democratică este necesară în acceptarea unor decizii, dar acceptarea deciziilor democratice nu este intrinsec obligatorie (nesupunerea civilă, deși poate să pară o reacție împotriva democrației, este chiar cea care poate să o întărească – vezi Rawls, Dworkin, Singer, Lyons; poliția gândirii, ministere ale virtuții sau ale moralei sunt incompatibile cu democrația prin urmare nu pot fi instituții democratice).

<sup>21</sup> Pluralismul valorilor (spre deosebire de relativism) pune în evidență această idee a obiectivității valorilor: obiectivitatea valorilor este un fapt reflectiv la fel de brut ca orice fapt empiric; această idee arată, pe de o parte, că orice scală valorilor este subiectivă (chiar dacă împărtășită colectiv și recunoscută public), și, pe de altă parte, tocmai pentru că sunt obiective este imposibil să le compari interpersonal; rezultă că valorile sunt ireductibile, că ele sunt incompatibile unele cu altele, ceea ce implică că orice decizie privată sau publică în favoarea uneia reprezintă totodată o decizie de renunțare sau sacrificare a alteia, prin urmare orice decizie oricât de legitimă sau justificată ar fi reprezintă un compromis (posibil rațional, dialogal, reciprocativ, solidar etc. dar *nu* o soluție la conflictul valoric. Pluralismul valoric spune că este posibil ca incompatibilitatea dintre valori să fie profundă, deloc confortabilă, uneori regretabilă, alteori detestabilă (sau, cum ar spune Weber, să reflecte „dihotomii insuportabile”) însă dacă este ca acestea să fie acceptate, oricât de discrepante ar fi, ele vor fi acceptate numai în limitele unei conceputibilități a umanului – ce e dincolo de uman nu mai pune problema acceptării unor culturi diferite, ci a ininteligibilului: ce nu e inteligibil uman nu e uman. E o limită conceptuală, morală, nu empirică. A se vedea Berlin (1947, 2021), Gray (1998), Raz (1986, 1997) etc.

<sup>22</sup> Această idee este într-un mod remarcabil surprinsă de Berlin (*Lemnul strâmb al omenirii*, p. 41): „Noțiunea unui întreg perfect, soluția ultimă, în care toate lucrurile bune coexistă, mi se pare nu numai de neatins – acesta ar fi un truism –, dar conceptual incoerentă. Eu nu știu la ce se referă o astfel de armonie. Unele din Marile Bunuri nu pot trăi împreună. Acesta este un adevăr conceptual. Suntem condamnați să alegem, și fiecare alegere ar putea atrage după sine o pierdere ireparabilă.”

Cele două presupoziii pun în scenă o idee importantă și totodată miza fundamentală a educației – educația contează fiindcă omul contează. Ca atare, ideea că educația este pentru oameni și nu oamenii pentru educație este o idee valoroasă intrinsec<sup>23</sup>, care trebuie apărată. În plus, cred că este premisa de bază în ceea ce se cheamă regândirea argumentelor în favoarea dezideratului de funcționalitate a educației. Pentru ca această idee să aibă consistență trebuie reevaluate întrebările din spatele ei. Altfel spus, înainte de a afla cum trebuie să fie educația trebuie să ne întrebăm ce e educația: prioritizarea acestei întrebări este logică, conceptuală, normativă, nu factuală (descriptivă, empirică). Este evident, ar spune Searle (2005), că nu este vizată prin întrebarea respectivă descoperirea unei obiectivități ontologice a educației, ci mai degrabă a uneia epistemice: orice investigație pe teren a educației, presupune o raportare la o investigație anterioară, cea reflectivă; deci, ca să aflăm despre E că este a, b, c trebuie să îl presupunem pe E; orice adăug sau scădere la a, b, c nu trebuie să îl anuleze pe E. Ca atare, orice deficit de funcționalitate pe care l-am avea în vedere nu reprezintă distanța dintre ce se estimează și ce se atinge (distanță care trebuie ignorată), ci distanța dintre ceea ce se presupune și consecințele care decurg. Consecințele neintenționate contează, prin urmare această distanță nu trebuie ignorată. Ele arată limitele educației, adică chiar gradul/probabilitatea/șansele reale ca rezultatele obținute să fie în acord cu cele estimate. Intervențiile în redresarea șanselor înseamnă investigarea acestor limite, ca atare succesul lor depinde de ele. În concluzie, modul în care se produce educația poate contribui la deturnarea mizei educației. Descoperirea acestui risc înseamnă descoperirea posibilității ca prin actul de a educa să se contribuie la ratarea mizei educației și deci la subminarea a ceea ce se presupune că se intenționează explicit. A nu ține cont în practica propriu-zisă de ceea ce teoria consideră a fi consecință neintenționată înseamnă să fie intenționat deturnat scopul educației, cu alte cuvinte, să fie urmărit cu obstinație exact ceea ce trebuie evitat. Distanța dintre presupoziii și consecințe nu trebuie ignorată fiindcă nu reflectă (doar) un deficit de funcționalitate, ci (și) unul de legitimitate. Prin urmare, dacă educația este pentru oameni, iar dacă legitimitatea se verifică prin cât de mult contează oamenii în procesul educațional și nu prin abilitățile concrete pe care le demonstrează aceștia, atunci orice mijloc folosit și orice rezultat am avea în

<sup>23</sup> Aici discuția este mai complicată și nu o voi dezvolta prea mult. Observația pe care vreau să o fac nu vizează dilema obișnuită generată de distincția scop – mijloc ; evident că în relație cu omul educația este mijloc, însă în același timp educația are o valoare intrinsecă prin chiar cel care o poate „suporta” – educația este gândită ca intrinsecă concepției pe care avem despre om ; numai omul se educă, numai omul *are educație* (numai omul poate fi „educational holder”, indiferent de antropomorfizările pe care le facem sau le folosim). Remarcabil aici este comentariul lui Berlin: „A te gândi la cineva ca fiind o ființă umană înseamnă *ipso facto* a aduce toate aceste noțiuni în joc (e.g. noțiuni precum societate, libertate, simț al timpului și schimbare, suferința, fericire, productivitate, binele și răul, alegerea, efort, adevăr, iluzie): astfel încât să spui despre cineva că este ființă umană, dar că alegerea sau noțiunea de adevăr nu înseamnă nimic pentru el, ar fi excentric: s-ar ciocni cu ceea ce înțelegem prin „om” nu ca o chestiune de definiție verbală (care este modificabilă după bunul plac), ci ca intrinsecă modului în care gândim, și (ca o chestiune de fapt „brut”), evident, nu poate decât să fie gândită” (*Concepts and categories*, Princeton, Princeton University Press, (1939) 1999, p. 166).



vedere nu trebuie să contrazică această miză. Implicația e directă: funcționalitatea este necesară dar nu suficientă în justificarea necesității educației, *i.e.* atingerea (satisfacerea) rezultatelor educaționale nu asigură legitimitatea educației (felul în care se obțin rezultatele contează), iar neatingerea lor nu o infirmă în mod necesar (educația nu se face după „rețetar”, iar rezultatele ei nu sunt pe termen scurt, ceea ce contribuie din plin la invizibilitatea lor, *ca și cum* nici nu ar fi).

Pe de altă parte, faptul că astăzi toți suntem instituționaliști, remarcă Hodgson (2009), arată că noțiuni precum instituționalizarea educației (Pring, 2004), instituționalizarea cunoașterii (Scott, 2004), instituționalizarea cercetării, instituționalizarea gândirii (Higgins & Baumfield, 1998; Johnson & Siegel, 2010) etc. devin repere de funcționalitate (îmbunătățire, eficientizare) a ceea ce urmărim să instituționalizăm. Această situație instituționalistă a educației vizează interfața dintre interese considerate educaționale (*e.g.* limitarea artelor liberale în educație, dezvoltarea cercetării academice cu impact economic, dezvoltarea unor abilități compatibile cu piața, crearea unor competențe de gândire critică în legătură cu deciziile politice sau diverse politici publice etc.) și concepția publică în legătură cu ceea ce ar reprezenta valorile (sau bunurile) educaționale (*e.g.* succes economic, statut social, crearea unor think-tank-uri sau platforme epistemice, design instituțional, creare de politici publice etc.). Dacă din punct de vedere formal instituționalizarea vizează o continuă redresare (îmbunătățire) a regulilor și normelor educaționale în acord cu interesele individuale (private sau publice), din punct de vedere practic sau tehnic orice îmbunătățire se traduce prin eficientizare (unde noțiuni precum cea de sistematizare și audit educațional predomină) ceea ce de fapt înseamnă un reduționism continuu la o singură dimensiune măsurabilă, cea economică: astfel că ceea ce nu e măsurabil nu contează, iar ceea ce e măsurabil trebuie să fie în standardele rentabilității sau profitabilității economice<sup>24</sup>. Instituționalizarea înțelege în această cheie consecințialistă sau utilitaristă „corupe” noțiunea de îmbunătățire reducând legitimitatea educației la satisfacerea continuă a acestui deziderat de eficiență/funcționalitate, insensibil la miza anunțată, dar în acord cu ceea ce se declară interes public educațional și deci, valoros, de urmărit<sup>25</sup>. Omul și educația liberală în această ecuație a profitabilității economice fie nu mai ocupă niciun loc, fie trebuie să își dovedească continuu utilitatea.

<sup>24</sup> Impactul este cuvântul cheie al zilei, observă Nussbaum (*Not for profit*, pp. 128–129) și, „prin «impact», guvernul înțelege, în mod clar, mai presus de orice, impact economic. Cercetarea academică, de asemenea, este determinată din ce în ce mai mult de cererea de «impact». (...) Astfel, inclusiv cercetarea în științe umaniste, este reformată după modelul cercetării în științe, chiar dacă cercetarea în științele umaniste contribuie la viața omului într-un mod global, nu prin producerea unor rezultate sau descoperiri imediat folositoare”.

<sup>25</sup> Aceasta nu înseamnă decât „o mare deformare a subiectelor de cercetare” și coruperea cercetării umaniste, devenind eligibile pentru granturi sau fonduri guvernamentale doar acele producții considerate de impact. Din păcate, sunt destul de frecvente aceste situații de corupere a cercetării umaniste pentru a se potrivi aplicațiilor la granturi și proiecte finanțabile. Nu mai puțin frecventă este și denaturarea percepției în legătură cu ce reprezintă utilitatea ei, această percepție eronată regăsindu-se atât în gândirea standardelor de performanță (universitară, academică), cât și în societate, suspiciunea față de utilitatea educației umaniste ca și contestabilitatea ei ca eficiență economic fiind într-o creștere ascendentă, incontestabilă și previzibilă.

## CONCLUZII

Funcționalitatea este și rămâne un deziderat important în zilele noastre. Ca atare, educația (educația filosofică, și mai mult!) ca și alte categorii nu mai puțin celebre și nu mai puțin evaluate din perspectiva acestui deziderat – *e.g.* democrația, economia de piață, statul liberal, domnia legii etc. – vor fi supuse acestei exigențe, *i.e.* vor trebui să fie analizate funcție de rata de satisfacere a rezultatelor pe care se presupune că le urmăresc. Ceea ce se uită, însă, în urmărirea acestei exigențe, și este fundamental, este că în justificarea necesității tuturor celor evocate aceasta reprezintă doar o condiție necesară, nu și suficientă. Cu alte cuvinte, funcționalitatea filosofiei și a educației filosofice (ca și a democrației, economiei de piață, statului, domniei legii) contează, dar nu atât de mult în justificarea necesității ei (lor). Justificarea necesității filosofiei sau a educației filosofice nu stă doar în funcționalitatea lor. Ba mai mult, greșeala este să crezi că dacă sunt funcționale este suficient pentru a fi considerate și legitime. Asta nu înseamnă că educația nu ar trebui să aibă utilitate, ci că ceea ce îi garantează funcționalitatea/utilitatea este tocmai ceea ce o face legitimă. Logica evaluării funcționalității are un traseu clar: funcționalitatea solicită legitimitate, nu invers. Asta are drept implicație că legitimitatea este suficientă în justificarea necesității educației, pe când funcționalitatea este doar o condiție necesară.

„Eroarea fundamentală a educației” constă în a presupune că poți obține rezultate clare și sigure *când de fapt doar poți să sperii la ele*. Ea are așa cum am încercat să arăt ca presupozitie tacită ideea falsă că ar exista o legătură de tip cauzal sau necesar (intrinsec) între caracteristicile procesului educațional și rezultatele acestuia. Problema cu asumarea acestei legături de funcționalitate nu e neapărat concentrarea eforturilor educaționale pe detectarea și obținerea acelor avantaje, ci iluzia unei explicații a funcționalității/disfuncționalității prin intermediul ei. Această iluzie obturează accesul la ceea ce reprezintă „contingența” acestei legături, adică tocmai la ceea ce reprezintă acele elemente fundamentale care ar face cele mai probabile respectivele avantaje. Mai precis este vorba de o deturnare a atenției și a atitudinii educaționale de la asumarea unor presupuziții importante, decisive, așa spune, în procesul educațional (și nu numai în acest proces), cât și a „realelor” mecanisme implicate în drumul către *așteptatele* rezultate educaționale. Consecința neintenționată a acestei iluzii explicative – fie că avem în vedere un deficit de funcționalitate fie, din contră, satisfacerea dezideratului funcțional – va fi pierderea legitimității educației, adică a acelei dimensiuni care dă substanță/conținut educației, numită de regulă dimensiunea normativă a educației (Scott, 2004).

Efectul pervers va fi blamarea educației pentru tot ce nu se „reușește” în societate, orice eșec din societate fiind reperat ca un eșec educațional, ceea ce evident că nu ar fi lipsit de adevăr, dacă s-ar excepta acea situație care nu e deloc o excepție sau un accident în care educația în *societatea care cere educație* își va fi urmărit într-adevăr miza și i se va fi conferit acea legitimitate generatoare de funcționalitate. Date fiind aceste condiții, justificarea necesității educației va deveni nu

doar dependentă, ci și constrânsă absolut și arbitrar, tocmai de acele avantaje pe care se presupune că trebuie să le satisfacă. Problema (paradoxul) care apare e că dacă aceste avantaje vor putea fi obținute și fără „costurile educaționale implicite” atunci se va căuta fie reducerea lor continuă fie realocarea lor unor „firme” mai eficiente în producerea lor (mai capabile de a trece de *auditul educațional*), accentul căzând pe organizarea învățământului și mai puțin pe învățământul propriu-zis (spre exemplu, varianta online este o astfel de variantă paradoxală de a recondiționa instituțional și organizațional învățământul, neînsemnând că în anumite circumstanțe, extrem de precise nu ar fi varianta optimă). Educația nu numai că va înregistra pierderi consistente în legitimitate/funcționalitate, dar își va pierde orice semnificație morală devenind dispensabilă și, deci, inutilă, în societate. Ca atare, dacă ideea unei crize în educație este să fie luată în considerare la modul cel mai serios, atunci vor conta nu doar rezultatele așteptate (benefice sau nu) în evaluarea acesteia, ci și felul în care este gândită valoarea educației în relație cu alte valori din societate, considerate la fel de importante, cum sunt libertatea, democrația, echitatea, domnia legii etc. Această dimensionare culturală a educației ne poate da indicii prețioase în legătură cu ceea ce înseamnă că educația este în criză, fiindcă ceea ce cred că trebuie avut în vedere este că nu putem discuta cu sens despre o criză în educație fără a presupune și o criză culturală (Inglis, 2004).

În concluzie, cred că satisfacerea dezideratului de funcționalitate a educației va avea sens și totodată cea mai mare șansă de „succes” *numai dacă*:

1. Educația va fi gândită pentru *cineva* nu pentru *ceva* (Scott, 2004; Nussbaum, 2010); funcția educației nu poate face abstracție de cel educat.

Aici ideea relevantă este că performanțele individului contează dar individul contează mai mult.

2. Valoarea educației nu depinde de felul în care sunt indivizii (cum gândesc, ce fac, cum și ce performează, cât acumulează etc.), ci de felul în care sunt *gândiți* indivizii.

Altfel spus, așteptările pe care le avem de la indivizi depind de felul în care gândim indivizii, o presuposiție fiind aceea că nu putem avea o imagine exhaustivă, adecvată a cum sunt ei, și deci ce putem aștepta de la ei înainte de provocarea educațională. O alta este cea de a supraestima posibilitățile individuale și, deci, de a asuma că așteptările pot fi înșelate. Această prezumpție nu reprezintă o aroganță în legătură cu posibilitățile lui concrete și nici vreo mistificare intenționată a realității, ci o condiție necesară, ceea ce în practică reprezintă minimizarea maxim posibilă a riscului ca individul să fie plasat într-o poziție/rol greșite. Analogia prezumpției de supraestimare a posibilităților individuale cu prezumpția de nevinovăție este utilă aici; în cazul celei din urmă asumarea ei nu stabilește nevinovăția, ci problema vinovăției – e nevoie să o dovedești chiar dacă funcțional vorbind este costisitor. Amendamentul acestei prezumtive nevinovății este că aceste costuri de funcționalitate nu vor depăși costurile acuzării unui nevinovat, eroare impardonabilă și mai ales ireversibilă, tot atâta timp cât viața individului contează realmente și nu e doar o retorică goală. Păstrând analogia, prezumpția supraestimării arată problema

subestimării (discriminării): trebuie să dovedești că un individ nu poate x pentru a stabili că nu poate acel x. Morala este că mai bine să fie supraestimate posibilitățile concrete ale indivizilor pentru ca aceștia să aibă ocazia de a accesa oportunități ce nu erau așteptate (și să ne înșele așteptările!) decât să le fie subestimate aceste posibilități și să le fie din principiu confiscate oportunități importante: miza acestei prezumții este de a nu i se decide nimănui asupra opțiunilor; educația presupune să nu decizi nici asupra opțiunilor, nici asupra indivizilor. Evident că nimeni nu ar vrea să îi fie înșelate așteptările, deși dacă ele ne sunt înșelate pozitiv atunci nu mai ținem atât de mult la asta, plăcerea surprizei plăcute depășind neplăcerea așteptării înșelate – însă dacă cel care contează în procesul educațional este individul care se educă și nu așteptările celorlalți, atunci va trebui să avem în vedere și faptul că el nu va fi așa cum credem, vrem sau ar trebui să fie. Reducerea individului la dimensiunea lui productivă/utilă/performativă va deschide culoar intervenției asupra lui: legitimarea acestei ingerințe nu va mai întâlni nicio piedică.

### 3. Educația are valoare în societate, nu pentru societate.

Asta nu înseamnă altceva decât că acel comportament pe care îl cere „societatea oamenilor educați” este diferit de comportamentul care susține „societatea oamenilor educați”<sup>26</sup>. Probabil că politicianul de care vorbește Lewis<sup>27</sup> are dreptate când spune că „democrațiile nu se împiedică de oamenii importanți”, dar cu siguranță că nu putem spune că există democrație acolo unde oamenii nu sunt importanți.

<sup>26</sup> Sunt foarte interesante comentariile lui C. S. Lewis (*Sfaturile unui diavol bătrân către unul mai tânăr*, București, Editura Humanitas, 2021, pp. 187–189) plecând de la observația critică a lui Aristotel în legătură cu dualitatea comportamentului în democrație: cea mai interesantă observație este legată de răspândirea unei concepții eronate în legătură cu principiul democratic al egalității/non-discriminării. Acest principiu potrivit lui Lewis, a fost confiscat de un altul, numit „*Sunt la fel de bun ca tine*”, sub domnia căruia nu egalitatea educațională va fi promovată ci abolirea educației.

<sup>27</sup> *Ibidem*, p. 189.