

MACIEJ WO NICZKA
WSP w Cz. stochowie

M DRO KULTURY A ROZUM FILOZOFII PERSPEKTYWY EDUKACJI FILOZOFICZNEJ

How we are to teach our children anything about the digital age toward which we are hurtling?

A. G. Rud Jr

Ka de pytanie o charakter edukacji filozoficznej zwi zane jest z kwestii zało e , na których jest ona oparta¹. Dotyczy to zwłaszcza jej aspektu przyszło ciowego². Zało enia te zwi zane s z kolei z koncepcj edukowanego człowieka i s silnie uwarunkowane kulturowo³. Szanuj c wszelkie wizje radykalnych zmian, rewolucji naukowych, wymiany modeli paradygmatacznych itp. nale y jednak podstawowy akcent poło y na kwesti ci gło ci w analizie przemian kultury, a szczególnie jej cz ci filozoficznej. Ale trzeba stwierdzi , e my lenie w kategoriach ci gło ci ty si cleci jest do trudne. Transformacje w dziejach kultury nie dokonuj si zgodnie z cezurami czasowymi, lecz s adekwatne dla prawidło ci dynamiki właciwych kulturze⁴. Jakkolwiek ci gło ta w wielu okresach historycznych mo e nie by dostatecznie wyra na, to jednak opieranie na niej analiz wydaje si jak najbardziej uzasadnione. Edukacja filozoficzna jest tylko jedn z form edukacji

¹ Cho by kryteria moralne czy poznawcze (por.: H. J. Franz: *The Criteria of „Being Educated”*, w: "Educational Theory", 22, 1972, s. 395-402).

² Do zada filozofii edukacji nale aoby zaliczy : rozja nianie znaczenia ksztalcenia oraz wypuklenie roli edukacji w jej podstawowej funkcji rozumienia człowieka i otaczaj cej go rzeczywisto ci. Filozof edukacji winien odchodzi od „w skiej doliny” swej uniwersyteckiej specjalizacji naukowej (por. J. Gordon Chamberlin: *How Green was Your Valley*, w: *Philosophical Studies in Education: Proceedings of the Annual Meeting of the Ohio Valley Philosophy of Education Society*, 1977, s. 6-16).

³ Por. dyskusj filozofii człowieka, a szczególnie jej składcika moralnego w kontek cie systemu edukacyjnego, w: J. Drane: *A Philosophy of Man and Higher Education*. "Main Currents", 28, 1972, s. 98-103.

⁴ Nie jest jasne, dlaczego akurat przełom drugiego i trzeciego ty si clecia miały by szczególnie inspirowa c dla zmian edukacyjnych w kulturze. Problematyk t zajmowano si ju wcze niej: J. A. Stoops pod ł na pocz tku lat siedemdziesi tych analiz miejsca edukacji w perspektywie zachodniej filozofii (J. A. Stoops: *Philosophy and Education in Western Civilization*. Danville Illinois Interstate Press, 1971). Równie R. Pratte przeprowadził analiz takich stanowisk, jak: progresywizm, egzystencjalizm, eksperymentalizm, pragmatyzm, esencjalizm, konserwatywizm, długotrwało (perennialism), rekonstrukcjonizm - traktowanych jako typy perspektyw edukacyjnych (R. Pratte: *Contemporary Theories of Education*. Scranton 1971. Por. te : A. W. Munk: *A Synoptic Philosophy of Education: Toward Perspective, Synthesis and Creativity*. Nashville Abingdon Press, 1965).

w ogóle, niemniej próba jej projektowania wymagałaby refleksji historycznej, może być istotna dla wizji całości edukacji.

Analizując znaczenie terminu „edukacja” należy stwierdzić, że sam termin dotyczy bardziej całości niż szczegółu. W tej interpretacji istotny jest ogólny wymiar edukacji, jej podstawowa funkcja, generalne założenia i rodzaj stosowanej pragmatyki. Sama istota edukacji nie ulega zmianie przez stulecia i tysiąclecia: przekaz prawdy, kształtowanie osobowości, ugruntowywanie ludzkiego do wiadczenia rzeczywistości, zarówno przekaz tradycji kulturowej, jak i edukacyjne kreowanie przyszłości. Ale konkretyzacja owej istoty edukacji podlega już zmianom, szczególnie widocznym w dłuższej perspektywie historycznej. Pytanie o jakość edukacji to więc pytanie o jakość kultury i odpowiedź na nie jest zależna od poziomu kultury, odzwierciedlonego w edukacji. Jeśli więc kultura jest, czy też chce być „mądra”, to musi formułować swój mądrość w kategoriach „rozumu” filozoficznego. Do jakiego więc stopnia mądrość kultury zawiera się w rozumie filozofii, a tu, w interesującym nas aspekcie, przełożonym na kategorie edukacji filozoficznej? Konieczna jest więc tu pewna refleksja historyczna. Pozostaje w wątpliwość: do jakiego stopnia dzieje się przez wietlalne rozumem i dają się w nich wyodrębnić specyficzne prawa dziejów? Karl Popper wypowiadał się przeciw historycyzmowi w przestrzeni nauk społecznych. Może więc bardziej należy mówić o prawidłowościach, przemianach, konsekwencjach wydarzeń, niż o jasno określonych prawach historycznych?⁵

Ale jest też i tak, że w schyłku każdej epoki pojawiają się sygnały i zapowiedzi nowych idei – ich rozpoznanie w filozofii staje się istotne dla projektowania koncepcji edukacyjnych filozofii. Thomas R. Nevin zwrócił uwagę na potrzebę pogodzenia europejskich standardów humanistyki z ideami amerykańskiego progresywizmu w myśli Irvinga Babbitta⁶. Wskazane jest również i czenie, tak obcych dotychczas sobie, tradycji arystotelesowskiej z religiami konfucjanizmu i buddyzmu.

Analiza perspektywiczna. W analizie tej należałoby odnieść się do struktury problemowej edukacji filozoficznej. Ważne jest rozpoznanie przekształceń w obrębie współczesnych idei kulturowych i określenie ich konsekwencji dla kształcenia filozoficznego. Pomocna jest refleksja historyczna i historyczna oraz płynące z niej inspiracje. Pełna analiza wymagałaby

⁵ Por. dyskusję tradycyjnych metod nauczania filozofii, uniwersalnie podejmowanych problemów, intelektualnej autonomii filozofów (L. Portmess: *An Historicist View of Teaching Philosophy*. "Teaching Philosophy", 7, 1984, s. 313-324), oraz komentarz historyczny do reform edukacyjnych w dziedzinie filozofii (J. M. Giarelli: *A Public Philosophical Perspective on Teacher Education Reform*. "Journal of Thought", 19, 1984, s. 3-13).

⁶ T. R. Nevin: *Irving Babbitt: An Intellectual Study*. Chapel Hill University North Carolina Press, 1984.

bardziej obszernego studium. Tu przedstawione zostaną tylko wybrane jej fragmenty. Proponuje się następujący schemat analityczny.

Edukacja filozoficzna na początku trzeciego tysiąclecia będzie uzależniona od:

1. Stanu dotychczasowej edukacji filozoficznej i tradycji filozoficznej. W zakresie podejmowanej problematyki filozoficznej będą traktowane:

1.1. Podstawowe, uniwersalne kwestie filozoficzne, związane z tradycją, stanowiące o niezbywalności edukacji filozoficznej;

1.2. Kwestie szczegółowe, dotyczące edukacji odpowiednich nauk filozoficznych;

1.3. Zagadnienia nowe.

W zakresie form, środków i metod edukacyjnych:

1.4 Skorygowanie dotychczasowych osiągnięć i wprowadzenie nowych.

2. Warunków kulturowych w których ta tradycja filozoficzna istnieje ze szczególnym uwzględnieniem stanu edukacji w ogóle. Wąskie będą:

2.1. Proces humanizacji i humanitaryzacji kulturowej;

2.2. Współdziałanie między światem ludzkim do wiadczenia i jego opisania światem technologii;

2.3. Wzrost specjalizacji i szczegółowości. Można ponadto błyskotliwie powiedzieć:

ad. 1. Wstępem do tej refleksji winny być właśnie ciwskie zagadnienia dotyczące filozofii edukacji w ogóle. Charakter zagadnienia pogranicza jest istotny. Edukacja nauki szczegółowej winna w pewien sposób być związana z ogólnymi założeniami edukacyjnymi, a w szczególności z jej założeniami filozoficznymi. John R. Scudder i Algis Mickunas podjęli analizę fenomenologicznej filozofii edukacji⁸. Zbadali trzy z jej założeń: dialogowe (tradycyjnie - nie diadycznie (Buber)), kulturowe (humanistycznie - nie naturalistycznie (Dewey)) i językowe (integralnie - nie propozycjonalnie). Edukacja w kategoriach fenomenologicznych jest interpretowana jako dialogowa enkulturacja (*as dialogical enculturation*), odnosząca się do władzy i prawa, uwzględniająca różnice kulturowe i potrzeby twórcze. Harvey Siegel wskazał na możliwość analitycznej filozofii edukacji, a szczególnie na potrzebę korekty standardów interpretacyjnych filozofii, związanych z płcią⁹. Tom

⁷ Problemy klasyfikacji nauk mają ważne konsekwencje dla całościowej wizji nauki oraz samego charakteru tych nauk. Zwykle podejmowanie tych problemów stanowiło o właściwym rozwoju nauki (Arystoteles, Bacon, Comte). Filozofowie nauki spierają się i obecnie o miejsce filozofii nauk szczegółowych: czy np. filozofia fizyki winna należeć do dziedziny fizyki, czy do dziedziny filozofii?

⁸ J. R. Scudder, A. Mickunas: *Meaning, Dialogue, and Enculturation: Phenomenological Philosophy of Education*. Washington DC University Press of America, 1985.

⁹ H. Siegel: *Genderized Cognitive Perspective and the Redefinition of Philosophy of Education*. "Philosophy of Education: Proceedings of the Annual Meeting of the Philosophy of Education Society", 39, 1983, s. 35-52.

Colwell zwrócił uwagę na akcenty ekologiczne (biocentryzm, zmniejszanie napięcia między naturą a kulturą) w filozofii edukacji Johna Dewey'a¹⁰. Jonas F. Soltis przedstawił natomiast filozofii edukacji, podkreślając szczególnie znaczenie akcentów związanych z normatywnością, profesjonalizmem i ideologią¹¹.

ad. 1.1. Podstawowe, uniwersalne kwestie filozoficzne związane z tradycją, stanowiące o niezbywalności edukacji filozoficznej. Niezbywalność edukacji filozoficznej tkwi w samym centrum filozofii, dotyczy bezpośrednio jej istoty. Pytania człowieka o siebie samego i o sens otaczającej rzeczywistości należą do pytań fundamentalnych, których sens pojawił się wraz z powstaniem racjonalizowanej wiadomości. O tyle trudno na nie uzyskać odpowiedź, o ile nieadekwatne są możliwości jej sformalizowania i zobiektywizowania. Wszystkie schematy poza tym wykraczające noszą znamiona spekulatywizmu. I właśnie on stanowi o istocie dociekania filozoficznego. O ile więc istotne będą dla kultury kryteria esencjalistyczne i uogólniające, o tyle pozostawia miejsce potrzebie interpretacji filozoficznej.

Edukacja filozoficzna oparta by musi na swoistych niezmiennikach kultury, takich jak duchowa percepcja rzeczywistości, do wiadczenie hedonizmu, potwierdzanie wartości związanych z biologiczną egzystencją człowieka, umiejętność dania sobie rady i opanowania kulturowo interpretowanego obszaru zła, czy nawet odnoszenia się do obszaru transcendencji¹². Tu zmianie ulegają jedynie formy przekazu tych treści. Wielokrotnie już wskazywano, że kształcenie filozoficzne w poważnym stopniu opiera się na przekazie tradycji historycznej.

Jan Woleński do wielkich osiągnięć XX w. zaliczył lokalizację rozumu¹³. Jego zdaniem, racjonalizm globalny ustąpił miejsca racjonalizmowi lokalnemu. Należy spodziewać się, że proces przypisywania rozumowi konkretnych zakresów rzeczywistości oraz eliminowania rozumu z innych dziedzin kontynuowany. W szerszym kontekście zapewne będzie można twierdzić o postępującej lokalizacji innych władz człowieka i wikszej ich korelacji z właściwymi im obszarami. Po epokach wielkich uproszczeń musi nadejść epoka wikszej adekwatności władz człowieka wobec przypisanego mu zak-

¹⁰ T. Colwell: *The Ecological Perspective in John Dewey's Philosophy of Education*. "Educational Theory", 35, 1985, s. 255-266.

¹¹ J. F. Soltis: *Perspectives on Philosophy of Education* "Journal of Thought", 18, 1983, s. 14-21 (por. też: B. Crittenden: *Philosophy of Education and Educational Theory: Comments on Soltis' „Perspectives on Philosophy of Education”*. "Journal of Thought", 18, 1983, s. 22-30).

¹² Por. J. Sealey: *Religious Education: Philosophical Perspectives*. Winchester Allen & Unwin, 1985. Również: D. Wright: *Religious Education From the Perspective of Moral Education*. "Journal of Moral Education", 12, 1983, s. 111-115.

¹³ Por. wypowiedź J. Woleńskiego na posiedzeniu Człuchowskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Filozoficznego „Rozum i wiara u schyłku tysiąclecia”. Człuchowa, 23 V 2000 r.

resu egzystencjalnego oraz rzetelno ci w jego pojmowaniu i precyzowaniu. Jak si wydaje, b dzie to jeden z postulatów nowej filozofii pragmatystycznej - odpowiedniej dla obszarów o nieporównywalnej i niezestawialnej problematyce. Dalsz konsekwencj tego procesu b dzie wi ksza unifikacja i integracja postaw interpretacyjnych edukacji filozoficznej. Wzmocnieniu ulegn takie, które b d integrowa - jak np. obszar neuronauk pogodzi psychologistów z antypsychologistami, b d wchłania inne - jak np. teoria fizyki relatywistycznej Einsteina wchłón ł teori fizyki klasycznej Newtona. W zwi zku z powa nym rozszerzaniem si kryteriów i standardów interpretacyjnych w zakres refleksji edukacyjnej wejd nawet najbardziej izolowane teorie, natomiast doprecyzowaniu ulegnie ich zasi g i ranga zasadno ci.

Bardziej istotne stan si konteksty polityczne. W jednej z propozycji tego typu analiz Mark S. Cladis przedstawił interpretacj pogl dów Emila Durkheima jako drogi mi dzy liberalizmem a komunitarianizmem¹⁴. Edukacja publiczna stanowi zaplecze dla liberalnych, demokratycznych instytucji. Warunkiem jej prawidłowo ci jest utrzymanie jej heterogenicznego charakteru, uwzgl dniaj cego takie elementy, jak: uznanie zarówno dla myli krytycznej, jak i tradycji, autonomi i wspólnot, ludzk rozmaito i społeczno jedno . Wa na jest akceptacja zarówno indywidualnych warto ci, jak i dobra wspólnego w szeroko rozumianej tradycji.

Stan dotychczasowej edukacji filozoficznej jest konsekwencj zaakceptowanej tradycji. W zakładanym schemacie ci gło ci edukacja filozoficzna b dzie konsekwencj z jednej strony - dotychczasowego stanu dydaktyki filozofii, oraz z drugiej strony - stanu samej filozofii. Dynamika zmian w naukach humanistycznych nie jest tak silna, jak w naukach przyrodniczych, jednak jej konsekwencje s istotne.

ad. 1. 2. Kwestie szczegółowe, dotycz ce edukacji odpowiednich nauk filozoficznych. Utrzymana zostanie edukacja podstawowych nauk filozoficznych: historii filozofii, epistemologii, ontologii, etyki, logiki itd. Postupj cy proces specjalizacji w kulturze spowoduje, e powstan wysoce specjalistyczne dyscypliny dydaktyczne, poczynaj c od filozofii literatury, a ko cz c na filozofii fizyki (a nawet jeszcze bardziej szczegółowe np. filozofia fizycznego mikro wiata). Cz sto przeło enia ich osi gni do „filozofii ogólnej” nie b d w ogóle mo liwe, b d b d miały charakter trywialny. Warto samej specjalizacji dydaktycznej ulegnie wi c wzmocnieniu. Interesuj ce, e wraz z rozwojem jakiej dziedziny naukowej dokonuje si w lad za ni rozwój jej filozofii. Trudno przewidzie , kiedy powstanie „filozofia informatyki”, cho ju pojawia si wiele uogólnie , w tpiwo ci i problemów o charakterze ponadszczegółowym w samej informatyce.

¹⁴ M. S. Cladis: *Education, Virtue and Democracy in the Work of Emile Durkheim*. "Journal of Moral Education", 24(1), 1995, s. 37-52.

ad. 1. 3. Zagadnienia nowe. Obok szczegółowych zagadnie filozofii profesjonalnej (filozofii analitycznej, fenomenologii, neoegzystencjalizmu itd.) oraz filozofii poszczególnych dziedzin nauki utrzymana zostanie konwencja kulturowo interpretowanej „filozofii ogólnej”. Przyszłe jej wersje rodzi się z aktualnych formacji filozoficznych postmodernizmu i New Age. Tak jak nieuniknione są powroty do przeszłości i jej reinterpretacji, tak trudno zaprzecza rozwojowi kultury i negowa niezbyt komfortowe dla niektórych ideologii jej współczesne formy. W zakresie czynników nowych, wzbogacających edukację filozoficzną, następuje duża akceleracja. Nie ominie jej jednak znamiona specjalizacji. Następuje swego rodzaju intensyfikacja różnorodności w zakresie zarówno idei, jak i sposobów ich prezentacji. Szczególny akcent zostanie położony na czynniki psychologiczne - powstanie swoisty neopsychologizm w wielu wersjach szczegółowych. Każda nauka, która przeszła od fazy spekulatywnej do fazy empirycznej, przeżyła niebываły rozwój, zwykle zmieniając zasadniczo swój charakter.

Niewątpliwie jednym z istotnych nowości w nauczaniu filozofii jest propozycja objęcia dzieci programem kształcenia filozoficznego¹⁵. Matthew Lipman i Margaret Ann Sharp, proponując program filozofii dla szkół podstawowych, stwierdzili, że nie należy w nim koncentrować się na tworzeniu uproszczonego, lecz wzmacniać czynniki stymulujące myślenie¹⁶. Dzieci posiadają wrodzoną ciekawość o silnych akcentach filozoficznych. Rozwijanie wyobraźni filozoficznej na poziomie szkoły podstawowej jest bardziej zasadne od kształcenia problemowego i pojęciowego na tym etapie. Szkolna edukacja filozoficzna posiada istotne konsekwencje dla późniejszej edukacji akademickiej. Następuje więc proces demonumentalizacji edukacji filozoficznej. Jednym z jej wyznaczników jest „wspólnotowe” kryterium i doświadczenie filozoficzne¹⁷. Do warunków tworzących to doświadczenie należy zaliczyć: wiadome uczestniczenie w realizacji wspólnych celów i działań, podejmowanie rzetelnej komunikacji przy ich realizacji, dobra motywacja wewnętrzna i realizowanie odpowiedniej strategii, wrażliwość. Propozycja ta oparta jest na podstawie pragmatystycznej (Dewey, Lipman) odwołującej się do konstrukcji „wspólnoty pytania” czy „wspólnoty pytania

¹⁵ Por. takie publikacje, jak: P. Lebius: *Philosophy for Children, Reflective Teaching and Teacher's Education*, w: D. G. Camhy (ed.): *Children: Thinking and Philosophy*. Academia, Sankt Augustin 1994; S. L. Krogh: *Encouraging Positive Justice Reasoning and Perspective-Taking Skills: Two Educational Interventions*. "Journal of Moral Education", 14, 1985, s. 102-110; L. I. Katzner, F. Brent: *Philosophy and the Middle-School Student*. "Thinking", 1, 1979, s. 37-39.

¹⁶ M. Lipman, A. M. Sharp: *Some Educational Presuppositions of P „Subscript C. "Thinking"*, 1, 1979, s. 47-50.

¹⁷ M.-F. Daniel, R. Pallascio: *Community of Inquiry and Community of Philosophical Inquiry: Conceptual Analysis and Application to the Children's Classroom*. "Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines (USA)", 17 (1), 1997, s. 50-66.

filozoficznego” jako zasad filozoficznych i edukacyjnych. Marie-France Daniel i Richard Pallascio przedstawili również określenie zdolności filozoficznych uczniów oraz możliwości argumentacji logicznej, odwołujących się bardziej do tradycji dialektycznej niż retorycznej.

W omawianiu głównych idei amerykańskiego życia akademickiego zwraca się uwagę na to, że główne z nich: wielokulturowość, poprawność polityczna (*political correctness*), rozwój teorii krytycznej, retoryki i hermeneutyki - były inspirowane przez filozofów europejskich, takich jak: Foucault, Derrida, Lyotard¹⁸. W koncepcjach edukacji z perspektywy postmodernistycznej wzmacnia się kryteria społecznej konstrukcji rzeczywistości oraz stwierdza się potrzebę i przewagę postawy dysonansu nad postawą konsonansu (interpretowanych jako warunkach intelektualnej kontekstualizacji)¹⁹. Brenda Almond wskazała, że jedną z konsekwencji postmodernizmu jest odrzucanie o wieceniowej wartości uniwersalnej prawdy oraz wspólnej ludzkiej moralności, które łączy się z rozdrobnieniem samej filozofii, tworzącym pełen usterek i niespójności relatywizm²⁰. Związany z postmodernizmem irracjonalizm nurtuje wszystkie główne obszary filozofii - od epistemologii i etyki po filozofię nauki - i przenosi swoje zgubne skutki na obszary praktyczne, takie jak edukacja, czy biomedycyna. Już w zasadzie kanonem edukacji stały się procedury osobowej samoaktualizacji, proponowane przez psychologów, choćby przez Abrahama H. Masłowa²¹.

W zakresie form, rodków i metod edukacyjnych:

ad. 1.4. Skorygowanie dotychczasowych osiągnięć i wprowadzenie nowych. Podstawowe formy edukacji filozoficznej: wykład i wyczenia zapewne zostaną zachowane. Od metody maieutycznej i elenktycznej Sokratesa, idealistycznej orientacji Akademii Platonskiej, perypatetyckiej tradycji empirystycznej szkoły Arystotelesa, formy te, mimo wielu niedoskonałości, stanowią nadal podstawę edukacji. Przekaz wiedzy poprzez kontakt personalny, wartości bezpośredniej relacji mistrz - uczeń, całość oddziaływania dydaktycznego, pedagogicznego czy wychowawczego cały czas pozostają osnową edukacji filozoficznej. Choć sto wiele założeń filozofii ma charakter niejawni, wiele komentarzy i interpretacji odwołuje się do nieformułowanych bezpośrednio intuicji i intencji - stąd tak niezbędną jest dotychczasowa forma tradycji nauczycielskiej.

¹⁸ B. Smith: *European Philosophy and the American Academy*. Open Court, Peru 1994.

¹⁹ L. Stone: *Modern to Postmodern: Social Construction, Dissonance, and Education*. "Studies in Philosophy and Education", 13 (1), 1993-94, s. 49-63.

²⁰ B. Almond: *Philosophy and the Cult of Irrationalism*, w: A. P. Griffiths (ed.): *The Impulse to Philosophise*. Cambridge University Press, New York 1992.

²¹ Por. A. L. Steffen: *The Active Tradition: A Convergence of Ideas*. "Educational Theory", 23, 1973, s. 321-332.

Nerwem edukacji s stosowane przez ni rodki— i tu nast pi du a akceleracja w tym zakresie. Niezwykle progresywna kulturowa informatyzacja powoduje wzrost zainteresowania edukacj internetow . Nie jest jasne, w jakim stopniu narz dzia informatyczne b d oddziaływa na sam edukacj filozoficzn . Jednak wydaje si , e pewien wpływ b dzie si dokonywał. W przypadku informatyki dotyczy on takich aspektów, jak precyzja, konsekwencja, cisło , specjalizacja; ale równie komunikacja, zło ono czy nawet zabawa. Przydatne narz dzie zwykle wymusza dostosowanie si do niego i traktowanie o problemach z nim zwi zanych. Mo e to oddziaływa na charakter samej refleksji filozoficznej. Anthony G. Rud Jr przeprowadził analiz modelu edukacji internetowej²². Jego zdaniem, nast puje proces zmiany medium edukacyjnego - przej cie od ksi ki do hipertekstu (tekstu ekranowego?) (wymiana technologii w przyswajaniu tre ci kulturowych jest zjawiskiem nieuchronnym - ludzko kiedy te zrezygnowała z napisów naskalnych, papirusów, pisma klinowego etc. - M. W.). Lament nad utrat modelu kształcenia poprzez lektur tekstu ksi kowego nale y zast pi po wa niejsz refleksj dotycz c komunikacji wieku cyfrowego (*digital age*), ł cz cego indywidualny wybór z przeobra eniami kulturowymi. Jacqueline Garcia Fallas przedstawiła perspektywy edukacji od strony głównych tez epistemologicznych postmodernizmu Lyotarda i Vattimo²³. Jej zdaniem, postmodernizm podejmuje refleksj dotycz c problemów współczesnej technologii, wykorzystywania komputerów i edukacji. Postmodernizm zawiera równie metodologi , umo liwiaj c kompleksowe podej cie i uznanie pluralizmu współczesnego społecze stwa. Lisa Bergin i inni wskazali na znaczenie w edukacji samodzielnych prac pisemnych ł czonych z odniesieniami do interpretacji kulturoznawczych²⁴. Postawa taka szczególnie pomagała podnosi rygor intelektualny w procesie uczenia si filozofowania. Proponuje si te wzmacnianie konwersacyjnej funkcji wiedzy z punktu widzenia hermeneutyki filozoficznej²⁵. W propozycji przedstawionej przez D. W. Dewhursta omówiona jest kwestia nauczania problemów kontrowersyjnych jako swoistego zadania interpersonalnego²⁶. W metodzie tej nauczyciel zach ca uczniów do zajmowania takiego stanowiska, które ju wcze niej akceptowali

²² A. G. Rud Jr: „*Banality and Optimism: Webbed Education*”, w: S. Laird (ed.): *Philosophy of Education 1997*. Philosophical Education Society, Urbana 1998.

²³ J. G. Fallas: *La educacion desde la posmodernidad: perspectivas culturales y pedagogicas de la Informatica educativa*. "Revista de Filosofia de la Universidad de Costa Rica", 35 (85), 1997, s. 37-48.

²⁴ L. Bergin, K. G. Brown, D. Lewis i in.: *Teaching a Writing Intensive Introduction to Philosophy and Cultural Diversity*. "Teaching Philosophy" 21 (1), 1998, s. 35-59.

²⁵ Y. Kazmi: *Teaching Knowledge as Conversation: A Philosophical Hermeneutical Approach to Education*. "Studies in Philosophy and Education", 11 (4), 1993, s. 339-357.

²⁶ D. W. Dewhurst: *The Teaching of Controversial Issues*. "Journal of Philosophy of Education", 26 (2), 1992, s. 153-163.

inni filozofowie, wzmacnia elementy stanowi ce o mo liwo ci dyskursu, odwołuje si do szerszych kontekstów.

ad. 2. Warunki kulturowe w których ta tradycja filozoficzna istnieje ze szczególnym uwzgl dnieniem stanu edukacji w ogóle. Istotne tu jest rozpoznanie tendencji kultury. Do współczesnych warunków kulturowych edukacji filozoficznej nale ałoby zaliczy : a) wykorzystywanie i opieranie si na idei pragmatyzmu (głównie w obszarze kultury euroatlantyckiej); b) wzmacnianie paradygmatu integracyjnego - głównie w planie idei, metod ich przekazu oraz sposobów ich kulturowej asymilacji (mo e nawet wspólny j zyk - kultura nie ma energii na mi dzyj zykowe subtelno ci i zawiło ci); c) poło enie nacisku na takie elementy jak: optymalizacja, efektywno , strukturalizacja.

2.1. Post puj ca humanizacja i humanitaryzacja kulturowa. Uwa am, e w drugiej połowie XX w. nast pił wyra ny proces poprawy stanu kulturowego człowieka. Humanizacja i humanitaryzacja kultury, mimo wielu lokalnych ogranicze , stała si norm i wr cz okre la kierunek jej rozwoju. Jednym z jej wyznaczników był, maj cy charakter kulturowej rewolucji, rozwój nauki i techniki, który integrował si z przemianami w humanistyce. Jednak współczesna transformacja duchowa kultury euroatlantyckiej nie ma jednoznacznego charakteru i trudno podda j precyzyjnemu opisowi. Powstaje wiele propozycji. W jednej z analiz współczesnych koncepcji pedagogicznych zwraca si uwag na potrzeb integracji jej subdziedzin, nawi zuj c do motywów filozofii Habermasa²⁷ i „unitarnej koncepcji pedagogiki”. W ich dyskusji Christer Fritzell zwrócił uwag na obecny rozdział w pedagogice (obecne w jako ciach typu: symetria lub asymetria) i potrzeb jego zmniejszenia, zmierzaj c do „uczenia si indywidualnego, integracji społecznej i kulturowej rekonstrukcji”²⁸.

Wa ne jest postawienie pytania, czy równolegle do przemian dziejowych dokonuje si proces rozwoju człowiecze stwa? Odpowied na to pytanie jest uzale niona od kryteriów, na mocy których okre lamy ten rozwój. Przy sformułowaniu odpowiednich kryteriów mo na twierdzi o rozwoju zdolno ci mentalnych, lepszej komunikacji z własn struktur psycho-emocjonaln , wyra niejszym i bardziej precyzyjnym opisie sytuacji egzystencjalnej, wi kszej korelacji mi dzy naukami przyrodniczymi a humanistycznymi itd. Problem główny - rozwoju kondycji moralnej nie posiada tak jednoznacznej kwalifikacji, nie zostały bowiem jeszcze dostatecznie precyzyjnie okre lone wyznaczniki sylwetki psycho- i socjo-moralnej, a promieniowanie tradycyjnych uwarunkowa jest nader silne²⁹. Pozostaje wi c pluralistyczny model

²⁷ Por. np. analiz racjonalno ci u J. Habermasa: M. Britos: *Analisis de la racionalidad social desde el concepto de accion comunicativa: Una nueva perspectiva para abordar la problematica educativa*. "Stromata", 48 (1-2), 1992, s. 169-182.

²⁸ Ch. Fritzell: *Pedagogical Split Vision*. "Educational Theory", 46 (2), 1996, s. 203-216.

edukacji, a tu szczególnie edukacji filozoficznej, który b dzie musiał by oparty na pluralistycznych modelach człowiecze stwa. Spekulatywno tego zakresu refleksji - do wiadczenia człowiecze stwa - jest nieuchronna. Rozwizania tradycyjne w tym zakresie nadal b d dominowa nad nowymi interpretacjami. Jan Steutel, próbuje przedstawi główne perspektywy edukacji moralnej, stwierdził, e okrelenie uzasadnie cnót moralnych w niej napotyka na powa ne braki³⁰. Jako jedno z rozwiza zaproponował podejcie poznawczo-rozwojowe (*cognitive-developmental approach*), uwzgl dniaj ce uwarunkowania społeczne. Kenneth Wain, analizuj c pogl dy Alasdair'a MacIntyre'a, dotycz ce perspektywy edukacyjnej przyszło ci, stwierdził, e opowiada si on za potrzeb przeformułowania dotychczasowych form edukacyjnych³¹. Aby wyj z obecnego kryzysu moralnego kultury emotywistycznej nale y odnie si do idei kształcenia społecznego zawartych w szkockim o wiecieniu. Edukacja winna by prowadzona wokół kształcenia uniwersyteckiego w nawi zaniu do idei Dewey'a i Habermasa. W literaturze przedmiotu cz sto nawi zuje si do pogl dów Johna Dewey'a³². Gert J. J. Biesta przedstawił analiz filozofii edukacyjnej tego myliciela³³. W pragmatyzmie interpretuje si edukacj jako proces komunikacji (z naciskiem na dziaanie). Komunikacja jako poj cie antropologiczne stanowiła alternatyw dla Kartezja skiej filozofii wiadomo ci. Jednak pó niej-sza pedagogika komunikacyjna przeciwstawiła si edukacji rozumianej jako proces zdobywania kompetencji komunikowania si . Ten „paradoks komunikacyjny” jest mo liwy do rozwizania z punktu widzenia pragmatyzmu. Sandra Rosenthal omówiła znaczenie edukacji w społecze stwie demokratycznym według pogl dów Johna Dewey'a³⁴. Wskazuje si te na istotne akcenty metodyczne - swoistej „technologii edukacyjnej”³⁵. Leroy F. Trout-

²⁹ Jedn z przekonuj cych postaw wydaje si by pragmatyzm (por. M.-F. Daniel: *Principes pragmatistes pour une demarche pedagogique en enseignement moral*. "Philosopher: Revue de l'enseignement de la philosophie au Quebec", 18, 1995, s. 127-164.

³⁰ J. Steutel: *The Virtue Approach to Moral Education: Some Conceptual Clarifications*. "Journal of Philosophy of Education", 31 (3), 1997, s. 395-407.

³¹ K. Wain: *MacIntyre and the Idea of an Educated Public*. "Studies in Philosophy and Education", 14(1), 1995, s. 105-123.

³² Jeden ze starszych tekstów: O. Handlin: *John Dewey's Challenge to Education: Historical Perspectives on the Cultural Context*. NY Harper, 1959; oraz G. R. Geiger: *John Dewey in Perspective*. NY Oxford University Press, 1958.

³³ G. J. J. Biesta: *Pragmatism as a Pedagogy of Communicative Action*. "Studies in Philosophy and Education", 13 (3-4), 1994-95, s. 273-290.

³⁴ S. Rosenthal: *Democracy and Education: A Deweyan Approach*. "Educational Theory", 43 (4), 1993, s. 377-389.

³⁵ Por. D. Blacker: *Allowing Educational Technologies to Reveal: A Deweyan Perspective*. "Educational Theory", 43 (2), 1993, s. 181-194.

ner przedstawił relację między egzystencjalizmem a pragmatyzmem z punktu widzenia edukacyjnego⁵⁶.

W okresie postmodernistycznym istotne jest właśnie zagadnienie peryferyjnych do głównego nurtu refleksji. Silvio Gallo przedstawił dyskusję między etyką, nauką w ogóle i edukacją z perspektywy pedagogiki anarchistycznej (*anarchist pedagogy*)³⁷. Jego zdaniem, „edukacja integralna” oraz proces socjalizacji nauki, uznawane jako cele anarchistycznych filozofów i nauczycieli, są rezultatem myślenia pozytywistycznego. W analizie edukacji moralnej stwierdził, że pedagogika libertariańska jest w stanie rozwijać etyczny i polityczny konstytucyjny dzieci. Jej konsekwencje są istotne dla współczesnej filozofii edukacji. Jako ciekawostkę należy wspomnieć o Ruchu Przeciw Edukacji (*Movement Against Education*), mającego swe źródła w anty-pedagogice i antypsychiatrii³⁸. Zgodnie z założeniami tej formacji, coraz bardziej agresywna, codzienna edukacja oznacza nadmierną ingerencję w życie jednostki. Interwencja i przymus edukacyjny usprawiedliwia się zwykle brakiem wiary (sceptycyzmem) w możliwość naturalnego rozwoju człowieka. Według nich, istnieje potrzeba przewartościowania generalnych założeń teoretycznych i współczesnej praktyki edukacyjnej.

Proces humanizacji kultury będzie miał istotne następstwa moralne. Ann Higgins-D'Alessandro przedstawiła wyobrażenie edukacji moralnej w przyszłości³⁹. Jej zdaniem, wychowawcy moralni winni w swoich programach wyrazić precyzyjnie cele dotyczące rozwoju zarówno jednostek (bystro moralna - *moral acumen of individuals*), jak i społeczeństwa. W analizie tych celów należy poddać dyskusji główne wyznaczniki współczesnej kultury: proces globalizacji, wpływ technologii na systemy polityczne i ekonomiczne, informatyzacja procesów komunikacyjnych. W nowym wiecie nastąpią nieznane zrozumienie dziejów, zachowujące godność dla człowieka tak kulturowo i historycznie odmiennego. Edukacja moralna winna się interpretować również w kategoriach nauki o moralności: historycznej, politycznej i społecznej. Interesujące jest, że dyskusja ta dotyczy celów pragmatycznych, a nie esencjalnych. W omawianiu etyki ewolucyjnej Clive Jones wskazał na

³⁶ L. F. Troutner: *The Dewey-Heidegger Comparison Revisited: A Perspectival Partnership for Education*. "Philosophy of Education: Proceedings of the Annual Meeting of the Philosophy of Education Society", 28, 1972, s. 28-44.

³⁷ S. Gallo: *Ética, Ciencia e Educação na Perspectiva Anarquista*. "Educação e Filosofia", 9 (18), 1995, s. 7-29.

³⁸ S. E. Nordenbo: *Against Education*. "Journal of Philosophy of Education", 30 (3), 1996, s. 401-413.

³⁹ A. Higgins-D'Alessandro: *Moral Education as an Historical/Political/Social Science*. "Journal of Moral Education", 25 (1), 1996, s. 57-66.

pozytywny rol nauki w edukacji moralnej⁴⁰. W dyskusji innych następnym należałoby stwierdzić, że zamiast zasad walki (biologicznej, wewnętrznej) pojawią się zasady etyczne (kodeksy, zachowania niesformalizowane). Postmodernistyczna pedagogika moralna zmienia relacje między zyciem a władzą⁴¹. Pojawia się nowe nastawienie dialogiczne, w którym wiedza i autorytet nie będą przysługiwały wyłącznie nauczycielowi. Pojawiają się również propozycje adaptacji sfery sacrum do warunków społeczeństwa postmodernistycznego. William F. Losito stwierdził, że filozofia edukacyjna w nowoczesnych społeczeństwach koncentrowała się na wyjaśnianiu i budowie dziedzin wiedzy, a szczególnie nauki⁴². Modernistycznej ideologii bliskie były idee eksploatacji, gwałtowności, chciwości. Potrzebny jest „nowy klucz” otwierający inne, estetyczne i etyczne przestrzenie kultury. Szczególnie istotna, jak wynika z badań cywilizacji starożytnych i dotychczasowej tradycji, jest przestrzeń wiary, która poprzez mity i rytuały kreuje wzory kulturowe, istotne dla jej rozwoju. Postmodernizm, który jest raczej niechętny teologii jako formie ideologii, musi jednak w swojej wierze odwoływać się do mitów i rytuałów. Donald M. Joy przeprowadził analizę odniesień agnostycznych teorii badawczych, opartych na koncepcjach J. Piageta i L. Kohlberga względem teorii edukacji religijnej (zawartych w judaizmie, katolicyzmie, luteranizmie i in.)⁴³. W teoriach religijnych odczucia wspólnotowe silniej oddziałują na prywatny i indywidualizm, następuje powolniejsze przywrócenie do wiary człowieka pojęcia sprawiedliwości i miłości konstytuowane są na gruncie religijnych odczuć prawo, wiary i miłości. Zapewne ulegnie również rozszerzeniu proces integracji międzykulturowej. Ngai-ying Wong wskazała na pedagogiczne perspektywy buddyzmu tybetańskiego i buddyzmu chan (relacja między cięciem stopniów a nagłym oświeceniem)⁴⁴. W omawianiu edukacyjnych, indywidualistycznych paradygmatów moralnych zwraca się uwagę na perspektywy Konfucja⁴⁵.

⁴⁰ C. Jones: *The Contributions of Science to Moral Education*. "Journal of Moral Education", 5, 1976, s. 249-256.

⁴¹ M. B. Tappan, L. M. Brown: *Envisioning a Postmodern Moral Pedagogy*. "Journal of Moral Education", 25(1), 1996, s. 101-109.

⁴² W. F. Losito: *Philosophizing about Education in a Postmodern Society: the Role of Sacred Myth and Ritual in Education*. "Studies in Philosophy and Education", 15 (1-2), 1996, s. 69-76.

⁴³ D. M. Joy (ed.): *Moral Development Foundations: Judeo-Christian Alternatives to Piaget/Kohlberg*. Nashville Abington, 1983.

⁴⁴ N. Wong: *The Gradual and Sudden Paths of Tibetan and Chan Buddhism: A Pedagogical Perspective*. "Journal of Thought", 33 (2), 1998, s. 9-23.

⁴⁵ A. S. Cua: *Competence, Concern, and the Role of Paradigmatic Individuals („Chun-tzu”) in Moral Education*. "Philosophy East and West", 42 (1), 1992, s. 49-68.

Powa niejszy nacisk zostanie poło ony na edukacj warto ci zwi zanych z ochron rodowiska. W. Scott i Ch. Oulton przeprowadzili prób konceptualizacji tego typu procesu edukacji rodowiskowej w programach szkolnych w ramach tzw. „zielonej teorii warto ci”⁴⁶. Peter S. Wenz omówił niebezpieczeństwa związane z postaw komercjalizmu, wpływając na degradację rodowiska przyrodniczego⁴⁷. We współczesnych programach filozofii cz sto umieszcza si takie motywy pedagogiczne, które nie wiadomie wzmacniają postaw komercjalizmu i zachowa anty rodowiskowych. Przy omawianiu pogl dów takich filozofów, jak: Hobbes, Locke, Kartezjusz, Kant, Hume czy Bentham, do czynników stanowi cych o przyczynianiu si do kryzysu w traktowaniu rodowiska nale ałoby zaliczy : samolubstwo gatunku ludzkiego, dwoisto umysłu i ciała, subiektywizacj warto ci, matematyczny ogl d natury rzeczywisto ci. We współczesnych programach filozofii nale ałoby owych kanonicznych my licieli lokowa jedynie w przestrzeni historii idei, natomiast bardziej efektywnie wł cza tradycj takich my licieli, jak: Monteskiusz, Erazm, Reid, Burke, Goethe i Emerson. Jego zdaniem, dokładno historyczna winna uwzgl dnia dobre akcenty pedagogiczne, zawieraj ce równie postulaty ochrony rodowiska przyrodniczego. Zwraca si równie uwag na potrzeb zmian w etyce medycznej. Candace C. Gauthier, powołuj c si na argumenty epistemologii, filozofii nauki, estetyki i współczesnych teorii etycznych, wyraziła stanowisko, e potrzebne s zmiany w edukacji medycznej⁴⁸. Kładzenie głównego nacisku na ciało pacjenta i technologii medyczn w powa nym stopniu oddziałuje negatywnie na pacjentów. Potrzebne jest im empatyczne, emocjonalne wzmocnienie, którego jedn z form mo e by oddziaływanie estetyczne.

Jednym z aspektów procesu humanizacji i humanitaryzacji kulturowej jest akceptacja wielokulturowo ci. Alvin Goldman starał si wykaza , e filozofii edukacji potrzebny jest ogl d ze stanowiska epistemologicznego, a szczególnie jego orientacji na prawd ⁴⁹. Wbrew powszechnemu rozumieniu, potrzeba prawdy nie znajduje si w konflikcie z postulatami wielokulturowo ci (*multiculturalism*). W edukacji winny liczy si rzetelnie formułowane argumenty, a za cel nale y przyjmowa racjonalizowane odniesienie do prawdy.

⁴⁶ W. Scott, Ch. Oulton: Environmental Values Education: An Exploration of Its Role in the School Curriculum. "Journal of Moral Education", 27 (2), 1998, s. 209-224.

⁴⁷ P. S. Wenz: *Philosophy Class as Commercial*. "Environmental Ethics: An Interdisciplinary Journal Dedicated to the Philosophical as Environmental Problems", 19 (2), 1997, s. 205-216.

⁴⁸ C. C. Gauthier: *The Value of Emotionally Expressive Visual Art in Medical Education*. "The Journal of Medical Humanities", 17 (2), 1996, s. 73-83.

⁴⁹ A. Goldman: *Education and Social Epistemology*, w: Alven Neiman (ed.): *Philosophy of Education*. Philosophical Education Society, Urbana 1995.

2.2. Zasadniczo wa ne współdziaływanie mi dzy wiatem ludzkiego do wiadzenia i jego opisu a wiatem technologii. Kierunek rozwoju cywilizacji - nie duchowy, lecz technologiczny b dzie pogł biał rozdział mi dzy wiatem ludzkiego do wiadzenia i jego opisu a wiatem technologii. Wobec tego b dzie wzrastała potrzeba kompensacji i uzupełnienia do wiadzenia egzystencjalnego człowieka. Społeczne stwa i jednostki, ulegaj c procesowi technicyzacji rzeczywiście ci, b d za wszelk cen szuka jakichkolwiek form uduchowienia, wzmno ona wi c b dzie akceptacja zarówno form tradycyjnych, jak i poszukiwanie nowych form rozpoznawania i akceptowania transcendentального wymiaru egzystencji. Znajdzie to swoje odzwierciedlenie w obszarze filozoficznej edukacji ideologicznej. Jako edukacyjnie naturalne zostan uznane idee tolerancji, niestosowania przemocy, współpracy i współdziałania. Po skrajno ciach - jak Europa XX wieku mogła doprowadzi do takich fiksacji totalitaryzmu - jeszcze raz okazało si , e rozwój duchowy nie idzie równolegle z rozwojem najpi kniejszych nawet utopii czy nawet technologii. Nie ma „drogi na skróty” do formuły „wiecznego szcz cia” ludzko ci. Pozostaje moralno pragmatyzmu, czasem tylko koryguj cego swoje wizje w przestrzeni idei. Paul Standish zauwa ył, e przyszła edukacja b dzie w znacznym stopniu okre lana przez zarz dzenie (*managerialism*)⁵⁰. W jej funkcjonowaniu i jej zwi zkach z nauk , relacjach mi dzy nauczaj cymi a studentami coraz powa niejsz rol b dzie odgrywała technologia. W analizach tych pomocne mog by refleksje Heideggera, dotycz ce natury „*techne*” i patologii technologii, zwłaszcza rozpatrywane w kontek cie warunków postmodernizmu. Patrick Keeney, omawiaj c pogl dy kanadyjskiego filozofa George’a Granta, zwrócił uwag na potrzeb interpretacji technologii w jej wła ciwym, t.j. ludzkim sensie⁵¹. W interpretacji tej zwrócono uwag na opozycj neutralno ci technologii i esencjalnego człowiecze stwa. Technologiczny rozwój cywilizacji wymaga powa niejszych działań rekompensuj cych i poło enia wi kszego nacisku na kształcenie humanistyczne. Geoffrey H. Fletcher, Gary Wooddell stwierdzili, e współczesny proces industrializacji nale y do jednego z kilku głównych wydarze w historii ludzkiej cywilizacji. Edukacja dla szybko zmieniaj cego si wiata winna by opierana na mocnych, progresywnych założeniach, formułowanych bardziej w kategoriach umiej tno ci ni tre ci⁵².

2.3. Wzrost specjalizacji i szczegółowo ci. Mozolno ponad błyskotliwo ci . Sporo racji jest w stwierdzeniu, e najwa niejsze kwestie filozoficz-

⁵⁰ P. Standish: *Heidegger and the Technology of Further Education*. "Journal of Philosophy of Education", 31 (3), 1997, s. 439-459.

⁵¹ P. Keeney: George Grant: *Philosopher Extraordinary*. "Prospero", 3 (1), 1997, s. 37-0.

⁵² G. H. Fletcher, G. Wooddell: *Educating for a Changing World*. "Journal of Thought", 16, 1981, s. 21-32.

ne w dziejach ludzko ci zostały sformułowane i wyra one. Z filozoficznego punktu widzenia dawno ju zostały okre lone podstawowe stanowiska filozoficzne. W ocenie ich prawomocno ci mo na odwoływa si do kategorii metafizycznych, b d do pozafizycznych. I tu mo liwo ci i granice tych uzasadnie równie zostały okre lone. W miar rozwoju wiedzy zachodzi jedynie proces ich doprecyzowywania. Posiada to istotne konsekwencje dla formuły edukacji filozoficznej. Kanon przekazywanych tre ci filozoficznych nie budzi powa niejszych w tpiwo ci. W tym zakresie pozostało jedynie wypełnianie szczegółami i opracowywanie przypisów. Niekiedy zdarza si , e s one nadinterpretowane do innych celów, np. politycznych, jednak profesjonalny filozof łatwo t nadinterpretacj okre li. Natomiast du e mo liwo ci powstaj w sferze subdyscyplin filozofii, zwi zanych zwłaszcza z akceleracj rozwoju kultury (etyka biznesu, etyka medyczna, ekoetyka itd.).

Jednym z elementów współczesnej kultury filozoficznej jest wysoka specjalizacja edukacyjna, której powi kszanie si jest zjawiskiem nieuchronnym. Stan wiadomo ci esencjalistycznej i uogólniaj cej musi pod a za rozwojem nauk szczegółowych oraz innych dziedzin ycia społecznego. W ci gu niespełna kilkudziesi ciu lat dawniejszy filozof przedstawia si dzisiaj jako filozof nauki, religii, czy innych dziedzin. Profesjonalista w zakresie etyki biznesu w ogóle nie b dzie si znał na etykach religijnych, i odwrotnie, mimo, e ka dy z nich powa nie zajmuje si etyk .

Jedn z wysoce specjalistycznych propozycji edukacyjnych mo e stanowi koncepcja „fenomenografii” Ference Martona⁵³. Według jej zało e , ludzie w zasadniczo odmienny sposób do wiadczej i konceptualizuj ró ne aspekty otaczaj cej ich rzeczywisto ci. Uczenie si jest postrzegane jako zmiana tych sposobów na inne, jako ciowo odr bne. F. Marton przeprowadził analiz rozwoju tego podej cia, wydobył podobie stwa i ró nice wobec fenomenologu, dokonał bilansu fenomenografii jako metodologii badawczej oraz odniesienia do problemów edukacyjnych.

Zako czenie. Motyw istotny tych rozwa a to próba okre lenia przyszłego stanu edukacji filozoficznej przeprowadzona na podstawie analiz prawidłowo ci jej rozwoju dziejowego. Chocia zało enie historycyzmu, tkwi ce u ródeł takiej podstawy, nie do ko ca mo e by prawdziwe, to jednak, ze wzgl du na brak powa niejszych uzasadnie , mo e by warto ciowe. Próby bardziej uwa nego do wiadczenia rzeczywisto ci nale do podstawowych potrzeb człowieka, ró nie tylko modelowanych cechami kultury. Sposób do wiadczenia rzeczywisto ci przez człowieka był zawsze funkcj edukacyjnej konwencji, akceptowanego schematu jej poznawania i rozumienia. St d tak istotny staje si ogl d historyczny. Przy osłabieniu tezy historycz-

⁵³ F. Marton: *Phenomenography. A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality*. "Journal of Thought", 21, 1986, s. 28-49.

mu, w drugiej postawie interpretacyjnej, mo na próbowa formułowa korelacje mi dzy stanem kultury a formami jej percepcji. Tutaj korelacje wydaj si powa niesze, chocia brak im tak istotnego dystansu, który był obecny w analizach historycznych. Uj cie synchroniczne (tu przeciwstawiane diachronicznemu) jest jednak mało efektywne w kulturach o du ej dynamice. Prawdłowo ci daj si formułowa dopiero *ex post*, trudno je przewidywa , czy zapowiada . Mo e wi c tego rodzaju refleksjom przypisywana jest funkcja inspiruj ca, heurystyczna, poszukuj ca spójno ci - dopiero w talach kontekstach - ułatwiaj ca rozumienie. Tytułowa „m dro kultury” odnosiłaby si wi c do owych poszukiwa , dotycz cych uzasadnie i prawđłowo - ci ró nej natury, trudno poddaj cych si perspektywicznym analizom „rozumu filozofii”.