

ISRAEL SCHEFFLER ȘI ABORDAREA ANALITICĂ A FILOSOFIEI EDUCAȚIEI

ANDREI CARPENEANU

Israel Scheffler and the analytical approach to the philosophy of education.

In the second half of the 20th century, Israel Scheffler, the most important representative of education philosophy in the United States highlighted the necessity of conceiving and organising educational activities on a foundation of critical thinking, of the analytic type. His entire work demonstrated the idea that educational practice can be enriched through efforts in philosophy to research its foundations. However, just as practice can be validated through theoretical reflection, the philosophical understanding can also broaden in contact with pedagogic activity.

Keywords: analytic philosophy, education, teaching, human potential.

Încă din Grecia antică, problema educării cetățeanului ideal a reprezentat o temă centrală a celor mai semnificative curente de gândire. În *Etica Nicomahică*, Aristotel susține că fericirea nu poate fi atinsă decât dacă virtuțile vor governa viața noastră. Statul avea rolul de a-i instrui pe cetățeni și de a-i deprinde cu comandamentele morale, în așa fel încât bunul mers al societății și perpetuarea valorilor pe care aceasta se întemeiază să fie garantate.

Comenius (1592–1670), al cărui rol în pedagogia modernă a fost comparat de Nicholas Murray Butler¹ cu rolul lui Newton sau Copernic pentru știința zilelor noastre sau al lui Descartes pentru filosofia modernă, consideră că omul trebuie să beneficieze de o educație enciclopedică, pentru a se obișnui „nu doar cu un singur lucru sau mai multe, ci *cu toate lucrurile care desăvârșesc cu adevărat natura omenească*”. Prin deprinderi raționale, prin atitudinea corectă față de viață, față de semenii și de Dumnezeu, omul va putea afla menirea lui pe pământ, fapt care îi va aduce și fericirea. Cele trei scopuri ale educației, *erudiția, virtutea și pietatea*, consideră gânditorul ceh, reprezintă principiile unei vieți împlinite, dar și temelia mântuirii în viața de apoi.

Azi, dezbaterile din sfera educației au atins un grad de rafinament și de complexitate pe măsura dificultăților cu care se confruntă acest domeniu în epoca globalismului și multiculturalismului. Realitățile sociale în perpetuă schimbare depășesc, de multe ori, posibilitățile de adaptare ale teoriilor și practicilor educaționale.

¹ Filosof al educației, laureat al premiului Nobel pentru Pace în 1931.

Unul dintre obiectivele pivot ale acestui articol este de a milita pentru necesitatea unei apropieri definitive între domeniile filosofiei și educației: atunci când discursurile acestora se completează reciproc, astfel că practica educațională este fundamentată pe principii filosofice sigure și, în mod similar, reflecția filosofică ține seama de practica educațională, principiile pe care John Dewey le-a susținut prin întreaga sa operă, beneficiile sunt considerabile de ambele părți.

Ca domeniu distinct, filosofia educației se constituie abia în secolul al XIX-lea, în țările de limbă engleză, cu precădere în Statele Unite. În secolul al XX-lea, consolidarea sa ca domeniu de sine stătător se datorează, așa cum susține Nicholas Burbules, înființării unor asociațiuni academice precum *John Dewey Society*, *Philosophy of Education Society* sau *Philosophy of Education Society of Great Britain*. Fondată în 1964, *Philosophy of Education Society of Great Britain* va pune accentul pe o abordare de tip *analitic*, filosofia educației având ca sarcină, în opinia prestigioșilor săi membri, analiza conceptelor fondatoare, „evaluarea atentă a argumentelor”, „eliminarea ambiguităților”, „evidențierea distincțiilor”, „explorarea posibilităților conceptuale” sau „clarificarea termenilor”².

Chiar și astăzi, după mai bine de „un secol de filosofie analitică” (formula care ne amintește de titlul lucrării lui Marin Țurlea, publicată în 2006) este dificil de fixat într-un enunț unificator ceea ce reprezintă acest orizont filosofic, stabilirea identității doctrinare a filosofiei analitice făcând în continuare obiectul unor rodnice dezbateri.

Concepția cea mai răspândită, arată Mircea Flonta, este că filosofia analitică este o filosofie ai cărei reprezentanți au folosit instrumentele logicii moderne pentru a obține „clarificări de natură conceptuală”, însă această abordare este de fapt doar „o varietate, [...] care nu este neapărat și cea mai reprezentativă”, a filosofiei analitice. „Utilizarea limbajelor precise folosite de logicieni – limbaje în care sensul termenilor și expresiilor este fixat prin reguli care elimină ambiguitatea și dependența de context – a permis obținerea unor rezultate cum ar fi clarificări ale fundamentelor disciplinelor de înalt nivel de abstracție și generalitate, indicarea modului cum pot fi construite și înlăturate așa-numitele paradoxuri logico-semantice, precizarea, prin reconstrucție logică, a unor concepte care ocupă un loc central în filosofie și în științele teoretice, concepte cum sunt semnificația și adevărul, spațiul și timpul, cauzalitatea și probabilitatea”³.

Filosofia analitică nu s-a limitat doar la analiza logică a limbajului, clarificarea conceptuală, una din rigorile sale principale, realizându-se și altfel decât prin folosirea limbajelor formalizate, anume prin cercetarea expresiilor *limbajului comun*. În opinia lui Marin Țurlea, filosofia analitică și filosofia lingvistică nu sunt domenii rivale, așa cum deseori s-a interpretat, filosofia lingvistică fiind de fapt „un *episod*,

² Nicholas C. Burbules, „Philosophy of Education”, în *Routledge International Companion to Education*, editori: Bob Moon, Miriam Ben-Peretz, Sally Brown, New York, Routledge, 2000, pp. 15–17.

³ Mircea Flonta, „Ce este filosofia analitică? Concepte mai restrictive și mai cuprinzătoare”, *Revista de filosofie analitică*, volumul II, ianuarie–iunie 2008, p. 2.

segment, fază” a filosofiei analitice, „întrucât sunt certe afinitățile lor tematice și metodologice, cu nuanțele de rigoare; prima este legată de numele lui Russell și Wittgenstein, cu accentul distinctiv pe *logică*, pe când a doua de practica lui Moore și creația lui Wittgenstein II, al *Cercetărilor filosofice*, unde accentul cade pe *limbaj*, cel obișnuit. Predecesorii, la Oxford, ai filosofiei lingvistice sunt Cook Wilson și H.A. Prichard [...] Cu toate că discipolii cei mai apropiați ai lui Wittgenstein au fost Von Wright, John Wisdom și Elizabeth Anscombe [...] dezvoltarea matură a acestui tip de filosofie este legată de opera lui Ryle, Austin și Strawson”⁴.

Potrivit lui Wittgenstein, noua misiune a filosofiei este de a clarifica confuziile conceptuale și de a pune în lumină regulile care guvernează articulațiile interne ale limbajului. Problemele filosofiei nu sunt decât neclarități ale limbii, proiectarea eronată a gramaticii unei expresii asupra alteia, diferită de ea. Filosofia nu are ca sarcină rezolvarea, ci mai curând dizolvarea problemelor ei tradiționale, scopul său fiind înțelegerea, mai degrabă decât cunoașterea.

„Reconstrucția” de tip analitic ne poartă cu gândul la originile cugetării filosofice din Grecia Antică. Revenirea periodică la origini nu denotă lipsa evoluției, ci mai degrabă necesitatea reexaminării unor concepții și direcții de gândire care de-a lungul timpului s-ar fi putut înstrăina de premisele sau de întrebările întemeietoare ce, în trecut, le-au conferit substanță și le-au circumscris aria de cercetare.

În mod similar, sarcina filosofiei analitice a educației este, în principal, elucidarea conceptelor-cheie ale acestui domeniu, cum ar fi învățarea sau formarea abilităților; însuși termenul „educație” va fi supus analizei în lucrările lui Richard Stanley Peters, unul dintre cei mai influenți filosofi ai educației de orientare analitică, noțiunea referindu-se de fapt, în opinia sa, la un *proces de inițiere într-o formă nouă de viață*.

Metoda analitică în filosofia educației, extrem de influentă în a doua jumătate a secolului al XX-lea, a oferit distincții necesare și tipologii fine, a criticat logica defectuoasă și a diagnosticat cu acuratețe neclarități și confuzii ale conceptelor comune găsite în sloganurile sau clișeele educaționale. Meritele acestui curent au fost insuficient puse în lumină de către autorii români, deși abordarea analitică a reprezentat însuși miezul filosofic care a adus în contact reflecția educațională cu filosofia de prim rang. Apelul analitic la claritate și la logică, susține N. Burbules, „a însemnat că filosofia educației nu a mai trebuit să îndure acuzațiile de abstracțiune, obscurantism și irelevantă care îi fuseseră atribuite până atunci [...] Prin urmare, un exemplu minunat de filosofie în slujba educației”⁵.

Potrivit lui Nicholas Burbules, în anii '70 și '80 ai secolului XX, influența abordării analitice în filosofia educației va crește semnificativ în Statele Unite grație operei lui *Israel Scheffler*, care se va concentra pe „justificarea mijloacelor și scopurilor educației dintr-un punct de vedere epistemologic: vor susține activitățile de predare în dezvoltarea rațiunii, atât ca proces de învățare, cât și ca scop educațional

⁴ Marin Țurlea, *Un secol de filosofie analitică*, vol. II, Cartea Universitară, București, 2006, p. 21.

⁵ Nicholas C. Burbules, *op. cit.*, p. 18.

în sine? Este acest ideal de raționalitate amenințat de relativismul și activismul din filosofie? Cum poate depista analiza limbajului educațional efectele sloganurilor?”⁶.

Născut pe 25 noiembrie 1923 la New York, într-o familie de evrei care emigraseră din România în 1909, Israel Scheffler va primi diploma de licență, iar apoi pe cea de master în psihologie la Brooklyn College. Urmează cursurile lui Ernest Nagel la Columbia University, apoi pe cele ale lui Alexandre Koyre, Marcel Barzin și Sydney Hook la New School for Social Research. Va începe doctoratul în filosofie la Universitatea din Pennsylvania, sub coordonarea renumitului profesor Nelson Goodman, unul din marii reprezentanți ai școlii analitice din filosofia americană. Primește titlul de doctor în 1952 și își începe cariera de profesor la Harvard, întâi în cadrul Facultății de Educație, apoi în cadrul Facultății de Științe și Arte, unde va rămâne până la retragerea din activitatea profesorală, în 1992.

Prima dintre lucrările în care va contura programul său analitic, definitiv pentru întreaga sa operă de mai târziu, a fost „Toward an Analytic Philosophy of Education”, publicată în 1954 în *Harvard Educational Review*. Au urmat *Philosophy of Education: Modern Readings* (1958), *The Language of Education* (1960), *Reason and Teaching* (1973), *Of Human Potential* (1985), *In Praise of the Cognitive Emotions and Other Essays in the Philosophy of Education (1991)* sau *Worlds of Truth: A Philosophy of Knowledge* (2009), pentru a numi doar câteva dintre lucrările elaborate în cei aproape 60 de ani dedicați cercetării în domeniul filosofiei educației de Israel Scheffler.

Prin aceste lucrări, dar și prin alte colecții de eseuri sau articole, Scheffler a adus contribuții substanțiale filosofiei în general și filosofiei educației în special, fiind considerat cel mai important reprezentant al acestui domeniu din Statele Unite, dar și din țările de limbă engleză, în a doua jumătate a secolului al XX-lea.

Israel Scheffler a subliniat necesitatea conceperii și organizării activităților educaționale pe fundamentul gândirii critice de tip analitic. Întreaga sa operă a reprezentat o demonstrație în sprijinul ideii potrivit căreia practica educațională se poate îmbogăți în urma efortului filosofiei de a-i cerceta temeiurile. Însă, trebuie adăugat, așa cum practica poate fi validată de reflecția teoretică, înțelegerea filosofică se poate lărgi prin contactul cu activitatea pedagogică.

Predarea modernă, susține filosoful american în *Philosophical Models of Teaching*, este acea activitate ce are ca obiect obținerea învățării, aplicată în așa fel încât să nu îngreiească capacitatea de gândire independentă a elevului. Scheffler distinge 3 modele filosofice ale predării, prin această clasificare urmărind „nu atât descrierea procesului de predare, cât orientarea lui, prin elaborarea unui tablou coerent format din elementele epistemologice, psihologice și normative pe care le presupune”⁷.

Modelul întipăririi (*the impression model*), „cel mai simplu dintre cele 3”, arată Scheffler, are ca scop receptarea impresiilor externe, în sensul indicat de John

⁶ *Ibidem*, p. 19.

⁷ Israel Scheffler, „Philosophical Models of Teaching”, în *Philosophy and Education*, Allyn and Bacon Inc., Boston, 1966, p. 100.

Locke, iar predarea, la acest nivel, presupune „exersarea însușirilor mentale implicate în receptarea și prelucrarea ideilor, mai precis abilitățile perceperii, distincției, fixării, combinării, abstracției și reprezentării. Însă, cel mai important, predarea trebuie să aibă în vedere selecția și organizarea cea mai potrivită a materialului provenit din experiență.”⁸

Acest model de predare implică, susține Israel Scheffler, deopotrivă puncte forte, dar și aspecte discutabile. Argumentul cel mai important în favoarea modelului întipăririi îl reprezintă accentul pe *experiență*, ca instrument critic întrebunțat în examinarea tuturor teoriilor și doctrinelor. Pe de altă parte, unul din aspectele care se pretează cel mai adesea la obiecții, arată Scheffler în *Philosophical Models of Teaching*, îl reprezintă faptul că actul cunoașterii nu se obține doar prin prelucrarea datelor senzoriale, „ci este cuprins în *limbaj* și implică un aparat conceptual care nu poate fi derivat din datele simțurilor, ci le este impus acestora”⁹. Acest aparat conceptual nu este înăscut, „fiind un produs, în bună parte, al aproximărilor și descoperirilor, transmis prin cultură și obiceiuri. Mai mult, cunoașterea presupune *teorie*, iar teoria nu reprezintă doar generalizare de date [...] ea este o întreprindere creatoare și individuală [...] ce implică postulate, analogii, evaluări și invenția de limbaje noi”¹⁰. Așadar, în procesul învățării copilul nu primește doar experiențe senzoriale, ci și limbajul și teoriile care provin din ereditatea sa culturală, credințele în care se regăsesc, sublimite, „nenumărate acte creatoare ale intelectului” și care formează o anumite viziune asupra lumii. Toate variantele acestui prim model de predare, concluzionează Scheffler, au un mare neajuns: nu lasă loc inovației radicale. Rolul educatorilor, fie ei dascăli sau părinți, are limitele sale în formarea minților tinere, însă, așa cum punctează, cu o formulă foarte inspirată, filosoful american, „tocmai unde se sfârșește controlul acestora, încep de fapt cele mai mari așteptări pentru educație”.

Scopul predării este într-adevăr de a conserva și de a spori cunoștințele elevului, însă creșterea cumulativă, cantitativă nu se poate realiza decât concomitent cu efortul interior al elevului de a înțelege în termeni proprii corpul de informații publice care îi este transmis. „Cunoașterea”, arată Israel Scheffler, „presupune viziune (interioară, n.t.), iar viziunea nu poate fi separată în unități senzoriale sau verbale elementare care pot fi transmise de la o persoană la alta”. Conform modelului reflecției (*the insight model*), influențat de data aceasta de filosofia lui Platon, limbajul nu este folosit pentru a impregna în mintea elevului fragmente de cunoaștere, ci reprezintă mai degrabă un instrument cu ajutorul căruia se urmărește angajarea activă a acestuia pe calea reflecției și a cunoașterii realității, predarea desăvârșindu-se în propriile procese de gândire. În această schemă triadică, modelul reflecției îl completează pe cel al întipăririi în punctul său cel mai vulnerabil, făcând posibilă inovația, însă ecuația se întregește doar prin introducerea modelului normativ

⁸ *Ibidem*, p. 102.

⁹ *Ibidem*, pp. 102–103.

¹⁰ *Ibidem*, p. 103.

(*the rule model*), care afirmă necesitatea rolului principiilor și a rațiunii în actul de predare. „Asociez modelul normativ cu filosofia lui Kant, deoarece pentru Kant accentul cădea întotdeauna pe *rațiune* [...] Pe tărâm cognitiv, rațiunea reprezintă dreptatea pe care o facem evidentei, triumful adevărului. În domeniul moralei, rațiunea înseamnă a acționa potrivit unor principii, nu dominat de interese egoiste [...] Predarea trebuie să reprezinte, pe lângă transferul de informații și dezvoltarea capacității de reflecție, inculcarea unor conduite și judecăți ce se fondează pe principii ferme, clădirea unor caractere autonome și raționale care să stea mai apoi la baza tuturor întreprinderilor științei, moralității și culturii”¹¹.

Viitorul unui popor este decis în mod hotărâtor de calitatea învățământului său și de resursele puse la dispoziția cercetării din acest domeniu. Politicile și strategiile educaționale presupun coerență, stabilitate și continuitate. Însă, fără a se înstrăina de principiile sale fondatoare, doctrina pe care s-a clădit un sistem educațional trebuie să-și păstreze în același timp disponibilitatea pentru inovație. Acolo unde în locul aproximărilor se impun clarificări, reinterpretări, acolo unde modelele existente și-au dovedit, în timp, lipsa de eficacitate, specialiștii trebuie să pună pe baze noi, printr-un efort de cercetare multidisciplinară, teoria și practica educațională.

Un asemenea obiectiv a avut în vedere *Harvard Graduate School of Education* când, la propunerea și cu finanțarea *Fundației Bernard van Leer*, a realizat un studiu prin care evalua nivelul cercetării științifice în domeniul „potențialului uman”. Rezultatele acestui proiect au fost cuprinse în patru volume: primul, *Frames of Mind*, reprezintă o abordare psihologică a temei centrale, și a fost editat de Howard Gardner; în al doilea volum, *Of Human Potential: an Essay in the Philosophy of Education*, semnat de Israel Scheffler, sunt examinate aspectele filosofice ale conceptului de „potențial uman”; în cea de a treia lucrare, *Human Conditions: The Cultural Basis of Educational Development*, Robert A. LeVine și Merry I. White procedează la examinarea factorilor culturali implicați în progresul uman; în fine, al patrulea volum, *The cultural transition*, cuprinde rezultatele cercetărilor unor echipe de specialiști care și-au propus analiza condițiilor dezvoltării umane în țări precum India, Egipt, Japonia, Mexic sau China.

Contribuția lui Israel Scheffler, *Of Human Potential: an Essay in the Philosophy of Education*, oferă o viziune ce are darul de a armoniza toate piesele acestui proiect, de a-i clarifica obiectivele și metodologia, de a ilumina conceptual implicațiile filosofice ale temei pivot, oferind în același timp indicații punctuale cu privire la consecințele asupra practicii educaționale. Proiectul Harvard reprezintă, potrivit lui Scheffler, și o schiță de curriculum pentru pregătirea factorilor de decizie din educație. Este important de menționat că prin această analiză s-a încercat mai degrabă dezvoltarea unei teorii practice decât a unei teorii științifice despre potențialul uman: „este sarcina profesionistului”, arăta filosoful american, „de a aduna cunoștințele obținute de disciplinele relevante și de a le aplica, sub îndrumarea unui ideal etic, către problemele experienței comune”.

¹¹ *Ibidem*, pp. 109–111.

Termenul de potențial uman a fost folosit cu lejeritate în lucrările din sfera educației, fără a fi supus unui examen analitic conceptual, care să-i circumscrie cu rigoare semnificația. Scheffler procedează la o „reconstrucție analitică”, subliniind necesitatea eliberării de conotațiile „tradiționale și populare” care pot da naștere unor confuzii și orienta greșit practica educațională.

Filosoful american demască unele dintre marile preconcepții cu privire la potențialul uman, demitizând, de pildă, ideea fixității potențialului, care este văzut îndeobște ca o „esență metafizică ce guvernează direcția predeterminată a dezvoltării individului sau ca o caracteristică durabilă intrinsecă acestuia”¹². Scheffler afirmă că, odată cu realizarea unui potențial, se pot naște noi înclinații, se pot deschide noi orizonturi de învățare. Cu cât cunoașterea asupra lumii se îmbogățește, cu atât posibilitățile sporesc și radiază în mai multe domenii ale vieții. Pornind de la teoria lui William James potrivit căreia caracterul se formează până la vârsta de 30 ani, iar până atunci trebuie inculcate cât mai multe obiceiuri folositoare, Israel Scheffler susține faptul că anumite înclinații pot fi puse în valoare doar pentru o perioadă scurtă, nevalorificarea la timp a acestor predispoziții ducând la ratarea pentru totdeauna a unor însemnate oportunități educaționale.

O altă eroare, subliniază filosoful american în *Of Human Potential*, este să considerăm că toate înclinațiile își pot găsi împlinirea în mod armonios. Nu este posibil să devenim, literalmente, tot ceea ce putem fi: realizarea anumitor înclinații poate intra în contradicție și exclude împlinirea altora, cu toate că acestea se manifestă la fel de pregnant. În aceste situații, educatorul trebuie să facă mai mult decât să identifice potențialul copilului, el având sarcina de a evalua și a călăuzi în luarea unei decizii care va determina destinul acestuia.

Israel Scheffler va critica și mitul potrivit căruia toate înclinațiile sunt la fel de valoroase. Dimpotrivă, oamenii au capacitatea de a deveni „buni” sau „răi”, pot ajunge „sensibili sau nepăsători, inteligenți sau obtuzi”¹³. De-a lungul timpului s-a perpetuat concepția falsă care prescria faptul că educatorul nu trebuie să facă distincții de valoare între înclinațiile tinerilor, fără să se țină cont că rolul dascălului poate fi deopotrivă de a potența, dar și de a anihila anumite porniri ale elevilor săi, de a promova predispozițiile potrivite, dar și de a le domoli pe cele vătămătoare.

Scheffler dorește reconstruirea limbajului tradițional cu privire la potențialul uman și „înlocuirea vechiului set de concepte cu unul nou”, pe baza unor fine distincții analitice. Potrivit filosofului american, potențialul comportă trei dimensiuni interdependente, aptitudinea, înclinația și capacitatea. Analiza *aptitudinii* ține seama și de acei factori care încetinesc sau opresc procesul de învățare, copilul având posibilitatea de a-și realiza potențialul atunci când nu există impedimente care să-i obstrucționeze traiectoria (blocarea anumitor stimuli oprește, de pildă, dezvoltarea limbajului)¹⁴. Despre condițiile care împiedică realizarea potențialului făcea referire

¹² Israel Scheffler, *Of Human Potential: an Essay in the Philosophy of Education*, Routledge & Kegan Paul, Boston, 1985, p. 63.

¹³ *Ibidem*, p. 15.

¹⁴ *Ibidem*, p. 46.

și Maria Montessori, atunci când susținea că numai un „mediu controlat” va permite etalarea tuturor abilităților înnăscute ale copiilor. Vygotsky vorbește și el despre condițiile dezvoltării cognitive ale copiilor: procesul de învățare nu este posibil, de pildă, în izolare, ci numai într-un cadru social, care presupune interacțiune, participare.

Mai departe, Scheffler consideră că atunci când spunem, în limbajul comun, că un tânăr are tendința sau *înclinația* (deci mai mult decât *aptitudinea*) de a înota, afirmăm ceva în plus față de atunci când spunem doar că nu există impedimente pentru ca el să înoate. Totuși, propensiunea nu va desemna încă certitudinea, ci mai degrabă posibilitatea realizării potențialului, dacă sunt întrunite anumite condiții¹⁵.

În fine, conceptul de *capacitate* se apropie și mai mult de realizarea, de valorificarea potențialului; „a fi capabil” înseamnă că ai deja abilitățile și cunoștințele necesare pentru a putea îndeplini o anumită funcțiune, *dacă alegi* să faci acest lucru. Accentul cade aici pe alegerea liberă și, din nou, pe rolul educatorului care trebuie să dea „putere de decizie” elevului, să-i creeze condițiile necesare pentru *a vrea* să-și realizeze potențialul și pentru *a acționa* în consecință.

În *On Human Potential*, Israel Scheffler argumentează în favoarea unei concepții deschise despre educație, unde accentele cad pe indeterminare, pe o practică educațională ce trebuie să aibă în vedere crearea unui orizont cultural cât mai vast, pe raționalitate și gândire critică, toate subsumate idealului libertății ființei umane.

A modela conștiința unui tânăr, ale cărui decizii, la maturitate, se vor întemeia pe principii raționale și pe judecăți critice, reprezintă, în viziunea lui Israel Scheffler, scopul fundamental al educației. A fi rațional înseamnă a te ghida după norme fondatoare imuabile, însă, în același timp, raționalitatea presupune asumare, autonomie, creație și libertate.

Într-un interviu din 2005, unde Israel Scheffler reflectează asupra îndelungatei sale cariere din domeniul educației, se ridică și problema criticilor aduse în zilele noastre raționalității. Scheffler își menține poziția sa, considerând raționalitatea drept unul din scopurile majore ale educației. Cu privire la criticile care vizează raționalitatea, filosoful consideră că există anumite curente populare care exaltă rolul sentimentelor în detrimentul rațiunii, însă originea acestor poziții o reprezintă de fapt nevoia de spiritualitate, ca reacție împotriva consumerismului și a vulgarității societății contemporane, nevoia de decență și de calitate, trebuințe legitime, care însă nu pot fi obținute prin condamnarea raționalității, de cele mai multe ori în numele unei așa-zise spiritualități însușite cu orice preț, fără filtru critic.

Referindu-se la descreșterea interesului pentru filosofia analitică, Scheffler aseamănă curentele filosofice cu un balet ai cărui dansatori ocupă pentru puțin timp centrul scenei, pentru a se retrage mai apoi pe margine, lăsând prim-planul

¹⁵ *Ibidem*, pp. 52–53.

următorului grup de interpreți. Însă moștenirea nepieritoare pe care o lasă Israel Scheffler domeniului pe care l-a slujit mai bine de 60 de ani, dincolo de efemeritatea unor poziții filosofice „la modă”, este accentul pe raționalitate, analiză și gândire critică, dar și pe nevoia pregătirii filosofice a educatorilor, program pe care Richard Stanley Peters și Paul Hirst l-au realizat cu succes în Marea Britanie. Lângă aceste teme pivot stau și ideile învățării individualizate, a cultivării creativității, a democrației ca normă educațională, a coerenței politicilor educaționale, termeni esențiali într-o ecuație vastă, de care depinde formarea minților tinere, deci însăși soarta societății viitorului.

