

Edukacja i ideały

1. Wprowadzenie

W 2003 i 2004 roku w *Journal of Philosophy of Education* ukazały się dwa artykuły na temat roli ideałów w edukacji. Autorkami obu były Holenderki – Doret J. de Ruyter oraz Frieda Heyting (de Ruyter, 2003; Heyting, 2004). Pierwsza podkreśliła pozytywną rolę ideałów w edukacji, druga wskazała trudności łączące się z propagowaniem ideałów w szkole. Obie filozofki przywołały koncepcje licznych współczesnych myślicieli, m.in. Isaiaha Berlina, Richarda S. Petersa, Harvey'a Siegela, Davida Carra oraz (bardziej znanego w Polsce) Wolfganga Brezinki. W swoich bibliografiach umieściły także dzieła Arystotelesa i Johna Stuarta Milla. Na tej liście filozoficznych źródeł uderzający jest brak nazwiska Williama Jamesa, autora *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals* z 1899 roku, będącej zbiorem wykładów wygłoszonych przez filozofa do nauczycieli oraz studentów kolegów nauczycielskich w Massachusetts na początku lat 90. XIX wieku. Dwa spośród tych wykładów są punktem odniesienia dla analiz podjętych w niniejszym tekście.

Rekonstruuując poglądy Williama Jamesa na temat ideałów w ogóle, a ideałów w edukacji w szczególności, implikatywnie odnoszę się do sporu wspomnianych filozofek. Istotą tego sporu jest pytanie o rolę nauczyciela w przekazywaniu ideałów uczniom. De Ruyter zakłada, że oferowanie ideałów jest jednym z podstawowych zadań nauczyciela i ma ono wpływ na kształtowanie charakteru moralnego uczniów. „Jest rzeczą oczywistą, że cele edukacyjne powinny obejmować idealne cechy charakteru moralnego i że dzieciom należy przekazywać ideały moralne, niezależnie od tego, jakie ogólne pojęcie idealnej osoby im przedstawiamy, czy to będzie na przykład osoba autonomiczna, osoba gorliwa religijnie czy osoba odnosząca sukcesy finansowe” (de Ruyter, 2003, s. 476-477). Heyting wątpi w efektywność przekazywania ideałów uczniom przez nauczyciela. Twierdzi, że nauczyciel nie jest w stanie tego dokonać z tego względu, że proces kształtowania ideałów jest ekskluzywnie osobisty i dokonuje się w ukryciu ludzkiej świadomości, wrażliwości etycznej czy religijności. Nauczyciel może efektywnie prezentować uczniom cele edukacyjne, ale nie ideały: „Twierdzą, że oferowanie ideałów dzieciom nie sprawia, że stają się one ideałami dla dzieci” (Heyting, 2004, s. 246). Analizy Jamesa rzucają wiele światła na kwestię efektywności wprowadzania uczniów przez nauczycieli w świat ideałów.

Ważną kwestią, którą należy poruszyć we wstępie, jest współczesne rozumienie ideałów w filozofii edukacji. Można przyjąć, że są one rozumiane jako doskonałości, które sobie wyobrażamy i do których chcemy dążyć. Harvey Siegel pisze, że „[i]deami są przede wszystkim te rzeczy, którym przypisujemy najwyższą wartość” (Siegel, 1999, s. 393). Richard Hare twierdzi, że „posiadanie ideału oznacza myślenie o jakiejś rzeczy jako o czymś w najwyższym stopniu dobrym w ramach jakiejś szerszej klasy rzeczy” (Hare, 1963, s. 159). Urszula Ostrowska wskazuje, że ideał to „wzorzec realizacji określonych wartości możliwych” oraz „optimum jakości” (Ostrowska, 2006, s. 398-397). Cecha doskonałości w przypadku ideałów jest ważna do tego stopnia, że de Ruyter nie waha się stwierdzić, że „[d]oskonałość jest koniecznym warunkiem terminu «ideał»” (de Ruyter, 2003, s. 468). Powszechna zgoda co do doskonałości jako podstawowej cechy ideału nie rozstrzyga jednak, czy do ideału (gdy już się go rozpoznało jako doskonałość) trzeba, czy też można dążyć, a także, czy ową doskonałość należy rozumieć subiektywnie, czy obiektywnie. Zwłaszcza druga kwestia wydaje się ważna w kulturze, a więc także w edukacji demokratycznej i liberalnej. Również w tym punkcie wiele analiz Jamesa okazuje się inspirujących. W dalszej części tekstu podejmuję najpierw zagadnienie subiektywności i obiektywności ideałów, a następnie efektywności ich przekazywania przez nauczycieli.

2. Pluralizm i ukryte znaczenia życia

William James podjął zagadnienie ideałów w dwóch wykładach: *Pewien rodzaj ślepoty w człowieku* oraz *Źródła znaczenia życia*. Przedstawił w nich szkic koncepcji opartej na filozofii pragmatyzmu, a zwłaszcza tego jej elementu, który nazywał pluralizmem. Był to tylko szkic, gdyż James miał świadomość, że jego analizom brakuje akademickiej kompletności. We wstępie do wykładów pisał: „Żałuję, że nie byłem w stanie opracować tekstu *Pewien rodzaj ślepoty w człowieku* bardziej efektywnie. Chociaż niektórym czytelnikom może wydawać się on przykładem czystego sentymentalizmu, to w rzeczywistości jest czymś więcej. Łączy się z pewnym określonym poglądem na świat i nasze moralne relacje z nim” (James, 1992, s. 715)¹. Ten pogląd wyraża się najpełniej w filozofii pluralistycznej lub indywidualistycznej.

Zgodnie z tą filozofią prawda jest zbyt rozległa, aby jakkolwiek umysł, nawet ten, który nazywamy Absolutnym, mógł poznać jej całość. Fakty i wartości obecne w życiu potrzebują wielu podmiotów poznających, aby mogły zostać przyswojone. Nie ma takiego punktu widzenia, który byłby absolutnie ogólny i uniwersalny. Prywatne i niemożliwe do zakomunikowania spostrzeżenia zawsze pozostają ukryte, zaś największym problemem jest to, że ci, którzy szukają ich, stojąc na zewnątrz, nigdy nie wiedzą, *gdzie one są* (James, 1992).

¹ Wszystkie cytaty z wykładów Jamesa są w moim tłumaczeniu – P.K.

Trudność ze zrozumieniem tego, co inni uważają za wartościowe, staje się zatem punktem wyjścia analizy ideałów.

Kilka lat po opublikowaniu wykładów o ideałach William James wydał książkę *A Pluralistic Universe* (*Pluralistyczny wszechświat* lub *Pluralistyczne uniwersum*), w której rozwinął tezy z wykładów z 1899 roku. Podjął w niej krytykę filozofii neoheglowskiej z jej roszczeniem dotyczącym dochodzenia do prawdy absolutnej. Twierdził, że używanie w filozofii takich pojęć, jak „wszystko”, „byt” lub „absolut” jest nieporozumieniem, gdyż są to tylko słowa niemające swoich desygnatów w realnym świecie. Używamy ich, aby poczuć się bezpieczniej wśród zagubienia, chaosu i bezsensu życia. Mówiąc, że wszystko ma jakąś przyczynę, wszystko ma jakiś cel, wszystko można sprowadzić do jakiejś jednej zasady oraz twierdząc, że znamy tę przyczynę, cel i zasadę, łudzimy się, że kontrolujemy to, co dzieje się ze światem i nami. W ten sposób na poziomie języka osiągamy to, czego nie udaje się nam osiągnąć na poziomie życia. Tymczasem na poziomie życia nie istnieje żadna absolutna przyczyna, absolutny cel czy absolutna zasada, która wyjaśniałaby wszystko. Wszechświat jest pluralistyczny, zróżnicowany, nieprzewidywalny. James pisał: „W porównaniu do wszystkich tych racjonalistycznych wizerunków świata, empiryzm pluralistyczny, który ja wyznaję, wygląda bardzo nieelegancko. Jest nieco mętny, niezbyt jasny, może trochę barbarzyński, nie ma wiele lotności w rysunku i koloryt jego niezbyt wykwintny” (James, 2007, s. 23). Filozofia pluralizmu zadowala się jednak takim obrazem świata, gdyż wcześniej wyrzekła się ambicji redukcji jednych rzeczy do drugich i umieszczania wszystkiego w absolicie. Nie ma dla niej jednego wszechogarniającego bytu, nie ma także jednego wszechogarniającego ideału.

William James potwierdza to wielokrotnie w dwóch wspomnianych wykładach z 1899 roku. W wykładzie *Pewien rodzaj ślepoty w człowieku* cytuje fragmenty opowiadania Roberta Luisa Stevensona pod tytułem *Lantern Bearers*, czyli *Latarnicy*. Jest to opowiadanie o chłopcach, którzy jesienią, na początku roku szkolnego, kupowali w lokalnym sklepie tak zwane ślepe lampki. Wieczorami w swoich domach zapalali je, ukrywali pod płaszczami i ruszali biegiem nad brzeg morza, aby się spotkać i rozmawiać o tysiącach błahych rzeczy, ale przede wszystkim wyjmować spod płaszczy lampki i pokazywać je sobie nawzajem. „Lampki cuchnęły osmałoną blachą, dawały niewiele światła i przypalały palce. Do niczego nie można było ich użyć, służyły jedynie zaspokojeniu kaprysu, niemniej chłopiec niosący pod płaszczem ślepa lampkę nie potrzebował niczego więcej” (cyt. za: James, 1992, s. 844). Zabawa, która z punktu widzenia dorosłych nie zasługiwała na uwagę, dla chłopców była źródłem najgłębszego znaczenia w życiu, dawała im poczucie bliskości ideału.

Istotą radości było to, że można iść samotnie ciemną nocą, z lampką ukrytą pod płaszczem, nie pozwalając na to, aby choćby jeden promyk światła przeniknął na zewnątrz, obojętnie, czy to oświecając drogę, czy to głosząc chwałę właściciela

lampki. Szliśmy tak jak mroczne kolumny przesuwające się w nocy, a jednak w najgłębszym punkcie naszych dziecięcych serc wiedzieliśmy, że niesiemy lampkę przypiętą do paska, a ponieważ to wiedzieliśmy, mogliśmy trwać w stanie uniesienia i głosić swój triumf (James, 1992, s. 845).

W tym samym wykładzie William James wspomina swoją wyprawę w góry w Północnej Karolinie. Pisze, że w pewnym momencie podczas wędrówki natknął się na ludzką osadę usytuowaną wśród sterczących pni ściętego i wypalonego lasu. Osada sprawiała koszmarnie wrażenie – domy ze szparami pozatykanymi gliną, podwórka otoczone koślawymi parkanami z pasącymi się wewnątrz świniami, brudne dzieci biegające dookoła. James nie mógł oprzeć się wrażeniu, że ktokolwiek dokonał tego spustoszenia, musi odczuwać wstyd i wyrzuty sumienia na jego widok. W pewnej chwili spytał towarzyszącego mu przewodnika, kto tego dokonał. W odpowiedzi usłyszał: „My wszyscy, to nasze dzieło”. W tych słowach uderzyło go nie tyle samo stwierdzenie, co jego ton. Zamiast poczucia żalu, wstydu, zażenowania w obliczu tego, co zostało zrobione, usłyszał dumę i pewność siebie. To skłoniło go do następującej refleksji:

Natychmiast poczułem, że całkowicie umknął mi ukryty sens sytuacji, w jakiej się znalazłem. Gdy patrzyłem na te wyręby, widziałem tylko spustoszenie; sądziłem zatem, że w podobny sposób patrzą na nie także ci, którzy dokonali ich za pomocą swoich silnych ramion i posłusznych siekier. Tymczasem, kiedy *to oni* patrzyli na te odrażające kikuty pniaków, myśleli o swoim osobistym zwycięstwie. Skrawki gruntu pod uprawę, ściśnięte drutem drzewa i ustawione tu i ówdzie ohydne płoty przypominały im o uczciwej pracy, wylanym pocie, wytrwałości i ostatecznej nagrodzie. Chata z bali była gwarantem bezpieczeństwa dla nich, ich żon i dzieci. Mówiąc krótko, wyręby, które w moich oczach były niczym innym niż horrendalnym obrazem, dla nich były symbolem przywołującym wspomnienia o wymiarze moralnym, były czymś w rodzaju pieśni o obowiązku, walce i zwycięstwie (James, 1992, s. 843).

Wreszcie, w wykładzie *Źródła znaczenia życia*, William James nawiązuje do uczucia miłości rodzącego się między dwojgiem ludzi. Zastanawia się, kto ma lepszy wgląd w życie i ideały drugiej osoby, czy ten, kto ją kocha, czy ten, kto patrzy na nią z zewnątrz.

Każdy Jack dostrzega w swojej wyjątkowej Jill czarujący wdzięk i doskonałość, wobec których my, bierni widzowie, jesteśmy zimni jak lód. Kto posiada lepszy ogląd prawdy absolutnej, on czy my? Kto posiada bardziej życiowe wejrzenie w to, czym jest faktyczne istnienie Jill? Czy to Jack popadł w przesadę i stał się na punkcie Jill maniakiem? Czy może nam czegoś brakuje i jesteśmy ofiarami patologicznej anestezji co do magicznego znaczenia Jill? Z pewnością to drugie! Jestem pewien, że to Jackowi została objawiona głębsza prawda (James, 1992, s. 861).

Trzy przytoczone przez Williama Jamesa przykłady ilustrują ślepotę człowieka na to, co jest ideałem dla innych ludzi. Ich ideały w istocie pozostają przed nami ukryte, tak jak ślepe lampki niesione pod płaszcami chłopców z opowiadania Roberta Luisa Stevensona. Patrząc na chłopców biegnących nad brzegiem morza, nikt nie zdołałby nawet przeczuć, co było źródłem ich radości i rozjaśniało ich wnętrze. Podobnie byłoby w przypadku biednych osadników z Północnej Karoliny. Tu dostarczenie ideału byłoby jeszcze trudniejsze, gdyż czerpali oni satysfakcję i poczucie spełnienia z czegoś, co dla zewnętrznych obserwatorów było wyrazem klęski i brzydoty. Wreszcie, aby zobaczyć, czym jest pełnia doskonałości drugiej osoby, konieczny jest rodzaj emocjonalnego objawienia nazywanego miłością, dostępny zazwyczaj tylko dla jednej osoby, objawienia, na które wszyscy inni pozostają nieczuli. To wszystko skłania Jamesa do postawienia tezy, że każdy człowiek ma własne ideały i jakiegokolwiek próby ujednoczenia ich są pogwałceniem konstytutywnej dla świata zasady pluralizmu, a także tym, co przyprawia anioły o płacz.

3. Pojmowalność, nowość i charyzmatyczna odwaga

Zasada pluralizmu wskazująca na wielość ideałów pośród ludzi zakłada, że niemożliwe jest narzucenie ideału właściwego dla jakiejś jednostki lub grupy innym ludziom. Nie mówi ona natomiast nic o sytuacji, w której inni przekonują się do ideału wyznawanego przez jednostkę lub grupę, uznają go za swój i starają się urzeczywistnić. Jest to sytuacja bliska doświadczeniu wszystkich ludzi żyjących w społeczeństwie i angażujących się w realizację wspólnych, szlachetnych i dalekosiężnych celów. Również William James uznawał, że pewne ideały pociągają innych, gromadzą wokół siebie wielu, potrafią rozpalić umysły i serca tłumów. Współcześnie w naszej części Europy takie ideały towarzyszyły tłumom w czasie rewolucji solidarności w Polsce, aksamitnej rewolucji w Czechach, pomarańczowej rewolucji na Ukrainie czy rewolucji róż w Gruzji. Chociaż na początku nie miały one charakteru powszechnego i były podtrzymywane jedynie w wąskich kręgach intelektualistów – kontestatorów systemu, w pewnym momencie niejako „udzieliły się” milionom ludzi, ci zaś utożsamili się z nimi, niekiedy do tego stopnia, że gotowi byli poświęcić dla nich życie. Jakie warunki muszą spełnić ideały, aby mogły być w taki sposób propagowane? Odpowiedź na to pytanie stanowi zasadniczą część analiz Jamesa we wspomnianych dwóch wykładach.

William James twierdzi, że w pojęciu ideału mieszczą się trzy cechy, które muszą wystąpić łącznie. Dwie spośród nich wydają się oczywiste i każdy zdroworozsądkowo myślący człowiek uzna je za takie. Po pierwsze, ideał musi być pojmowalny intelektualnie, to znaczy, musi być zrozumiały dla tych, którzy wobec niego stają. W wykładzie *Źródła znaczenia życia* James pisze: „Ideał musi być czymś, co

jest pojmowalne intelektualnie, czymś, wobec czego – o ile «to» mamy – nie pozostajemy w nieświadomości. Musi mu także towarzyszyć ten sam rodzaj oglądu, uniesienia i jasności, który towarzyszy wszystkim faktom intelektualnym” (James, 1992, s. 875). To oznacza, że nie można uznać za ideały niejasnych, wewnętrznych przeczuć czy niesprecyzowanych intuicji. Racjonalizacja ideałów jest tym ważniejsza, iż kształtują się one przede wszystkim w sferze ludzkiej emocjonalności. Drugą cechą ideału według Jamesa musi być jego nowość.

Każdy ideał musi nieść w sobie „coś nowego”, przynajmniej dla osoby, która zaczyna nim żyć. Wegetowanie w rutynie jest nie do pogodzenia z życiem ideałami, choć to, co jest rutynową wegetacją dla jednej osoby, może być nowością ideału dla drugiej. Pokazuje to, że nie istnieje nic takiego, co byłoby ideałem w sensie absolutnym. Ideały są zatem względne wobec życia, w którym są kultywowane (James, 1992).

Nowość ideałów odnosi się przede wszystkim do wyobrażeń jednostki, która odkrywa coś, czego wcześniej nie dostrzegała, niemniej może się ona odnosić także do społeczeństwa, które bywa zaskakiwane ideałami głoszonymi przez jednostki. Trzecia cecha ideału wskazana przez Jamesa jest złożona i wieloaspektowa, a więc trudna do jednoznacznego zdefiniowania. Na użytek niniejszego tekstu nazywam ją charyzmatyczną odwagą, której nieodłącznym elementem jest realne ryzyko porażki. Ta cecha dotyczy wyłącznie takich sytuacji, w których jednostki podjęły próbę urzeczywistnienia ideałów, stawiając na szali swoje bezpieczeństwo, zdrowie czy życie. Według Jamesa dopiero tego rodzaju determinacja, odwaga i upór sprawiają, że ideały nabierają właściwego dla siebie kolorytu, a życie staje się naprawdę znaczące. Ten punkt analiz Jamesa jest bez wątpienia najbardziej frapujący, ale też najbardziej kontrowersyjny. W dalszej części tekstu pokazuję, dlaczego tak jest. Teraz warto przedstawić kolejne etapy introspekcji, które przywiodły Jamesa do postawienia tezy o koniecznym związku między ideałem a charyzmatyczną odwagą tych, którzy podejmują się jego urzeczywistnienia.

Wszystko zaczęło się od zaproszenia Williama Jamesa do eksperymentalnej szkoły nad jeziorem Chautauqua. Jak wspomina:

Kilka lat temu spędziłem przyjemny letni tydzień w sławnym *Assembly Grounds*, nad jeziorem Chautauqua². W chwili, gdy przekraczacie bramę tego miejsca podobnego do świętej pustelni, czujecie, że wchodzicie w atmosferę szczęścia. W powiet-

² *Assembly Grounds* nad jeziorem Chautauqua, miejsce utopijnego projektu edukacyjnego rozpoczętego w 1878 r. przez Johna H. Vincenta. Projekt przewidywał czteroletnie studia, odbywane pod kierunkiem znakomitych nauczycieli, dostępne dla wszystkich chętnych. Program studiów obejmował to, co nazywało się wówczas edukacją liberalną. Szczególne zasługi dla rozwoju projektu położył William Rainey Harper, który, gdy w 1891 r. stanął na czele Uniwersytetu Chicagowskiego, oparł nowy program uniwersytecki na wzorcu *Assembly Grounds* (przyp. – P.K.).

rzę unoszą się powaga i pracowitość, inteligencja i dobroć, uświadomienie porządku i ideałów, dobrobyt i pogoda ducha. Jest to poważny intelektualny piknik na gigantyczną skalę (James, 1992, s. 862).

Dalej James pisze: „Mówiąc krótko, jest tu przedsmak tego, czym mogłoby być społeczeństwo, gdyby istniało w nim tylko światło, bez zakamarków cierpienia i mroku” (1992). Filozof planował, że spędzi w tym miejscu kilka dni, został o wiele dłużej. Przez cały czas patrzył na *Assembly Grounds* jako na ideał szkoły, doskonały wytwór cywilizacji świadomej znaczenia edukacji. Pierwszym zaskoczeniem dla niego były uczucia, które towarzyszyły mu w chwili odjazdu nad jeziora Chautauqua. „Jak bardzo się jednak zdziwiłem, wchodząc ponownie w mroczny i zły świat, gdy całkiem nieoczekiwanie i mimowolnie przyłapałem się na słowach: «Uff, co za ulga!» Znajdźmy teraz coś prymitywnego i dzikiego, aby ponownie przywrócić równowagę – nawet jeśli miałyby to być rzecz równie straszna jak rzeź Ormian” (James, 1992, s. 863). Krótka refleksja wystarczyła Jamesowi, aby zdać sobie sprawę, czego nie potrafił zaakceptować w codziennej rutynie doskonałej szkoły.

Ta okrutna niewinność każdej rzeczy – tego właśnie nie mogłem znieść! Tęskniłem, aby ponownie podjąć ryzyko życia na zewnątrz, w wielkiej światowej dżungli, z jej wszystkimi grzechami i cierpieniami. To tam znajdowały się szczyty i głębie, przepaści i wzniosłe ideały, blask rzeczy wspaniałych i nieskończonych, tam też można było znaleźć nadzieję i wsparcie o tysiąc razy silniejsze niż na tym martwym obszarze, w tej kwintesencji wszelkiej przeciętności (1992, s. 863-864).

To, co James uznał na początku za ideał, a mianowicie, doskonała organizacja szkoły, wysoki poziom nauczania, bogata oferta zajęć, powiedzmy, pozalekcyjnych, bezpieczeństwo, prestiż i obcowanie z wysoką kulturą, okazało się ostatecznie źródłem znużenia. Satysfakcja z pobytu w Chautauqua była chwilowa i jej miejsce szybko zajęło poczucie żmudnej rutyny.

Kolejny etap introspekcji doprowadził Williama Jamesa do odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się stało.

Szybko zdałem sobie sprawę, że brakowało mi elementu, który zewnętrznemu i złemu światu nadaje jego wymiar moralny, ekspresję i malowniczość; nie było tam elementu, jeśli można tak powiedzieć, „urwistości”, siły i zawziętości, napięcia i niebezpieczeństwa. Tym, co ekscytuje widza i wzbudza w nim zainteresowanie życiem, tym, co sławią powieści i posągi, o czym przypominają zaśniedziałe państwowe pomniki, jest odwieczna walka mocy światła z mocami ciemności, jest heroizm, który może liczyć tylko na siebie, a jednak wciąż wyrывa się zwycięski z paszczy śmierci (James, 1992, s. 864).

Szkoła w Chautauqua, podobnie zresztą jak wszystkie inne szkoły, nie mogła tego zapewnić. W jej programie nie było miejsca na charyzmatyczną odwagę przejawianą w obliczu ryzyka niepowodzenia, wręcz przeciwnie, gwarantowała ona pełny sukces. Ale właśnie dlatego, że sukces był tak oczywisty, oferowane przez nią ideały straciły w oczach Jamesa wszelki powab, przestały być dla niego pożądanym życiowym celem, wartą poświęceń inspiracją. W życiu inspiruje człowieka bowiem coś innego.

Pot i wysiłek, obraz człowieka w najwyższym stopniu napinającego swe możliwości i wydanego na tortury, a jednak wychodzącego z tego wszystkiego z życiem, a następnie odwracającego się plecami od swego zwycięstwa, aby dążyć do kolejnego zwycięstwa, jeszcze bardziej wyjątkowego i trudnego – to właśnie tego typu rzeczy, gdy się pojawiają, inspirują nas (James, 1992).

To doprowadziło filozofa do sformułowania ogólniejszej uwagi na temat miejsca ideałów w edukacji, a zwłaszcza roli nauczyciela w ich propagowaniu.

Gdy zatem ideały zostaną ujęte w sposób nagi, abstrakcyjny i bezpośredni, okaże się, że są one najtańszą rzeczą w życiu. Każdy je ma w takiej lub innej formie, osobiste lub powszechne, prawdziwe lub fałszywe, niskie lub szlachetne; nawet nic nie warci sentymentalisci, marzyciele, pijacy, oszuści i wierszokleci, którzy nigdy nie przejawili nawet krzty wysiłku, odwagi czy wytrwałości, posiadają swoje ideały i być może posiadają je w najwyższym stopniu (James, 1992, s. 875).

Co więcej, gdyby poprzestać na tym poziomie analiz ideałów, to okazałoby się, że środowiskiem najgłębiej, jeśli można tak powiedzieć, przepojonym ideałami jest środowisko nauczycieli, także nauczycieli akademickich:

ponieważ edukacja poszerza nasze horyzonty i zwiększa nasze perspektywy, jest ona także drogą pomnażania naszych ideałów, wciąż stawia nam przed oczy ich nowe formy. Jeśli samo nagromadzenie ideałów, którym nie towarzyszyłby wysiłek, wystarczałoby, aby nadać życiu wielkie znaczenie, to nauczyciel pracujący w szkole, w wykrochmalonej koszuli i okularach, byłby osobą zasługującą na większy szacunek niż ktokolwiek inny. Tołstoj okazałby zatem całkowitą ślepotę, jeśli pogardzałby nim, widząc w nim zarozumiałca, pedanta i parodię człowieka (James, 1992).

Te ostre słowa wypowiedziane pod adresem nauczycieli oferujących ideały w atmosferze bezpieczeństwa i gwarancji sukcesu pokazują, że nie intelektualna pojmowalność ani nowość ideałów, ale charyzmatyczna odwaga zdobywców i wizjonerów była dla Jamesa bliższa istoty ideału. *Verba docent, exempla trahunt* – tym, co pociąga i skłania ludzi do zaangażowania się nie są słowa, ale życiowe przykłady innych.

Mówimy tu o wysiłku i charyzmatycznej odwadze tego, kto żyje zgodnie z ideałem i chce go bronić lub propagować. Jeśli nie ma tego wysiłku, mówienie o ideale trzeba nazwać „czczą gadaniną”, a praktykowanie go czymś równie mało znaczącym jak niedzielny spacer w parku. Ten, kto niczym nie ryzykuje, broniąc swoich ideałów, kto niczego nie poświęca ze względu na nie, nie zasługuje na uznanie innych. Ideały „przemawiają” do innych dopiero wtedy, gdy są okupione ciężką pracą, ryzykiem, poświęceniem, a także cierpieniem. Ich wartość dostrzega się dopiero wówczas, gdy widzi się, jak wiele trzeba było poświęcić, aby je obronić lub przekonać do nich innych. Z tym wiąże się założenie, że ceną za obronę własnych ideałów może być i często faktycznie jest wykluczenie społeczne, które może przybierać wiele różnorodnych form. James mówi, że życie zgodne z ideałami kosztuje i wymaga wysiłku. Ten, który mówi, że ma ideały, a żyje w wygodzie i bezpieczeństwie, budzi naszą nieufność. James twierdzi wręcz, że

[I]lekceważymy go, gdyż nie wciela on w życie żadnej z cnót charakterystycznych dla człowieka ciężkiej pracy, jego życie nie świadczy ani o odwadze, ani o znoszonych wyrzeczeniach, a on sam nie nosi na swoim ciele ani śladów błota, ani bliźn będących świadectwem prób podejmowanych w celu urzeczywistnienia ideałów. To całkiem oczywiste, że po to, aby nadać życiu wielkie znaczenie – niezależnie od tego, w jakim sensie o nim mówimy – znaczenie, które wzbudzi podziw u zewnętrznego obserwatora, potrzeba czegoś więcej niż tylko posiadania ideałów. Możliwe, że samo ich posiadanie daje człowiekowi poczucie wewnętrznej radości, lecz jest to jego prywatna sprawa, kwestia jego sentymentalnego nastawienia. Aby jakkolwiek człowiek mógł liczyć na to, że my, ludzie faktycznie mu obcy i zajęci własnymi ideałami, niechętnie wyrażający uznanie dla innych, złożymy hołd jego ideałom, musi on oprzeć swoje marzenia na surowym materiale męźnych cnót, którego nie brakuje także wśród zwykłych robotników. Musi pomnożyć to, co jest tylko sentymentalną powierzchnią przez to, co jest siłą działającej woli i dopiero wtedy zdołamy dostrzec *głębę*, dopiero wtedy staniemy wobec czegoś, co nadaje moralnemu charakterowi człowieka trójwymiarowość i trwałość bryły (James, 1992, s. 875-876).

4. Subiektywność, obiektywność i efektywność ideałów w edukacji

Przechodzę teraz do dwóch kwestii zasygnalizowanych we wstępie do niniejszego tekstu. Zawierają się one w pytaniach: jaki jest charakter samych ideałów – subiektywny czy obiektywny oraz czy nauczyciel jest w stanie efektywnie przekazywać ideały uczniom?

Ideały rozumiane jako wartości najwyższe są subiektywne. Zrozumienie ich, a także dostrzeżenie ich nowości dokonuje się w świadomości pojedynczego człowieka. Tym bardziej siła woli, determinacja i męstwo tegoż człowieka decydują o tym, czy ideały zostaną wcielone w życie czy nie. Nie ma jednej miary, według

której można by określić pożądaną rangę ideałów i orzec, że jakaś grupa żyje tymi ideałami, podczas gdy inna jeszcze nie. William James przekonuje w swoich wykładach, że najgłębsze znaczenia i docelowe orientacje w życiu ludzi są różne, a często także ukryte. Wyznaczanie ideałów z góry, abstrakcyjnie i generalnie, musi doprowadzić do krzywdy wielu ludzi. Rezygnacja z określania ideałów dla innych jest nie tylko wyrazem mądrości, ale także wymogiem wpisanym w funkcjonowanie współczesnego państwa demokratycznego i liberalnego. Nie wchodząc w analizę tego wątku, należy powiedzieć, że James, propagując swoją filozofię indywidualizmu i pluralizmu, stał się patronem współczesnej koncepcji praw człowieka.

Ludzie noszą swoje ideały tak, jak chłopcy z opowiadania Roberta Luisa Stevensona nieśli ukryte pod płaszczami lampki. Ci, którzy na nich patrzą nie mają pojęcia, co jest dla nich wyrazem najwyższej doskonałości. Równocześnie ludzie nie są w stanie narzucić swoich ideałów innym, każda próba tego rodzaju byłaby nieuprawnioną ingerencją w sferę ich wolności. Czy ta zasada odnosi się także do edukacji? Odpowiedź wydaje się twierdząca. Skoro każdy człowiek ma własne ideały, to mają je również uczniowie. Prymat subiektywizmu w tym kontekście oznacza niedopuszczalność narzucania ideałów uczniom, czy to przez nauczycieli, czy to przez władze oświatowe. Wyznaczanie jednego absolutnego ideału w edukacji i oczekiwanie, że zostanie on uznany przez wszystkich jest wyrazem filozoficznego monizmu i politycznego fundamentalizmu. Próby tego rodzaju były często podejmowane w okresach rządów totalitarnych i zawsze kończyły się cierpieniem wielu ludzi. Przyjęcie założenia, że dzieci i młodzież mogą podążać za takimi ideałami, za jakimi chcą, wzbudza uzasadniony sprzeciw. Edukacja przekazuje nie jakiejkolwiek wartości, ale takie, które są uznawane za pożądane ze społecznego punktu widzenia. Społeczeństwu zależy, aby młode kobiety i mężczyźni odnajdywali ideały życiowe raczej w miłości małżeńskiej i wychowywaniu dzieci niż w łamaniu prawa. Lepszą rzeczą jest, że zafascynują ich postaci Barbary i Bogumiła niż Bonnie i Clyde'a. Zasada subiektywizmu w analizie ideałów doznaje zatem ograniczeń, gdy w grę wchodzi ideały uczniów. Te ograniczenia dotyczą przede wszystkim treści ideałów, kwestii, jakie wartości najwyższe należy wśród uczniów propagować, a jakie nie. Przykładem kontrowersji tego rodzaju były próby wprowadzenia w Polsce zmian na listach lektur przez ministra Romana Giertycha. Mówiono wówczas o walce Sienkiewicza z Gombrowiczem. Ograniczenia zasady subiektywizmu w przypadku ideałów uczniów dotyczą także innego zagadnienia. William James, broniąc tej zasady, wskazywał, że ludzie mają prawo nie tylko mieć różne ideały, ale także nie mieć ich wcale. Wewnętrzne poruszenia, wielkie pragnienia i gotowość do poświęceń, niezależnie od tego, co jest ich przedmiotem, nie są obowiązkowe. To stwierdzenie należy traktować z ostrożnością, gdy odnosi się je do dzieci i młodzieży. Elementem edukacji jest wzmocnienie entuzjazmu uczniów, budzenie ich zainteresowań, wskazywanie szlachetnych celów. Nauczanie przebiega lepiej, gdy odbywa się w atmosferze twórczości, radości

i optymizmu. Zniechęcenie i konformizm są tak samo niepożądane dla edukacji, jak i dla życia ideałami. Społeczeństwu zależy, aby młodzi ludzie byli gotowi do podejmowania wielkich wyzwań, aby byli idealistami.

Czy to oznacza, że ideały propagowane w edukacji mają być uważane za obiektywne? Z pewnością nie w takim sensie, że z góry zakłada się obiektywność jakiegoś ideału i dokłada się wszelkich starań, łącznie z groźbami, przymusem i podstępem, aby skłonić uczniów do przyjęcia go. Natomiast jeżeli obiektywność ideałów rozumie się jako przedstawianie uczniom wielu możliwych wartości najwyższych, akceptowanych ze społecznego punktu widzenia, to nic nie stoi na przeszkodzie, aby uznać takie ideały za obiektywne. Właśnie to dzieje się, gdy przedstawia się uczniom listę tekstów kultury, z której należy wybrać kilka książek do lektury dla wszystkich uczniów w klasie. Społeczeństwo ma prawo domagać się uznania takiego rodzaju obiektywności ideałów. Ideałami w rozumieniu wzorców osobowych mogą być jednocześnie pułkownik Wołodyjowski z *Trylogii* Henryka Sienkiewicza oraz Józio z *Ferdynurka* Witolda Gombrowicza. Społeczeństwu zależy zarówno na żarliwych patriotach gotowych do poświęceń, jak i młodych ludziach poszukujących własnej tożsamości. Lista tak pojmowanych ideałów jest o wiele dłuższa, zaś to, który z ideałów zostanie faktycznie przyswojony przez ucznia, zależy od wielu czynników, które trudno w tym miejscu nawet wymienić.

Równie złożoną kwestią co subiektywność i obiektywność ideałów jest ich efektywność. W sporze dwóch holenderskich filozofek, przywołanym we wstępie, chodziło o to, czy ideały prezentowane uczniom przez nauczyciela stają się ideałami samych uczniów, czy też pozostają względem nich czymś zewnętrznym, przyjmując postać jednego z racjonalnych celów wychowania, ale nie dotykając ekskluzywnej sfery osobowości uczniów i ich emocjonalności. Przedstawiona w dalszej części tekstu koncepcja ideałów Williama Jamesa pozwala sformułować prawdopodobną odpowiedź, jakiej filozof udzieliliby na powyższe pytanie. Nauczyciel jest w stanie efektywnie pokazać uczniom, co jest dla niego ideałem, ale tylko pod tym warunkiem, że sam podejmuje realny trud urzeczywistniania tegoż ideału w swoim życiu. Tylko taki nauczyciel, który wykazuje charyzmatyczną odwagę i akceptuje ryzyko niepowodzenia, broniąc najwyższych wartości, potrafi rozpalić w uczniach pragnienie realizacji tychże wartości. Kiedy James spędzał uroczne dni w eksperymentalnej szkole w Chautauqua, spotykał na co dzień wielu wybitnych nauczycieli, lecz nie przyswoił sobie żadnego ideału. Zabrakło mu owej „urwistości”, o której mówił, relacjonując kolejne etapy podjętej przez siebie introspekcji. Interesujące jest, że znalazł tę urwistość dopiero poza murami szkoły, a konkretnie, mknąc pociągiem do Buffalo i obserwując przez okno robotników budowlanych wznoszących konstrukcję drapacza chmur na wysokości kilkuset metrów nad ziemią. Czy to oznacza, że uczniowie łatwiej znajdują ideały poza murami szkoły niż wewnątrz niej? James w żadnym punkcie nie stawia takiej tezy, choć wydaje się, że wynika ona implika-

tywnie z jego rozumowania. Jest to związane również z tym, że stosunkowo rzadko spotykamy nauczycieli, którzy w imię obrony własnych ideałów decydowaliby się na publiczną konfrontację z władzami oświatowymi, innymi nauczycielami czy rodzicami, ryzykując utratę prestiżu, pozycji społecznej czy nawet pracy. Nie można wykluczyć, że takie sytuacje będą się zdarzały, a tym samym nauczyciele będą efektywnie ukazywali ideały uczniom, niemniej o wiele bardziej prawdopodobne jest, że uczniowie będą kształtowali swoje ideały poza szkołą, a przynajmniej poza rutyną szkolnego kształcenia. Od nauczycieli oczekuje się tego, że będą ukazywali uczniom wartości najwyższe, a nie tego, że sami będą tymi wartościami żyli. Chociaż nikt nie zaprzeczy, że zdarzają się heroiczni nauczyciele, to heroizm nie jest przecież elementem pracy nauczyciela.

5. Zakończenie

Zasada charyzmatycznej odwagi oraz zasada demokracji to dwa pola konceptualne, które nakładają się na siebie w myśleniu Williama Jamesa o ideałach. Ruth Anna Putnam zwraca uwagę na trudność obecną w drugim polu konceptualnym. Odnosząc się do rozumienia przez Jamesa ideałów w kontekście demokracji, pisze ona, że czymś innym jest stwierdzenie, iż każdy może mieć swoje ideały i jak długo, wyznając je, nie ingeruje w nasze ideały, nie powinniśmy się w ogóle nimi zajmować, a czymś innym stwierdzenie, iż powinniśmy, na ile to możliwe, uzgadniać ze sobą nasze ideały w procesach demokratycznych, aby ostatecznie dojść do kompromisu i przyjąć wspólnie, jakie odpowiedzi będą większości (Putnam, 1997). Lektura wykładów Jamesa stawia nas wobec tych dwóch alternatywnych interpretacji usytuowania ideałów w demokracji. Po pierwsze, ideał może być interpretowany jako ukryty sens i znaczenie życia jednostki, niedostępne dla innych; po drugie, można go również ukazywać jako przedmiot deliberacji w społeczeństwie demokratycznym. Wydaje się, że do tych dwóch możliwych interpretacji ideałów w myśli Jamesa należy dodać także trzecią interpretację, odnoszącą się do wnikliwie analizowanej przez niego zasady charyzmatycznej odwagi. W tym kontekście ideał jawi się jako wezwanie ze strony wybitnej jednostki, poparte jej wysiłkiem, a często także cierpieniem. Widać wyraźnie, że mówimy tu o trzech odmiennych ścieżkach interpretacyjnych, których nie sposób ze sobą uzgodnić. Rozbieżność dotyczy przede wszystkim pojęcia demokracji i charyzmatycznej odwagi. Przywódca charyzmatyczny realizujący w swoim życiu ideały nie potrzebuje do ich legitymizacji demokratycznego werdyktu. Jego charyzma polega właśnie na tym, że swoich działań nie uzależnia od opinii większości. Przekonanie o słuszności drogi, którą podąża, czerpie on z siebie, nie z dominujących w społeczeństwie przekonań.

To napięcie występuje także na poziomie edukacyjnym. Także tu ujawniają się dwa modele zaangażowania nauczyciela w propagowanie ideałów. Z jednej strony

są nauczyciele, którzy ułatwiają uczniom orientację w obszarze ideałów, towarzyszą im w procesie dochodzenia do konstruowania własnych doskonałości, niczego nie narzucając i do niczego nie skłaniając. Z drugiej strony są nauczyciele, którzy są charyzmatycznymi przywódcami, posiadającymi sprecyzowane i trwałe ideały, niekryjący swoich preferencji i gotowi do ponoszenia konsekwencji własnych przekonań. Myśl Jamesa pozwala uzasadnić zarówno jeden, jak i drugi model. Jest to bez wątpienia jej konceptualna słabość, skutek niewystarczającego namysłu nad analizowanym zagadnieniem, a także pośpiechu w formułowaniu wniosków, który był charakterystyczny dla amerykańskiego filozofa. Z drugiej strony niekonkluzywna myśl Jamesa jest bliższa doświadczeniu, w którym różnorodność dochodzenia do własnych ideałów odpowiada różnorodności samych ideałów.

Otóż, w zależności od tego, którą z trzech ścieżek przyjmujemy, odmiennie kształtować się będzie proces wychowawczy. Pierwsze pojęcie odnosi się jednoznacznie do wychowania elitarystycznego. Zakładamy tu, że postęp i szczęście społeczeństwa zależy od elity jego członków. Mówienie o demokracji, równych szansach i tym podobnych rzeczach jest dobre na poziomie haseł, lecz tym, co się liczy, są wybitne jednostki. To one poprzez geniusz swojego intelektu, a także geniusz swojej woli prowadzą za sobą całe społeczeństwo; ich ideały stają się prędkiej czy później ideałami większości. Drugie pojęcie odnosi się do wychowania anarchistycznego. Niezależnie od tego, jakie ideały mają nasi wychowankowie, powinniśmy je akceptować, jak długo nie stanowią one zagrożenia dla innych. Nie ma w istocie lepszych i gorszych ideałów, gdyż nikt nie jest w stanie usytuować się wewnątrz życia jednostki i stwierdzić autorytatywnie, jaką wartość mają jej ideały. Te rzeczy pozostają przed nami zakryte, stąd ideały ucznia genialnego i ideały ucznia przeciętnego nie są porównywalne, z równym szacunkiem powinniśmy podchodzić do jednych i drugich. Wreszcie trzecie pojęcie, które jest być może najślabiej zaznaczone w tekście Jamesa, niemniej jest potwierdzone w wielu innych jego pismach, a także poświadczane w jego osobistym życiu, zwraca się w stronę wychowania demokratycznego. Takie wychowanie to uzgadnianie wielu ideałów, aby dojść do społecznego konsensusu. To gotowość do kompromisu, a także rezygnacji z własnych ideałów w sytuacji, gdy większość opowie się przeciwko nim. Trzecie pojęcie brzmi najbardziej racjonalnie i wydaje się najodpowiedniejsze w społeczeństwie demokratycznym.

Teksty Williama Jamesa nie przynoszą jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, jakie ideały oraz w jaki sposób należy propagować w społeczeństwie, a także w edukacji. Pedagogiczny dyskurs Jamesa nie jest w tym punkcie definitywny. Niemniej dobrze wpisuje się on w to, co współcześnie mówi się o ideałach w kontekście analiz wartości. Jak pisze Urszula Ostrowska,

[w]artości nie są spetryfikowane i dane raz na zawsze, lecz wraz z ontogenetycznym rozwojem człowieka zmianom ulega ich treść, liczba, znaczenie i hierarchia. Na

dodatek jest niezwykle trudno dokonywać zhierarchizowania wartości w jednym systemie w taki sposób, aby raz na zawsze jednemu obranemu ideałowi podporządkować wszelkie inne (Ostrowska, 2006, s. 399).

Filozofia pluralizmu doprowadziła Jamesa ponad sto lat temu do konstatacji, które dziś uznaje się za oczywiste.

Bibliografia

- Berlin I. (2004), *Korzenie romantyzmu: wykłady mellonowskie w zakresie sztuk pięknych wygłoszone w Narodowej Galerii Sztuki w Waszyngtonie*, Zysk i S-ka, Poznań.
- Hare R. (1963), *Freedom and Reason*, Oxford University Press, Oxford 1963.
- Heyting F. (2004), *Beware of Ideals in Education*, "Journal of Philosophy of Education", nr 2 (38).
- James W. (1992), *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals* [w:] W. James, *Writings 1878-1899*, The Library of America, New York.
- James W. (2007), *Filozofia wszechświata*, Zielona Sowa, Kraków 2007.
- Ostrowska U. (2006), *Aksjologiczne podstawy wychowania*, [w:] *Pedagogika*, B. Śliwerski (red.), t. 1: *Podstawy nauk o wychowaniu*, GWP, Gdańsk.
- Putnam R.A. (1997), *Some of Life's Ideals*, [w:] *Cambridge Companion to William James*, R.A. Putnam (red.), Cambridge University Press, Cambridge.
- Ruyter D.J. de (2003), *The Importance of Ideals in Education*, "Journal of Philosophy of Education", nr 3 (37).
- Siegel H. (1999), *Multiculturalism and the Possibility of Transcultural Educational and Philosophical Ideals*, "Philosophy", nr 74.

Słowa kluczowe:

edukacja, ideały, pojmowalność, nowość, charyzmatyczna odwaga, cnota, indywidualizm, pluralizm.

Summary:

Education and ideals

In the text *Education and ideals* the author considers the issue of offering life's ideals to children by teachers. Two questions which are explicitly asked are: (1) are ideals offered to students within educational process subjective or objective? and (2) are teachers able to transmit ideals to students effectively? The author searches for an answer to those questions in two William James's talks, *On a Certain Blindness in Human Beings* and *What Makes a Life Significant*. The concept of ideals elaborated by James refers to the principles of individualism and pluralism. It throws much light on the nature of ideals, but it cannot be considered as definitive in the area of education.

