

Wojciech Pasterniak

Prof. zw. dr hab.
Uniwersytet Zielonogórski

O pedagogice naszych czasów. Uwagi w związku z „Pismami filozoficznymi” A. Einsteina

Czym jest pedagogika naszych czasów, początków XXI wieku? Z całą pewnością wyrazem bezradności, społecznego nieładu i niepokoju pedagogów. Bezradność wydaje się uzasadniona. Wychowanie przeżywa kryzys, granica między teorią a praktyką pedagogiczną coraz bardziej się umacnia, maleje autorytet pedagoga, który – źle wynagradzany – coraz bardziej troszczy się o swój byt materialny niż o swoją profesję, powstają teorie i koncepcje coraz bardziej niejasne i udziwnione, a nawet przewrotne. Zgubiono prawdę, tzw. gry językowe „wzbogacono” gramami personalnymi i politycznymi. Bezradność zrodziła nieład. Wszystko wydaje się anty-. Także powstała antypedagogika, rodząca jeszcze większe konflikty i chaos. Wraz z nią zakwestionowano tradycję, ogólnoludzkie wartości. Odrzucono Boga, a zaproponowano... ironię, niezbyt zręcznie skrywającą niepokój, a nawet rozpacz. Dzielono i dzieli się nadal niemal wszystko: ucznia, nauczyciela, świat, wszechświat. Granice rodzą wojny, napięcia, wspomniane już konflikty i nieład. Dzieła pedagogiczne stają się lekturą prawie wyłącznie dla samych pedagogów. Kielkuje jednak świadomość potrzeby odrodzenia duchowego tak nauczycieli, jak uczniów, całego społeczeństwa. Każdy z nas bowiem jest dla siebie i nauczycielem i uczniem.

Czy wciąż prawomocne jest określenie pedagogiki nauką? Scjentyista odpowie: tak, chociaż nie jest na pierwszy ogład pozbawiony słuszności pogląd, że pedagogika jest także sztuką. Jest to o tyle trudne do przyjęcia, że opis i wyjaśnienie (rozumienie) w pedagogice utożsamiane są z przedmiotem opisu i wyjaśniania (rozumienia), a autentyczne, bezpośrednie poznanie znajduje się poza przedmiotem zainteresowania, a nawet nie jest dostrzegane przez tzw. metodologów i zwykłych badaczy.

Pedagogika nauką nigdy nie była w modernistycznym sensie tego terminu, chociaż starała się wchłaniać dorobek wielu nauk, zapożyczać od nich metody badania naukowego, diagnozować rzeczywistość pedagogiczną. Nie wszystkie bowiem kwestie pedagogiczne można naukowo – za chwilę powołam się w tej sprawie na A. Einsteina – rozwiązać metodami naukowymi, jakie dotychczas w pedagogice obowiązywały i obowiązują. Tak czy owak, pedagogika przyczynia się do poznania tego co jest, rzeczywistości pedagogicznej. Ale nie może ograniczyć swoich badań – zgodnie z jej tradycją – do wypełniania tylko tego zadania diagnostyczno-poznawczego, jak też badań progno-

stycznych. Formuluje bowiem nadto cele edukacji (kształcenia i wychowania), a także usiłuje wskazać drogi i środki prowadzące do tych celów.

Pedagogika nastawiona jest zatem nie tylko na teraźniejszość, ale i na przyszłość, tę przyszłość społeczeństw, w której bez wątpienia moralność powinna odgrywać coraz większą rolę. I tu właśnie nauka i „naukowa pedagogika” wydają się być bezradne. Jak bowiem wielokrotnie stwierdzał Albert Einstein – nauka nie może nauczyć ludzi być moralnymi, prawymi, chociaż „jest niewątpliwie prawdą, że studia naukowe wyższego rodzaju i ogólne zainteresowanie teorią naukową ma wielkie znaczenie w skłanianiu człowieka do wyższej oceny rzeczy duchowych. Jednak sama treść teorii naukowej nie daje żadnej podstawy moralnej dla postępowania jednostki ludzkiej w życiu”¹.

Takiej podstawy nie daje też empiryczna „naukowa pedagogika”. Nie może bowiem rozwiązywać problemów wartości i celów – jak to niektórzy sądzą, przy li tylko sile ludzkiego umysłu. Zresztą – jak to trafnie zauważa Stanisław Butryn w „Przedmowie” do „Pisma filozoficznych” – Einstein sądził, że „czysto logiczne myślenie nie dostarcza nam żadnej wiedzy o rzeczywistości empirycznej”². Także intuicja, „konstruktywne zdolności duchowe”, „religia kosmiczna”, będące najsilniejszą pobudką badań naukowych, budują prawdę naukową³. Wobec zdolności myślenia i rozumowania „siłami służebnymi są i uczucia moralne – jak pisze A. Einstein – poczucie piękna i instynkty religijne. One owym zdolnościom rozumowania pozwalają dojść do najwyższych osiągnięć”⁴. Zasady moralne cenil A. Einstein wyżej niż odkrycia naukowe. W tej sprawie pisał w roku 1937:

„Nasze czasy są wspaniałe ze względu na zdumiewające osiągnięcia w dziedzinie nauki i ich zastosowania w technice; któż by się z tego nie cieszył? Nie powinniśmy jednakże zapominać, że sama wiedza i umiejętności nie są w stanie prowadzić ludzi do godnego i szczęśliwego życia. Ludzkość ma wszelkie podstawy, by wyżej cenić twórców norm i wartości moralnych niż odkrywców prawdy obiektywnej”⁵. Wielki uczyony sądził, powołując się na Maxa Plancka, że „współczesna teoria naukowa zmierza do pewnego rodzaju transcendentalnej syntezy, w której umysł naukowy będzie pracował w harmonii z instynktami religijnymi człowieka i poczuciem piękna. Zgadzam się z tym – dodaje genialny fizyk – że obraz wszechświata fizycznego przedstawiany nam przez współczesną nauką jest jak wielkie dzieło malarskie lub wielkie dzieło muzyczne odwołujące się do ducha kontemplacyjnego, który jest tak charakterystyczną cechą tęsknot religijnych i artystycznych”⁶.

¹ A. Einstein, *Pisma filozoficzne*, Warszawa 2001, s. 323.

² S. Butryn, *Przedmowa do Albert Einstein, Pisma filozoficzne, op. cit.*, s. 39.

³ A. Einstein, *op. cit.*, s. 354.

⁴ *Ibidem*, s. 355.

⁵ A. Einstein, *The Human Side*, Princeton 1979, s. 144. Cyt. za S. Butryn, *op. cit.*, s. 107.

⁶ *Ibidem*, s. 360. W tym kierunku zmierza pedagogika teonomiczna. Por. także prace A. Szyszko-Bohusza, S. Wielgusa, niektóre J. Gniteckiego i T. Frąckowiaka, a nade wszystko dzieła Jana Pawła II.

Ten duch kontemplacji widoczny w religii i sztuce jest jednym z największych wrogów ludzkiego Ego.

1. Ego – wróg numer jeden w wychowania

W innym miejscu, a mianowicie w książeczce „Rozjaśnić egzystencję” starałem się pokazać, jak współczesna kultura, społeczeństwo i szkoła wzmacnia ludzkie Ego. Napisałem tam, że droga doskonalenia człowieka i jego edukacji wiedzie od „małego ego” do tzw. świadomości jedynej, do altruizmu i życia dla Innych. Nie są to oczywiście nowe idee, co także starałem się pokazać, ale w naszych czasach wydają się szczególnie ważne.

Problem ten dostrzegł A.Einstein. Sądził on, że między innymi religia uwalnia człowieka z egoistycznych więzi. Jest bowiem ona „dążeniem ludzi do pełnego i jasnego uświadomienia sobie celów i wartości” oraz treści „poza osobowych”, wśród których do najważniejszych należy altruizm. „Do dziedziny religii – pisał – należy nastawienie człowieka wobec przyrody w ogóle, tworzenie ideałów dotyczących celów jednostek i społeczeństw” oraz postępowania wzajemnego ludzi. Próbuje ona – dodawał – osiągać swoje cele za pomocą wychowawczego wpływu tradycji⁷. Ważna jest przy tym symboliczna zawartość tradycji religijnych, obraz i mit oddziaływający na ocenianie i działanie ludzi zgodnie z akceptowanymi ideałami, poruszający – jakbyśmy to powiedzieli dzisiaj w świetle współczesnej pedagogiki – inteligencję emocjonalną człowieka⁸, zdolności poznawania bezpośredniego.

Religia, a także pedagogika teonomiczna żądają braterskiego postępowania ludzi wobec siebie, ich „orkiestrowego” zestrojenie. Tymczasem „dążenie do sukcesu kosztem bliźnich jest wiodącą zasadą dla wszystkich w życiu gospodarczym i polityce. Nawet w szkole panuje ten duch współzawodnictwa, zabijający braterskie nastawienie ludzi, opierający działanie nie na miłości do owocnej pracy i do myślenia, lecz na osobistej próżności i obawie przed odrzuceniem”⁹.

Prawdziwa zatem wartość człowieka – głosi uczony – określona jest przez to, „w jakim sensie osiągnął on wyzwolenie od Ja”¹⁰. W tym kierunku kroczą kultura, nauka i religia. Zmierzają one do uwolnienia się nie tylko od Ego jednostkowego, lecz także „ogólnego Ego ludzkości”.

⁷ *Ibidem*, s. 373.

⁸ Por. np. Ch. Weisbach, U. Dachs, *Inteligencja emocjonalna*, Warszawa 2000.

⁹ *Ibidem*, s. 375.

¹⁰ A. Einstein, *op. cit.*, s.383. Pisząc o wychowaniu, uczony stwierdza: „Pragnienie pochwały i uznania jest z pewnością zdrowym motywem, ale chęć bycia uznawanym za lepszego, silniejszego i mądrzejszego od swoich kolegów szkolnych z łatwością prowadzi do nastawienia całkowicie egoistycznego, które może jednostce i społeczeństwu tylko zaszkodzić”. *Ibidem*,



2. O granicy racjonalnego uchwycenia ludzkiej egzystencji i wychowania

Podstawowe założenia i zasady ludzkiej egzystencji i wychowania nie stanowiły raczej dla A. Einsteina jakiejś zagadki trudnej do rozwiązania. „Najwyższe zasady naszych dążeń i ocen – pisał – są nam dane w religijnej tradycji judeo – chrześcijańskiej. Jest to wysoki cel – dodawał – tylko w części możliwy do zrealizowania, dający jednak „naszym dążeniom i ocenom bezpieczną podstawę”¹¹. Przy tym owe najwyższe wartości, treści i cele, „nie mogą mieć, ani nie potrzebują rozumowego uzasadnienia”¹². Narzucają się z koniecznością i oczywistością. Podobne poglądy w naszych czasach głosił L. Kołakowski¹³, który – tak samo jak W. Sedlak – przeczy utartemu przeświadczeniu, „że niewiara jest inteligentniejsza od wiary”¹⁴.

Według A. Einsteina myślenie człowieka nie może wytyczać „ostatecznych i najbardziej fundamentalnych celów” życia człowieka. Wytyczanie i ich „utrwalenie w efektywnym życiu jednostek” jest „najważniejszą funkcją religii”¹⁵. Owe cele „uzyskują (...) istnienie nie w wyniku uzasadnienia, lecz przez objawienie, przez działanie silnych osobowości. Nie powinno się próbować ich uzasadniać, lecz możliwie jasno i czysto poznawać ich istotę”¹⁶.

Stosunek wiary do wiedzy był wielokrotnie przez uczonego podejmowany. Refleksje te mają wielkie znaczenie dla pedagogiki naszych czasów, która zbyt łatwo odrzuca religię i umniejsza jej rolę w wychowaniu. Konflikt między nauką a religią wydaje się A. Einsteinowi niemożliwy. „Nauka (...) bowiem – pisze – może stwierdzić tylko to co jest, a nie to, co powinno być: oceny jakiegokolwiek rodzaju muszą pozostać poza jej zakresem. Religia ma natomiast do czynienia tylko z wartościowaniem ludzkich myśli i czynów: nie ma prawa orzekać niczego o faktach i relacjach między faktami. Powszechnie znane konflikty – dodaje genialny uczonek – między religią a nauką w przeszłości można według tego ujęcia wyjaśnić jedynie zapoznaniem opisanego wyżej stanu rzeczy”¹⁷.

Przy czym „od poznania tego, co jest, nie prowadzi żadna droga do tego co powinno być. Nawet z najjaśniejszego i najpełniejszego poznania tego, co jest, nie da się wyprowadzić celu naszych ludzkich dążeń”¹⁸. W tym także celów edukacji.

Rozdzielenie tych dwu sfer jest bardzo enigmatyczne we współczesnej pedagogice. Zdarza się także, że owa sfera celów i wartości w ogóle jest pomijana w sensie filo-

¹¹ *Ibidem*, s. 365.

¹² *Ibidem*, s. 365.

¹³ Por. moją rozprawę „Merytoryczne założenia pedagogiki teonomicznej i teonomicznej dydaktyki literatury”. „Dydaktyka Literatury” XXI, 2001. Tam szerzej omawiam poglądy L. Kołakowskiego w tej sprawie.

¹⁴ W. Sedlak, *Technologia Ewangelii*, Poznań 1989, s. 303.

¹⁵ A. Einstein, *op. cit.*, s. 365.

¹⁶ *Ibidem*, s. 365.

¹⁷ *Ibidem*, s. 368.

¹⁸ *Ibidem*, s. 364.

zoficznym i religijnym i zastępowana zestawem celów praktyczno-użytecznych lub katalogiem ogólników, często niespójnych i wewnętrznie sprzecznych. Jest rzeczą charakterystyczną, że dwa ostatnie Ogólnopolskie Zjazdy Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (Poznań, Olsztyn) niemal zupełnie pominęły fundamentalną kwestię wartości i celów edukacji. Pomijana jest też ona dość często w wielu dziełach pedagogicznych. Antynomia wartości, celów jest faktem. Tymczasem jej uspojnienie, o którym tak często pisze w swoich pracach J. Gnitecki, jest pilnym zadaniem. Nie może być ono dokonane na gruncie tzw. pedagogiki świeckiej. Trafnie uzasadnia L. Kolakowski, że „tylko przez odwołanie się do wszytkowiedzącego i wierzącego umysłu – zbieżność celów i wiedzy staje się osiągalna, podczas gdy w życiu świeckim „jest” i „powinien” muszą być rozłączne (...)”¹⁹.

3. Fakty, działania, wartości

Poznawanie prawdy w ogóle, a prawdy o wychowaniu człowieka w szczególności, jest najważniejszym celem badań pedagogicznych, a przynajmniej za taki doniosły cel może uchodzić.

Poznawanie prawdy w badaniach naukowych zazwyczaj nie jest aktem jednorazowym. Według A. Einsteina poznanie to trzeba „ciągle i niestrudzenie odnawiać” Ujmując je w wymiarze edukacyjnym, trzeba stwierdzić, że ma ono niewątpliwie **całościowy** charakter. Trafnie pisał jeden z zapomnianych prawie mędrców, J. Krishnamurti, że „wszelkie formy wychowania, które zajmują się tylko częścią, a nie całą istotą ludzką, w nieunikniony sposób prowadzą do narastania konfliktów i cierpienia”²⁰. Współczesność zdaje się świadczyć dobitnie, że pomijanie i niedocenywanie, w wymiarze globalnym, problematyki aksjologicznej, moralnej, religijnej i ekumenicznej w jakimś tam stopniu, trudnym do oceny, skutkować może światowym konfliktem zbrojnym. Słowa A. Einsteina stwierdzające, że „religia stanowi ważny składnik wychowania, uwzględniany zbyt mało systematycznie”²¹ – nabierają bardzo aktualnego znaczenia. Fakty odkrywane na drodze badań naukowych nie wyczerpują całej rzeczywistości, w jakiej żyje człowiek i jaka związana jest z człowiekiem i jego losem, nie ujmują bowiem między innymi tego – jak wyżej wspomniałem – co być powinno, wartości i wyprowadzanych z nich celów ludzkiej egzystencji i zarazem wychowania oraz samowychowania, owej „bezpiecznej podstawy” wychowania, gromadzenia faktów, projektowania działania i samego działania. Konieczne jest „współdziałanie wszystkich różnorodnych zdolności pojmowania”²² – pisze nasz uczonek – także pojmowania moralnego, religijnego i estetycznego.

¹⁹ L. Kolakowski, *Jeśli Boga nie ma...*, Londyn 1987, s. 146.

²⁰ J. Krishnamurti, *Wychowanie a sens życia*, Warszawa 1989, s. 9.

²¹ A. Einstein, *op. cit.*, s. 431.

²² *Ibidem*, s. 355.

Coraz bardziej słabną impulsy duchowe naszej cywilizacji. Jest to wyraźnie widoczne na odcinku teorii i praktyki edukacyjnej. Wskazywał na to A. Einstein, wielu innych myślicieli i pedagogów. Jan Paweł II wołał: „Nie traćcie ducha”.

Nie należy świadomie lub nawet nieświadomie zubożać wiedzy o faktach pedagogicznych i naukowych. Niektóre z nich, na przykład odkrytą przez fenomenologów intencjonalność ludzkiego umysłu, nie można zredukować do związków naturalnych i opisać redukcyjno-matematycznie²³. Znanie jest – budzące refleksję – twierdzenie E. Levinasa, że pierwotniejsza od prawdy jest etyczna relacja do drugiego człowieka. Sfera „Ty” u M. Bubera jest pierwotnym i fundamentalnym doświadczeniem wobec wszelkiego teoretycznego badania. Religijność – pisał Goethe (list do Riemera z 26 marca 1814 roku) jest warunkiem wszelkiej twórczości. Podobnie sądził A. Einstein.

Fakty – także pedagogiczne fakty empiryczne – są konstruktami teoretycznymi i nie są odbiciem naszych bezpośrednich spostrzeżeń²⁴. Już dawno pisał Hegel, że „prawda zawarta jest w wiedzy, ale w wiedzy nie będącej wynikiem bezpośredniego spostrzegania, oglądzie zmysłowym czy nawet intelektualnym, lecz tylko poprzez trud myślenia”²⁵. Filozof okazuje się tutaj poniekąd prekursorem hermeneutyków, rozwijających teorię rozumienia jako drogę do prawdy.

Fakty rozpoznawane przez pedagogikę są bardzo różnorodne i nie mogą być z natury rzeczy ujmowane zawsze lub często według wzorów nauk matematyczno-przyrodniczych. Podobnie działania edukacyjne, które zawierają nie tylko składnik prakseologiczny, lecz także mają wymiar estetyczny, są twórczością graniczącą ze sztuką, bądź nawet samą sztuką. Droga doskonalenia się w działalności edukacyjnej wiedzie niewątpliwie od rzemiosła do mistrzostwa, a nawet artyzmu. Nauczyciel rzemieślnik w większym stopniu korzystał będzie z pewnych ogólnych i szczegółowych modeli (wzorów) działalności dydaktycznej, natomiast mistrz w zasadzie sam będzie tworzył rozwiązania w konkretnej sytuacji edukacyjnej, a więc niepowtarzalne, nie nadające się do powielenia. Oczywiście będą one skuteczne, efektywne, sprawne, a więc także prakseologicznie uzasadnione. Logika jednak owego uzasadnienia przypomina dzieło sztuki. Również – jak twierdził A. Einstein – wyzwolenie się od ja, stanowiące prawdziwą wartość człowieka wymaga sztuki i zarazem prakseologii działania. Toteż „doskonalenie moralne i estetyczne jest celem bardziej zbliżonym do wysiłków sztuki niż nauki”²⁶. Wkracza ono bezpośrednio w świat wartości człowieka. Podporządkowane są mu wszelkie działania, ale też tkwi ono w samych działaniach, podobnie jak tkwi w faktach, których rozumienie nie jest możliwe bez wartości, w szczególności rozumienie innego człowieka.

²³ Por. S. Judycki, *Fenomenologia i filozofia dialogu*, [w:] *Filozofować dziś*, red. A. Bronk, Lublin 1995.

²⁴ Najbardziej znane w tej sprawie są poglądy K. Poppera.

²⁵ G. W. F. Hegel, *Wykłady z historii filozofii*, Warszawa 1994, s. 41.

²⁶ A. Einstein, *op. cit.*, s. 431.

Rozumienie bliźniego – pisał uczony – jest rzeczywiście istotne. Rozumienie będzie jednak owocne tylko wtedy, gdy oparte jest na „współ-radości i współ-cierpieniu”²⁷. Geneza tych odczuć empatycznych, które uczony nazywa „sprężynami działań moralnych” ma genezę religijną. To jej, religii, składnik istotny, pozostający „po oczyszczeniu jej ze składowej zabobonów”. W tym sensie – stwierdza A. Einstein – religia stanowi ważny składnik wychowania, uwzględniany zbyt mało systematycznie²⁸. Niestety „składnik” ten jest współcześnie – jak wspomniałem – często pomijany, a globalne konsekwencje tego stanu rzeczy są brzemiennie w dramatyczne konsekwencje. „Straszliwy dylemat politycznej sytuacji świata ma wiele związku z tym grzechem zaniedbania naszej cywilizacji. Bez «kultury etycznej» nie ma dla ludzi ratunku” – czytamy w szkicu „Niezbędność kultury etycznej”. Podobnie Jan Paweł II powie w naszych czasach, zwracając się do uczonych, „by mieli na uwadze wszystkie wymagania etyki”²⁹ i że „kultura bez wartości uniwersalnych nie jest prawdziwą kulturą”³⁰. Także pedagogika. To te wartości „przenikają” sfery pedagogicznych faktów i działań. Nie przeczy to istniejącemu i coraz bardziej różnicującemu się „pluralizmowi duchowemu”³¹, nowym sposobom przeżywania sfery duchowej, a także wartości i różnych etycznych wizji pedagogiki.

Pedagogika nie ma obecnie ambicji – poza wyjątkami – głoszenia wiedzy pewnej. Jest to nie tylko skutek erozji postmodernizmu, lecz także doświadczeń – często tragicznych – XX i także (już!) XXI wieku. Takie jednak autorytety – jeśli się do nich zechcemy odwołać – jak A. Einstein, Jan Paweł II, L. Kołakowski i inni chronią ją przed nihilizmem i „bezradnością etyczną” nowych czasów, w których wartości coraz częściej przebywają „na wygnaniu”.

Wojciech Pasterniak

ON THE PEDAGOGY OF OUR TIMES.
CONSIDERATIONS EMBEDDED IN THE 'PHILOSOPHICAL SCRIPTURES'
BY A. EINSTEIN

The author attempts at demonstrating the helplessness and disarray in contemporary pedagogy in the light of Einstein's outlook on philosophy and education. The problem of the relationship between science, religion and pedagogy has been highlighted in the dissertation.

²⁷ *Ibidem*, s. 431.

²⁸ *Ibidem*, s. 431.

²⁹ Jan Paweł II, *Wiara i kultura*, Rzym 1988, s. 183.

³⁰ *Ibidem*, s. 412.

³¹ Por. Ch. Taylor, *Immanentne antyświecenie. Chrześcijaństwo a moralność*, „Zn” 2001, nr 10.