

Stefan Mieszalski

Uniwersytet Warszawski

ORCID: 0000-0002-5838-7266

DOI: <https://doi.org/10.35464/1642-672X.PS.2024.4.02>

Co ewolucjonizm podpowiada edukacji?

What does Evolutionism Suggest to Education?

ABSTRACT: The article briefly presents three historically established views on human nature: the doctrine of the blank slate, the doctrine of the noble savage, and the theory of evolution. The first two of them are based on ideological premises, while the third is based on research achievements and has the status of a scientific theory. The author analyzes the influence of these views on social thinking about education and school, devoting more space to evolutionism as a scientifically grounded position.

KEYWORDS: human nature, education, school, teaching, learning.

STRESZCZENIE: Artykuł przedstawia w skrócie trzy historycznie ugruntowane poglądy na naturę ludzką: doktrynę czystej tablicy, doktrynę szlachetnego dzikusa oraz teorię ewolucji. Dwie pierwsze z nich wspierają się na przesłankach ideologicznych, podczas gdy trzecia wspiera się na osiągnięciach badawczych i ma status teorii naukowej. Autor analizuje wpływy tych poglądów na społeczne myślenie o edukacji i szkole, siłą rzeczy więcej miejsca poświęcając ewolucjonizmowi jako stanowisku naukowo umocowanemu.

SŁOWA KLUCZOWE: natura ludzka, edukacja, szkoła, nauczanie, uczenie się.

Spółeczne myślenie o szkole i szkolnej edukacji kształtuje się pod równoczesnym wpływem wielu różnorodnych uwarunkowań wyrosłych zarówno z klarownych, ugruntowanych wyrafinowaną myślą przesłanek, jak i ze słabo kontrolowanych intelektualnie impulsów charakterystycznych dla myślenia

potocznego. Nie można wykluczyć nakładania się na siebie obydwu obszarów, zwłaszcza że edukacja jako całość ciągle pozostaje w sferze zainteresowania zarówno licznych nauk, jak i szerokich kręgów społeczeństwa, a wskutek tego jest szczególnie wrażliwa na oddziaływania tzw. opinii publicznej. W tej sytuacji ktoś, kto podjąłby próbę uporządkowania rozległego obszaru poglądów na edukację jako szeroko rozumianą sferę społeczną, stanąłby przed zadaniem łatwo porównywalnym ze stajnią Augiasza.

Niebagatelną rolę odgrywa w tym przypadku wspomniana potoczność. W odniesieniu do myślenia oznacza ona kierowanie się ukrytym założeniem o domniemanej prawdziwości głoszonego poglądu, gwarantującej oczekiwaną, subiektywną pewność wraz z intelektualnym komfortem. Takiej postawie towarzyszy często przekonanie o uniwersalnym charakterze przyjętego stanowiska, połączone z odruchowym odrzuceniem sprzecznych z nim poglądów. Równocześnie myślenie potoczne ulega często zabarwionym emocjonalnie podseptom „zdrowego rozsądku”, pobudzającego niejednokrotnie do pierwszej nasuwającej się łatwej racjonalizacji, a często sięgającej po każdy odpowiadający podmiotowi argument¹. „Szary człowiek” jako podmiot myślenia potocznego jest nie tyle istotą racjonalną, ile raczej istotą racjonalizującą stosownie do własnych wyobrażeń lub oczekiwań (Hołówka, 1986). W takich warunkach rodzi się swoisty edukacyjny populizm.

Trzeba chyba porzucić nadzieję na w miarę wyraziste odróżnienie w myśleniu o szkolnej edukacji tego, co oparte na badaniach, intelektualnie i chłodno kontrolowane, od tego, co wykreował dotychczas edukacyjny „zdrowy rozsądek”. Jakimś rozwiązaniem jest w tej sytuacji odwołanie się do historycznie ukształtowanych, a zarazem istotnych dla myślenia o edukacji paradygmatów. Choć z jednej strony są w nie uwikłane całkiem pokaźne pokłady myślenia zdroworozsądkowego często tkwiącego u początków ich rodowodu, to z drugiej strony z biegiem czasu pojawiły się w nich załączki wyrafinowanej, a zarazem nieoczywistej, przez stulecia rozwijanej refleksji. Dzięki temu można je uznać za swoiste punkty orientacyjne w myśleniu o edukacji. O ich znaczeniu rozstrzyga to, że mają one swój początek w pytaniu o naturę ludzką, na które każdy z nas musi dać jakąś odpowiedź, ponieważ zależy od niej charakter naszych stosunków społecznych z otoczeniem. Na jej podstawie każda jednostka kształtuje swoje relacje z innymi jednostkami. „Każdy z nas ma własną teorię natury ludzkiej. Wszyscy musimy przewidywać zachowania innych

¹ Użyte tu określenie zdrowego rozsądku nie wyczerpuje całego spektrum przypisywanych mu w literaturze znaczeń.

ludzi, a to oznacza, że potrzebujemy teorii wyjaśniających przyczyny ludzkich działań” (Pinker, 2005, s. 18). Równocześnie trwałość wspomnianych paradygmatów jest konsekwencją ich uniwersalnego charakteru, ponieważ jej znaczenie rozciąga się na liczne dziedziny naszego życia społecznego, a wśród nich na edukację.

Najogólniej rzecz ujmując i ryzykując pewne uproszczenia można przyjąć, że nasze poglądy na człowieczeństwo wywodzą się z dwóch kręgów myślowych ukształtowanych wokół pytania o rodowód człowieka. Określona odpowiedź na to pytanie rzutuje na koncepcję natury ludzkiej. Zwolennicy jednego z nich odwołują się do tajemniczej siły nadprzyrodzonej, działającej zgodnie z góry przyjętym planem i z wizją ostatecznego, najwyższego celu. Jest nim człowiek, a wszystko co go otacza ma być mu podporządkowane. Jest to tradycja judeochrześcijańska, w której obok Boga pojawia się w niej niekiedy metafora Stwórcy lub Genialnego Projektanta czy wreszcie aktu tworzenia. Ten krąg myślowy określany bywa jako kreacjonizm. W tej tradycji człowiek pojawia się nagle i od początku istnienia dysponuje wszystkimi ludzkimi przymiotami, które pozwalają mu dominować w otoczeniu. Jest więc zdolny do rozumowań, dysponuje zdolnością zapamiętywania, przewidywania a także tworzenia planów. Jest obdarzony moralnością i zdolny do przeżywania różnych emocji, jak miłość czy nienawiść. Słowem, Stwórca tworząc człowieka wyposażył go równocześnie we wszelkie potrzebne mu przymioty i dyspozycje.

Drugi krąg myślowy odwołuje się do wciąż badanych i analizowanych obiektywnych sił działających w przyrodzie bardzo długo, powolnie i cierpliwie bez żadnego upatrzonego celu i z góry założonego planu. Skoro nie było ani celu, ani planu, to nie można mówić o człowieku jako ostatecznym i najwyższym efekcie działania tych sił. Ta tradycja opiera się na naturalnym procesie, którym rządzą prawa wykluczające celowe sprawstwo. Pojawia się tu metafora „ślepego zegarmistrza” (Dawkins, 1986) lub loterii, w której tak się złożyło, że co jakiś czas gatunek ludzki wyciągał szczęśliwy los. Jego historia mogła się potoczyć inaczej lub w ogóle się nie zdarzyć. Ślepy zegarmistrz bowiem wcale nie musiał doprowadzić do pojawienia się takiej istoty jak człowiek. Nie był on jego celem. W dodatku ślepy zegarmistrz błędził. Był i jest przecież ślepy. Działając równocześnie na wielu liniach doprowadzał do zaniku linii ewolucyjnych niektórych gatunków w okresach wielkiego wymierania, a dla innych był wyjątkowo pobłażliwy. Działał jednak chaotycznie, bez celu, nie spiesząc się. Brak celu i planu powoduje, że pośpiech jest zbyteczny. Obca była mu (i zapewne jest) idea celowego postępu. Ten krąg myślowy określany bywa jako ewolucjonizm. Ta intelektualna tradycja oparta jest na wizji stopniowego kształtowania się gatunku ludzkiego, wraz z jego charakterystycznymi

cechami i dyspozycjami. Stopniowo wyłaniały się one w długotrwałym procesie mniej lub bardziej udanych prób adaptacji do zmieniającego się otoczenia.

Sięgnięcie po koncepcje natury ludzkiej przy rozważaniu kwestii edukacyjnych może budzić zdziwienie. Oto z jednej strony poruszamy się po obszarze o uniwersalnym i fundamentalnym znaczeniu dla zrozumienia człowieka i jego miejsca wśród innych bytów, a w konsekwencji dość odległym od poziomu silnie kojarzonego z działalnością społeczną i praktyczną, jaką jest szeroko rozumiana edukacja. Z drugiej wszelako strony intuicja podpowiada, że historycznie ukształtowana refleksja o naturze ludzkiej otwiera perspektywę mniej lub bardziej wyrafinowanej problematyzacji obszaru edukacyjnego, a zarazem uwolnienia go w jakimś stopniu od pokładów myślenia potocznego.

W połowie XVII wieku nasiliły się w Europie przemiany społeczne. W systemach ustrojowych Europy zainicjowano długi, naznaczony konfliktami proces przechodzenia od monarchii do parlamentaryzmu. W Anglii ukształtowała się monarchia konstytucyjna, przy czym niemałą rolę odegrała wówczas epoka uprzemysłowienia. Kraj ten o ponad sto lat wyprzedził przemiany na kontynencie europejskim, których symbolem stała się Wielka Rewolucja Francuska. Przemianom społecznym i ustrojowym towarzyszyły nowe nurty myślowe, które siłą rzeczy w centrum swych zainteresowań usytuowały pytanie o naturę człowieka i społeczeństwa. Zanegowano dogmat o boskim pochodzeniu władzy monarszej, co musiało wiązać się z przekonaniem, że wszyscy ludzie są sobie równi, a pozycja jednostki w społeczeństwie nie może być dziedziczona, lecz jest konsekwencją jej wysiłków. Jeżeli tak, to należało zanegować dziedziczone po przodkach cechy i konsekwentnie wszelkie cechy wrodzone. O pozycji w społeczeństwie powinny decydować rzeczywiste osiągnięcia jednostki a nie domniemane czynniki dziedziczone po przodkach. Nie powinien decydować o niej status przypisany na podstawie dziedziczenia lecz status osiągnięty dzięki własnym wysiłkom. Prowadziło to do przyznania wszystkim obywatelom jednakowych praw publicznych, a w konsekwencji do przekonania, że prawidłowo korzystać z nich mogą jedynie obywatele światli. Siłą rzeczy ważne miejsce w tym myśleniu zajęła problematyka wychowania.

W takim klimacie intelektualnym pisał swoje teksty John Locke. Kierując się charakterystycznymi dla ówczesnej epoki ideałami liberalizmu oraz zasadą równości, kwestionował on pogląd o ideach wrodzonych, bo wszyscy ludzie rodzą się równi. W konsekwencji przyjął tezę, że każdy człowiek przychodzi na świat jako czysta niezapisana tablica. Każde nowo narodzone dziecko nie jest ani dobre, ani złe, a to, jakie będzie w przyszłości, zależy od oddziaływań środowiska. Środowisko zaś oddziałuje na dziecko poprzez jego zmysły i doświadczenia. „Wszystkie idee wypływają z postrzegania zmysłowego lub obserwacji.

Przyjmijmy zatem, że świadomość jest, by tak rzec, kartką nie zapisanego papieru, bez żadnego pisma, bez żadnych idei: skąd się one w niej biorą? Skąd otrzymują tę olbrzymią mnogość, jaką jest skrzętna i bezkresna wyobraźnia człowieka zapisana z nieskończoną wprost różnorodnością? Skąd otrzymała cały materiał do myślenia i poznawania? Na to pytanie odpowiedziałem jednym słowem: z doświadczenia” (Locke, 1955, s. 18). Metafora dziecka jako czystej tablicy łączyła się z przekonaniem, że każde dziecko można wychować zgodnie z wolą dorosłych. Locke pisał: „Umysł dziecięcy daje się, według mego wyobrażenia, skierować na tę lub inną stronę równie łatwo jak nurt wody” (Locke, 2002, s. 22). Z doktryny czystej tablicy wyłania się wizja wychowania i kształcenia zakładająca organizowanie przez środowisko dziecka jego doznań zmysłowych i doświadczeń, uporządkowane, zgodne wewnętrznie, systematyczne i częste interwencje pedagogiczne. Tak rozumiany wpływ środowiska ma zaowocować ukształtowaniem jednostki zdrowej, zahartowanej, silnej fizycznie i duchowo z ukształtowaną, dojrzałą umysłowością, opartą na „znajomości prawdziwego oblicza świata” (Locke, 2002, s. 92).

W ujęciu Stevena Pinkera doktryna czystej tablicy ma cechy swoistej „świeckiej religii współczesnego intelektualizmu”, ponieważ uprawomocnia wartości sięgające swym rodowodem renesansu i epoki oświecenia. Jest też głęboko ugruntowana ideologicznie. U jej podłoża leży wiara w cud, jakoby umysł ludzki powstał z niczego. Pogląd ten zakłada bowiem, iż w zasadzie nie ma czegoś takiego jak natura ludzka i głosi, że „[...] ludzki umysł nie ma żadnej przyrodzonej struktury, a zatem może zostać zapisany dowolnymi treściami przez społeczeństwo lub przez nas samych” (Pinker, 2005, s. 19).

Wydaje się że nie tyle sam Locke, ile dominujący wówczas i znacznie wcześniej zakorzeniony w poglądach na wychowanie klimat intelektualny założył na wychowaniu i szkole. Można przypuszczać, że swoją rolę odegrała umocniona tradycją siła społecznej bezwładności. Tak czy inaczej szkoła z dominującym w niej nauczycielem i podporządkowanymi mu uczniami na długie lata zyskała dodatkowe uzasadnienie o wyraźnym zabarwieniu ideologicznym. O jej sukcesach lub porażkach miała decydować wymuszona zewnętrznie wola uczenia się. Szkoła sięgając po przymus i ćwiczoną wolę uczenia się, ma ukształtować ucznia na jednostkę światłą, bo tylko taka może z korzyścią dla siebie i społeczeństwa podejmować właściwe decyzje. Słowem, o rozwoju ucznia decydują oddziaływania jakie w swej dyspozycji ma nauczyciel i szkoła.

Wielką rolę przy ukształtowaniu się następnej koncepcji natury ludzkiej – metaforycznie określanej jako koncepcja „szlachetnego dzikusa” – odegrały procesy kolonizacji przez Europejczyków obydwu Ameryk, Afryki, Australii i Oceanii oraz dokonane tam odkrycia ludów tubylczych wraz z ich

kulturami. Współcześnie nie należy oczywiście w tym kontekście słowu „dzikus” przywiązywać pejoratywnego znaczenia, ani używać go do wyrażenia pogardliwego stosunku do kogoś. Należy raczej kojarzyć to sformułowanie z postacią Tarzana czy też Piętaszka. To szlachetne postacie. Dzikus jest szlachetny ponieważ jest dzikusem. Można na tej podstawie sądzić, że natura kształtuje sumienie człowieka, który żyjąc z nią w zgodzie jest dobry, naturalnie prawy i szlachetny, przy czym „natura” jest w tym kontekście nie tylko mitycznym, hipotetycznym, a zarazem tajemniczym stanem, lecz także swoistym, a zarazem najważniejszym składnikiem charakteru i procesu życia opartego na harmonii panującej pomiędzy człowiekiem a zastanym przez niego naturalnym środowiskiem. Ukształtowana w ten sposób natura człowieka przedstawiana jest jako dobra pod każdym względem, a zarazem najczęściej obca naturze człowieka cywilizowanego. w Takim rozumowaniu można doszukać się nadziei, że dana jednostce prawność zawsze przewyżczy knowania cynicznego umysłu. W tym kontekście natura przeciwstawiana jest kulturze, która z kolei kojarzona jest z cywilizacją. Cywilizacja zatem zagraża naturze człowieka, która „z natury” jest dobra.

Postać szlachetnego dzikusa, czyli człowieka żyjącego w zgodzie ze swym naturalnym środowiskiem, które ukształtowało jego naturę, pojawia się wielokrotnie w literaturze i sztuce. Widać to na przykład w twórczości Ryszarda Kapuścińskiego: „I wreszcie odkrycie najważniejsze – ludzie. Tutejsi, miejscowi. Jakże pasują do tego krajobrazu, światła, zapachu. Jak tworzą jedność. Jak człowiek i krajobraz są nierozdzielne, uzupełniając się, harmonijną wspólnotą, tożsamością. Jak każda rasa jest osadzona w swoim pejzażu, w swoim klimacie! [...] Biały człowiek jest wśród tych palm, lian, w tym buszu i dżungli jakimś dziwnym wtrętem. Błady, słaby, spocona koszula, sklezione włosy, ciągle męczy go pragnienie, uczucie bezsiły, chandra. Ciągłe boi się, boi się moskitów, ameb, skorpionów, węży – wszystko, co się porusza, napęnia go lękiem, przerażeniem, paniką.

Miejscowi – przeciwnie: ze swoją siłą, wdziękiem i wytrzymałością poruszają się naturalnie, swobodnie, w tempie ustalonym przez klimat i tradycję, w tempie nieco spowolnionym, niespiesznym, bo przecież w życiu i tak nie da się wszystkiego osiągnąć, bo cóż by pozostało dla innych” (Kapuściński, 1999, s. 9).

Brutalna eksploatacja zasobów ludzkich i naturalnych, jakiej dopuścili się biali kolonizatorzy w obydwu Amerykach, Afryce, Australii i Oceanii wzbudziła moralnie uzasadniony sprzeciw, który poprzez odwołanie się do stanu „natury” jako swoistej hipotezy, stopniowo doprowadził do rewizji opartego na rasowych uprzedzeniach spojrzenia na człowieka. Harmonia w jego relacjach z naturalnym środowiskiem traktowana jest jako warunek harmonii

wewnętrznej, która charakteryzuje człowieka zdrowego i szczęśliwego. Każda jednostka od początku swego istnienia rozwija się zgodnie z danym jej indywidualnym programem wraz z jego wewnętrznym automatyzmem. Tak rozumiany rozwój jest zarazem traktowany jako wartość i w konsekwencji staje się on wyznacznikiem postępowania pedagogicznego. Główne zadanie edukacji sprowadza się w takim przypadku do stworzenia w szkole warunków sprzyjających naturalnemu, spontanicznemu rozwojowi każdej jednostki. Jak widać, wyrosła z idei szlachetnego dzikusa opcja edukacyjna promuje rozwiązania zorientowane na indywidualizm, na akceptowanie zróżnicowania wyników kształcenia jako konsekwencji wyzbycia się przez szkołę przymusu oraz – siłą rzeczy – na alternatywne w stosunku do szkoły tradycyjnej koncepcje. Równocześnie takie podejście zakłada wyeliminowanie, a przynajmniej istotne ograniczenie, w szkole opartego na zewnętrznej dyscyplinie przymusu.

O ile dwie omówione dotychczas koncepcje natury ludzkiej mocno zakorzenione są w przesłankach natury ideologicznej, o tyle trzecia koncepcja wyraźnie powiązana jest z osiągnięciami nauki. Wyłania się ona z teorii ewolucji. Należy do najsilniej wspartych obserwacjami i badaniami teorii naukowych. Pomimo to była i wciąż bywa przedmiotem zaciekłych ataków z różnych – najczęściej zabarwionych ideologicznie – pozycji.

Ewolucjonizm oznacza, że człowiek jest wytworem długiego procesu określanego jako ewolucja, czy – metaforycznie rzecz ujmując – praca ślepego zegarmistrza, działającego po omacku bez żadnego planu. Swoistego majsterklepki wytwarzającego produkty w jakiejś mierze prowizoryczne, byle jak sklecone, zawierające obok składników koniecznych składniki zbędne, które są jedynie pozostałościami po zamierzonych czasach, a współcześnie – w niektórych przypadkach – jedynie szkodliwym obciążeniem. Konieczne warunki ewolucji to: zmienność, dziedziczność i konkurencja. Zmienność oznacza wewnętrzne zróżnicowanie osobników należących do danej populacji. Poszczególne jednostki różnią się od siebie, co oznacza między innymi inny stopień przystosowania się do warunków środowiskowych. Dziedziczność przejawia się w tym, że potomstwo wykazuje większe podobieństwo do rodziców niż do całej populacji. Konkurencja zajmuje istotną pozycję wśród warunków ewolucji. Karol Darwin zainspirowany pracą Thomasa Malthusa „prawo ludności” doszedł do wniosku naturalny rozród populacji jakiegos gatunku musi podlegać warunkowanemu środowiskowo ograniczeniu, określanemu jako presja selekcyjna. Wynika ona na przykład z nieuniknionego niedostatku zasobów potrzebnych do przetrwania. W tej sytuacji osobniki lepiej przystosowane do warunków środowiskowych mają większe szanse zdobycia zasobów i wgrywają szansę prokreacyjną.

Koncepcja ta była zbyt atrakcyjna, by zamknąć ją wyłącznie w granicach dociekań i badań biologicznych. Rychło zainteresowali się nią przedstawiciele innych dyscyplin, odkrywając w niej przez analogię inspiracje do nowych wyjaśnień badanych zjawisk i procesów (Levinson, 2006).

Zaczęto zastanawiać się nad uwarunkowaniami szczególnej pozycji człowieka w świecie przyrody i zauważono, że jako gatunek rozwinął się on na specyficznej, unikatowej ścieżce ewolucyjnej. W jego przypadku na ścieżkę ewolucji biologicznej, na której dokonuje się przekaz genetyczny, nałożyła się ścieżka ewolucji kulturowej opartej na przekazie pozagenetycznym – przekazie doświadczeń, wiedzy, wartości i umiejętności. Człowiek wraz ze swoimi najważniejszymi cechami jest nie tyle wytworem ewolucji biologicznej, ile ewolucji kulturowej, która – co dla edukacji niezmiernie istotne – jest dramatycznie szybsza w stosunku do ewolucji biologicznej i ma kumulatywny charakter, powiększając szybko swoje zasoby (Henrich, 2016).

O tempie przemian kulturowych świadczy porównanie 6 milionów lat (tak badacze określają czas ewolucji biologicznej człowieka) do okresu kilkunastu tysięcy lat (tak badacze określają czas, jaki upłynął od momentu nałożenia się na ewolucję biologiczną ewolucji kulturowej). Ciągłe przyspieszająca ewolucja kulturowa wraz z szybkim pomnażaniem jej zasobów stawia edukację w trudnej sytuacji, z której tylko częściowo obecnie zdajemy sobie sprawę, choć już dość dawno temu zwracał na nią uwagę Lew Wygotski. „Za prawidłowo organizowany proces nauczania uważamy ten, który wiedzie rozwój umysłowy dziecka za sobą, dając początek wielu procesom rozwojowym, które bez nauczania stałyby się niemożliwe. Nauczanie jest więc niezbędnym i powszechnym czynnikiem w procesie rozwoju nie przyrodzonych, lecz historycznie ukształtowanych właściwości ludzkiego dziecka” (Wygotski, 1971, s. 545). Opierając się na tym twierdzeniu musimy zanegować wizję edukacji, jaka wyłania się z koncepcji szlachetnego dzikusa. W trosce o dobrostan ucznia musielibyśmy zrezygnować z wyzwania, jakie przed edukacją stawia rozległa i szybka ewolucja kulturowa, bo pozostawalibyśmy na „poziomie aktualnego rozwoju” i nauczanie „włokąc się za rozwojem” nie prowadziłoby do zmian rozwojowych. Okazuje się równocześnie, że koncepcja oparta na doktrynie czystej tablicy nie spełnia warunków stawianych przez wizję człowieka, wyłaniającą się z teorii ewolucji. Wygotski zapytał bowiem o obszar styku nauczania z rozwojem jednostki. Trudno nie zauważyć wagi tego pytania, skoro oczywiste jest to, że nauczanie nieprowadzące do rozwoju nie ma sensu. W tym celu Wygotski ukuł pojęcie „strefy najbliższego rozwoju”, dowodząc, że w obszarze kultury znajdują się także funkcje niedostępne uczniowi, nawet gdy jest wspierany przez nauczyciela. A zatem strefa ta obejmuje pewien szczególny zasób

funkcji dostępnych uczniowi na danym poziomie rozwoju, ale pod warunkiem, że uzyska on wsparcie od nauczyciela.

Istotne dla edukacji znaczenie tych myśli polega na inspiracji do postawienia pytania o charakter związku nauczania z rozwojem ucznia. Ominęło je zarówno myślenie wywodzące się z koncepcji czystej tablicy, jak i koncepcji szlachetnego dzikusa. Na tym polu dyskusja sprowadza się do kwestii czy nauczanie ma rozwój wyprzedzać, co wspierałoby zwolenników koncepcji czystej tablicy, czy też ma postępować za rozwojem, do czego namawiali zwolennicy koncepcji szlachetnego dzikusa. Nie znajdujemy tu natomiast pytania o istotę związku, które wyłania się z myślenia Wygotskiego. Zarówno z jego myśli, jak i z dokonanych jego kontynuatorów wyłania się pogląd, że związek ów nie jest dany lecz zadany. Z jednej strony bywają w praktyce dydaktyczne działania nauczyciela, które nie prowadzą do rozwoju, a z drugiej strony bywa tak, że doprowadzają do zmian rozwojowych, których uczeń doświadcza, co ma niebagatelne znaczenie motywacyjne.

Podążając śladem Wygotskiego dochodzimy do wniosku, że ważnym zadaniem edukacji jest troska o poszerzanie strefy najbliższego rozwoju przez rozwiązania metodyczne, tak, by mieściło się w niej więcej funkcji dostępnych uczniowi wskutek wyrafinowanych działań nauczyciela, a także przez troskę o motywacyjno-emocjonalny stan ucznia w szkole mierzącego się z wykraczającymi poza jego aktualny poziom rozwoju wyzwaniami.

Wybitnym kontynuatorem myśli Wygotskiego był Jerome S. Bruner. Twierdził on, że charakter współczesnej szkoły i edukacji w istotnym stopniu wiąże się z faktem, że indywidualny rozwój każdej jednostki zakodowany jest w kulturze, a więc poza ciałem człowieka. Kultura zaś wskutek swej rozległości i wysokiej dynamiki zmian przekracza kompetencje każdej jednostki ludzkiej z osobna. Innymi słowy, to co my wszyscy razem wiemy i potrafimy, wielokrotnie przerasta to, co wie i potrafi pojedynczy człowiek. Umieemy bowiem efektywnie połączyć zasoby naszej wiedzy, a zarazem dzięki społecznemu uczeniu się wyjść poza osobiste doświadczenia (Bruner, 1978, s. 717 i n.). Wynikają z tego co najmniej dwie ważne dla szkolnej edukacji konsekwencje.

Pierwsza jest taka, że szkoła musi w treściach kształcenia orientować się na uniwersalia – pojęcia, prawa, teorie itp. – odrywając uczenie się od kontekstu konkretnego działania. Ważnym jej zadaniem jest bowiem stymulowanie rozwoju uniwersalnych dyspozycji poznawczych ucznia oraz uniwersalnych dyspozycji do pokonywania trudności, przy czym dyspozycje te mają nie tylko aspekt intelektualno-sprawnościowy, ale także aspekt emocjonalny. Bardzo często w szkole uczniowie uczą się rzeczy, które nie mają większego znaczenia praktycznego i są oderwane od ich potrzeb oraz zainteresowań,

i w konsekwencji od kontekstu codziennego pozaszkolnego życia. Tak charakterystyczne dla szkoły programowe oderwanie uczenia się od kontekstu praktycznego działania stawia przed edukacją poważne wyzwania związane z motywacyjną stroną procesu dydaktycznego – i to jest druga konsekwencja. Uczenie się treści oderwanych od kontekstu praktycznego działania najczęściej oznacza kryzys motywacji. Docieramy tu do bardzo ważnej kwestii: jak postępować w sytuacji, gdy uczeń ma opanować treść, która nie ma dla niego znaczenia praktycznego, i w konsekwencji po prostu nie chce się uczyć. Bruner zauważył ten problem, rozwijając ideę uczenia się „samonagradzającego” – szczególnie ważną w sytuacji, gdy „[...] człowiek nie może być uzależniony od tego, czego nauczy się przypadkiem; trzeba go kształcić. Młoda istota ludzka musi dostosowywać swoje uczenie się i swoją uwagę do narzucanych jej wymagań. Musi zrezygnować z tego, co widzi wyraźnie, ma tuż przed nosem, na rzecz jakiejś mglistej, często niepojętej dla niej przyszłości” (Bruner, 1974, s. 161). Brunerowska idea uczenia się samonagradzającego odwołuje się do sytuacji, w której doświadczane przez ucznia pozytywne efekty uczenia się, a nie zewnętrzne pobudki, jak oceny szkolne czy pochwały nauczyciela, stanowią nagrodę i motywują do dalszych wysiłków. Jest to strategia wiążąca uczenie się z pozytywnymi emocjami, a zarazem wzbogacająca strefę najbliższego rozwoju o niezmiernie ważne w edukacji czynniki motywacyjne i emocjonalne. Z poglądów Wygotskiego i Brunera wyłania się wizja szkoły, której posłannictwo sprowadza się do uczynienia ucznia człowiekiem sukcesu a nie porażki. Wchodząc w dorosłe życie, stanie on wszak przed licznymi, trudnymi do przewidzenia zadaniami, jakie stawia przed nim ewolucja kulturowa, w efekcie której ukształtował się gatunek ludzki.

Ewolucja wymaga gotowości, elastyczności i intelektualnej wrażliwości, a przy okazji narzuca edukacji nowe rozumienie treści kształcenia oparte na rozumowaniu, że równie ważny, a być może ważniejszy niż sama informacja jest sposób, w jaki uczeń ją pozyskuje. „Znaczenie ma nie to, co wiesz, ale jak do tego doszedłeś. Zwykle w szkole zdobywamy wiedzę w procesie zapamiętywania. Zapamiętanie jednakże niekoniecznie umożliwia odtworzenie danej informacji później, kiedy będzie ona potrzebna. Informacja przyswojona w jednym kontekście może być trudna do odtworzenia w innym” (Schank, 1997, s. 209).

Takie podejście wzmacniają analizy antropologiczne. „Szybkość zmiany kulturowej zależy od stosunku liczbowego pomiędzy liczbą przekazujących informację a liczbą ją odbierających. Na szybkość przekazu wpływa zaś przede wszystkim liczba przekazujących. [...] W miarę rozbudowy struktury społecznej liczba przekazujących zwiększa się: poza rodzicami i rówieśnikami

zaczynają taką funkcję spełniać inni starsi, przewodniczący w różnych działaniach...” (Kunicki-Goldfinger, 1993, s. 255). To właśnie dlatego zabieramy kilkuletnie dzieci do przedszkoli, by wydatnie rozszerzyć grono osób, z którymi się kontaktują, a potem wysyłamy je do szkoły, by grupa ta stała się coraz bogatsza. Kontakty ograniczone do zamkniętego rodzinnego kręgu nie wystarczają, a biorąc pod uwagę tempo zmiany kulturowej – uwsteczniają dziecko jako istotę należącą do gatunku *homo sapiens*. Istnieją więc przesłanki, by sądzić, że szkolnej edukacji nikt nie wynalazł. Szkoła bowiem jest ewolucyjną, kulturową i historyczną koniecznością. Jeśli tak, to z ostrożnością należy podchodzić do prób jej reformowania. Nie oznacza to, że ewolucyjna koncepcja człowieka jest z gruntu konserwatywna, i tym samym zbliża się do koncepcji człowieka jako czystej tablicy. Kierując się opisanymi tu przesłankami, poszukuje ona przy zachowaniu kulturowo, historycznie ukształtowanych warunków, subtelnych niejednokrotnie rozwiązań programowych i metodycznych, które spowodowałyby, że edukacja sprosta wymaganiom stawianym przez kumulatywną ewolucję kulturową.

Na koniec warto zdobyć się na hipotezę, że charakter szkoły współczesnej wraz z jej konserwatywnymi składnikami jest powiązany z kumulatywną ewolucją kulturową. Skoro bowiem w toku historii szkolna edukacja nabrała określonego charakteru, to być może stało się tak za sprawą ukrytych, ważnych dla ewolucji kulturowej mechanizmów, których nie w pełni rozumiemy. Nie uwalnia to nas wszakże od zadania ciągłego i niekiedy mozolnego poszukiwania dróg, które uczyniłyby szkołę miejscem wzmacniającym człowieka pod każdym względem, przyjaznym i inspirującym. Podobne przecież doświadczenie zyskiwali nasi przodkowie, przemierzając nowe, nieznane im wcześniej przestrzenie. Na tym bowiem polega w istocie istota ewolucji kulturowej, która – jak się wydaje – wyznacza nam obecnie poprzez sztuczną inteligencję nowe horyzonty i wyzwania.

Bibliografia

- Bruner, J. S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: PIW.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone Informacje. Studia z psychologii poznawania*. Warszawa: PWN.
- Dawkins, R. (1986). *Ślepy zegarmistrz*. Warszawa: PIW.
- Henrich, J. (2016). *The Secret of our Success. How Culture is Driving Human Evolution*. Princeton & Oxford: Princeton University Press.
- Hołówka, T. (1986). *Myslenie potoczne. Heterogeniczność zdrowego rozsądku*. Warszawa: PIW.
- Kapuściński, R. (1999). *Heban*. Warszawa: Czytelnik.
- Kunicki-Goldfinger, W. J. (1993). *Znikąd donikąd*. Warszawa: PIW.

- Levinson, S. C. (2006). *Evolution and Culture*. Cambridge Mass.: Massachusetts Institute of Technology.
- Locke, J. (1948). *Wybór pism pedagogicznych*. Warszawa: PZWS.
- Locke, J. (1955). *Rozważania dotyczące rozumu ludzkiego*. Warszawa: PWN.
- Locke, J. (2002). *Myśli o wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pinker, S. (2005). So How Does the Mind Work? *Mind Language*, 20, 1, 17–24;
- Schank, R. C. (1997). Co należy wiedzieć i jak się tego nauczyć? W: J. Brockman, K. Matson (red.). *Jak to jest?* Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Wygotski, L. S. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.