

# ЧАСТИНА V ФІЛОСОФІЯ ТА ІСТОРИЯ ОСВІТИ CZĘŚĆ V FILOZOFIA I HISTORIA EDUKACJI

УДК 37.0:373

Stefan Mieszalski

## TOŻSAMOŚĆ SZKOŁY – SZKOŁA I RELACJE Z POZASZKOLNĄ RZECZYWISTOŚCIĄ

*Tożsamość szkoły jako instytucji edukacyjnej wyłania się ze złożonego splotu społecznych i kulturowych procesów o długiej historii. Jednym z czynników kształtujących tę tożsamość jest stosunek szkoły do doświadczanego przez uczniów w codziennym życiu świata zewnętrznego. Szkoła ogranicza uczenie się do wymagane zakresu i całkiem często oddziela poznawanie od działań wymaganych przez codzienne życie. Z tego powodu jest ona przedmiotem krytyki prowadzonej z różnych pozycji. Artykuł prezentuje wybrane stanowiska, a wśród nich poglądy Johna Deweya, a także rozważa zagadnienie tożsamości szkoły w dwóch perspektywach: ewolucyjnej i kulturowej.*

**Słowa kluczowe:** tożsamość szkoły; instytucja edukacyjna; perspektywa ewolucyjna; perspektywa kulturowa.

Jeśli przyjąć, że szkoła jako podstawowa, a zarazem masowa instytucja edukacyjna ma swój historycznie ukształtowany długi rodowód, to jej tożsamość należy łączyć z jej postacią określaną dość powszechnie jako szkoła tradycyjna. Siłą rzeczy liczne, znane próby jej łagodnych i radykalnych reform zawsze oznaczały eliminacje lub osłabienie jakiejś grupy czynników decydujących o tak rozumianej, tradycyjnej tożsamości. Próby te dość często wiązały się z fundamentalnymi dla szkoły pytaniami. Jednym z nich jest pytanie o jej stosunek do otaczającej ucznia pozaszkolnej rzeczywistości.

Pomimo upływu czasu nie ustają wśród pedagogów spory o relację tego, co ze szkoły wynoszą uczniowie, do tego, z czym na co dzień stykają się poza nią. Można zastanawiać się nad źródłami tych sporów. Jest ich zapewne sporo. W potocznej wyobraźni najczęściej dominuje pogląd, że rezultaty szkolnej edukacji w niewielkim stopniu przydają się uczniom do rozwiązywania problemów, które przynosi codzienne, pozaszkolne życie. W ślad za tym poglądem idą zarzuty, że szkolne programy są oderwane od życia i nie mają dla uczniów istotniejszego sensu praktycznego. Szkole zarzuca się w konsekwencji arogancję i lekceważenie autentycznych zainteresowań uczniów wyłaniających się z ich codziennych doświadczeń. Zarzuca się jej też opresyjność, skłonność do posługiwania się przymusem i związaną z nim orientację na zewnętrzne czynniki motywacyjne przy lekceważeniu autentycznej motywacji wewnętrznej. Tak sprofilowana krytyka szkoły ma w sobie sporą dozę myślenia potocznego.

W jej niektórych wersjach można jej zarzucić myślenie populistyczne wyrażające się poglądem, że tradycyjna szkoła nie przegotowuje do życia. W od dawna toczonych wokół szkoły dyskusji można wszakże odnaleźć wątki o znacznie bardziej wyrafinowanych systemach przesłanek.

Zarówno historia myśli pedagogicznej jak i rozwiązań praktycznych naznaczona jest licznymi próbami przełamania barier dzielących szkołę wraz ze szkolnymi programami i codzienne doświadczenia uczniów wraz z prowokowanymi przez nie naturalnymi ich zainteresowaniami. Niektóre z nich zyskały rozbudowane przesłanki natury filozoficznej, a w konsekwencji psychologicznej, socjologicznej i wreszcie pedagogicznej. Należy do nich stanowisko Johna Deweya.

W swym słynnym, wydanym w 1897 roku traktacie „Moje pedagogiczne credo» John Dewey promuje model szkolnej edukacji, w którym eliminuje ze szkoły tradycyjny system klasowo-lekcyjny oraz przedmiotowy układ treści kształcenia. Kwestionuje też tradycyjne wyobrażenie szkolnego programu. Na konstrukcję tego modelu składa się kilka ważnych założeń odnoszących się do natury człowieka oraz jego relacji ze społeczeństwem. Ich konsekwencją jest założenie o integracji psychologicznej i socjologicznej strony wychowania. Zdaniem Deweya sama psychologiczna strona wychowania mówiąc o rozwoju określonych dyspozycji psychicznych siłą rzeczy pomija kwestię ich wykorzystania, a więc ich stronę społeczną. Z kolei sama socjologiczna strona edukacji wskazuje

na przystosowanie się jednostki do zewnętrznych warunków społecznych, i w konsekwencji oznacza utratę jakiegoś obszaru wolności. Przewyciężenie tych skrajności możliwe jest poprzez integrację obydwu stron. Oznacza to, że by sensownie postępować w wychowaniu i kształceniu, należy równocześnie patrzeć na ucznia i na jego środowisko. Są to dwa elementy szerszej całości. Uczeń jest bowiem nierozzerwalnie związany ze środowiskiem, rozwija się w nim, a zarazem przekształca je. W jakiejś mierze jest więc istotą społeczną. Równocześnie zawiera się w nim istota psychologiczna wraz z jej indywidualnymi, osobistymi emocjami, doświadczeniami, pragnieniami, nastawieniami, a także instynktami.

Kolejne przyjęte przez Deweya założenie dotyczy relacji szkoły do pozaszkolnego, codziennego życia. W jego ujęciu szkoła jest przede wszystkim instytucją społeczną, a w konsekwencji postacią życia społecznego. Chociaż przysposabia ona dziecko do uczestniczenia w dziedzictwie kulturowym przodków, to równocześnie musi odzwierciedlać bieżące życie obecne. Wychowanie, a wraz z nim szkolna edukacja mają być więc w istocie procesami życiowymi, a nie przygotowaniem do przyszłego życia. Życie przedstawiane przez szkołę ma być podobne do tego, jakie dziecko prowadzi codziennie w domu i w najbliższym otoczeniu. Stąd wyłania się konieczność przewartościowania roli nauczyciela w szkole, a także źródeł szkolnej dyscypliny. Zarówno rola nauczyciela jak i dyscyplina, mają być ugruntowane w zasadach i procesach tworzenia wspólnoty równych sobie jednostek.

Odnosząc się do kwestii szkolnego programu Dewey pyta: „Czy dane zagadnienie wyłania się samoistnie, w naturalny sposób z sytuacji, którą uczeń osobiście przeżywa – czy też jest to jakaś sprawa zupełnie wydzielona, problem skonstruowany wyłącznie w celu przekazania uczniowi określonych wiadomości z zakresu jednego z przedmiotów nauczania? (...) Czy tematem zadania jest zagadnienie będące istotnie problemem samego ucznia, zagadnienie nurtujące go, czy też jest to tylko problem nauczyciela lub problem skonstruowany przez autora podręcznika, postawiony przed uczniem jedynie dlatego, iż bez rozwiązania go nie uzyska zadowalającego stopnia lub nie otrzyma promocji do następnej klasy lub po prostu nie osiągnie dobrej opinii w oczach nauczyciela?» (J. Dewey, 1972, s. 214). Jego odpowiedź jest jednoznaczna. Trzeba zmierzać ku szkole, która umożliwi naturalne – w wiec nie narzucone przez program szkolny pojawianie się problemów. Taka droga do problemów dydaktycznych oznacza sprzężoną z otaczającą szkołę rzeczywistością aktywność uczniów funkcjonujących w specyficznych warunkach społecznych, jakie stwarza autentyczna wspólnota równych sobie jednostek.

Źródeł pedagogicznego stanowiska Deweya należy doszukiwać się w zrębach pragmatyzmu jako nurtu filozoficznego, którego był on przecież współtwórcą. Można zarazem przypuszczać, że przyjęcie tej perspektywy filozoficznej, a równocześnie podjęcie

rozważań nad szkolną edukacją i wychowaniem mogło postawić Deweya w obliczu poważnych problemów. Wydaje się, że wiążą się one przede wszystkim z charakterystyczną dla pragmatyzmu tendencją do subiektywizmu i relatywizowania prawdy. Skoro prawda jest względna, to ku czemu dążyć w wychowaniu? Jak uczniowie mają odnaleźć to, co jest prawdziwe słuszne i dobre, skoro nie można wesprzeć się na kryteriach niezależnych od okoliczności miejsca i czasu, na kryteriach niezależnych od ludzkiej intencjonalności? Rozwiązanie tego problemu znalazł Dewey w proponowanej formule społecznego życia szkoły. Za jeden z ważniejszych zrębów jego stanowiska – także pedagogicznego – należy uznać tezę, że wszystko, to co jest słuszne, dobre i prawdziwe jest zawsze produktem myślenia zbiorowego) (J. Dewey, 1972). Tą drogą dociera Dewey do wspólnoty. Myślenie zbiorowe jest bowiem możliwe jedynie w specyficznych warunkach społecznych, jakie stwarza wspólnota równych sobie jednostek, a jej spoiwem jest wspólnota celów, wartości, nastawień itp., słowem wszystko to, co składa się na umysłowe, moralne i emocjonalne tworzywo życia i funkcjonowania całości społecznej.

Skoro tak, to szkoła jako instytucja społeczna powinna funkcjonować w postaci wspólnoty równych sobie jednostek. Na takim bowiem podłożu może ukształtować się myślenie zbiorowe. Wspólnota jest wszakże dla Deweya szczególną formą życia społecznego. Jednostka znajduje w niej możliwości swobodnych bezpośrednich relacji z innymi, ale nie może w niej realnie uczestniczyć, jeśli jej na równych prawach z innymi nie współtworzy. Ten drugi warunek wskazuje na znaczenie podzielanych we wspólnocie wartości i celów – wspólnych nastawień. Warunek ten wskazuje też na znaczenie aktywności jednostek, przy czym zgonie z założeniem o związku psychologicznej i socjologicznej strony wychowania aktywność ta ma zarówno wymiar indywidualny jak i społeczny. Dewey zwraca równocześnie uwagę nie tylko na wspólnotę jako formę społecznego życia ludzi, ale także na wspólnotę jako splot procesów, jako bieg wydarzeń, jako działanie i „dzianie się». Takie założenia rewolucjonizują życie społeczne szkoły nie wyłączając pozycji nauczyciela.

Stąd wyłania się wizja szkoły jako nawiązującej do codziennego życia wspólnoty równych sobie jednostek, a zarazem wizja szkolnej edukacji jako splotów dziejących się realnych procesów życiowych, a nie jako sztucznie wytwarzanych procesów przygotowujących do przyszłego życia. Dalej już tylko krok do zakwestionowania sztucznego – zdaniem Deweya – przedmiotowego układu treści kształcenia na rzecz ich koncentracji wokół problemów wyłaniających się ze społecznego życia uczniów, a także z życia lokalnej społeczności.

Jak widać, Dewey wypracował wyrafinowany system przesłanek prowadzących do wniosku, że pomiędzy otaczającą ucznia codzienną rzeczywistością, a rzeczywistością, którą poznaje on w szkole, powinna funkcjonować ścisła relacja oparta na

zgodności. Szkolna edukacja ma odwoływać się do codziennych doświadczeń ucznia, nawiązywać do nich, czerpać z nich inspirację do frapujących, a zarazem zakotwiczonych w obserwacjach otoczenia problemów. Nie ma co ukrywać, że Dewey – słusznie czy niesłusznie – bywa odczytywany jako orędownik ścisłego związku szkolnej edukacji z codziennym pozaszkolnym życiem i opartego na tym związku przygotowania przez szkołę młodych ludzi do życia. Z tego powodu zarzucano mu skrajny praktycyzm i lekceważenie znaczenia ogólnych dyspozycji umysłowych uczniów. Taka interpretacja jest w jakimś stopniu powierzchowna i nie odzwierciedla skali skomplikowania myślenia Deweya. W wychowaniu widział on bowiem potencjał, ukryty w powtarzających się odejściach od programu zredukowanego do prostego kontaktu ucznia z otaczającym go światem pisząc: „Wychowanie jest taką rekonstrukcją lub inaczej: reorganizacją doświadczenia, która wyposaża je w znaczenie i wzmacnia zdolność do kierowania przebiegiem dalszych, późniejszych doświadczeń» (J. Dewey, 1972, s. 108). Przy takim ujęciu wychowywany uczeń oddala się od prostego doświadczenia czerpanego z pozaszkolnej rzeczywistości przekształcając je intelektualnie poprzez samodzielne przypisywanie mu znaczeń, które w niekończącym się na dobrą sprawę procesie wpływają na kolejne doświadczenia, a zarazem skutek takiej reorganizacji oznaczają umysłowe, a więc abstrakcyjne – tym samym oderwane od rzeczywistości – opanowanie wiedzy.

Niezależnie od różnych interpretacji myślenia Deweya warto zwrócić uwagę na fakt, że należy on do tych, którzy otworzyli perspektywę dojścia do bardzo ważnego dla teorii kształcenia pola problemowego. W jego centrum znajduje się pytanie, o relacje pomiędzy otaczającą ucznia rzeczywistością a szkolną edukacją. Wokół tego pytania rozwinął się nurt myślenia pedagogicznego, w którym wyraźnie dominuje krytycyzm wobec szkoły w jej tradycyjnej wersji.

Szkoła jako instytucja edukacyjna od dawna wzbudza niechęć z różnych powodów. Nic zatem dziwnego, że stała się ona przedmiotem wielostronnej krytyki umocowanej w różnych systemach wartości, idei i przesłanek. Krytyka szkoły stanowi bardzo obszerne zagadnienie, w dodatku wielokrotnie w literaturze pedagogicznej omówione. Dlatego jego pełna analiza zdecydowanie wykracza poza cele i ramy tego opracowania. Jedynie dla wstępnego i siłą rzeczy zgrubnego uporządkowania wskaźmy za Torstenem Husenem (1979) dwa ogólne i wewnętrznie dość zróżnicowane źródła krytycyzmu, określane jako radykalizm i konserwatyzm. Z pierwszego źródła wyłaniają się takie nurty krytyki, jak krytyka „neo-russowska» (ineo-Rousseauian) ze skrajnie radykalnym i nihilistycznym hasłem całkowitej eliminacji szkoły jako instytucji edukacyjnej, uznanej za rozwiązanie z gruntu złe, a zarazem niereformowalne. Skoro szkoły nie można zreformować, to należy ją z życia społecznego wyeliminować zastępując alternatywnymi rozwiązaniami dającymi jednostce możliwość ich

wyboru. Obok niej można mówić o krytyce „neo-Marksistowskiej" z jej hasłem głębokiej przebudowy szkoły, z intencją jej zaangażowania w radykalną przebudowę zastanego porządku społecznego, likwidację nierówności, kształtowanie świadomości krytycznej i emancypację jednostki.

Z kolei krytyka wyłaniająca się ze źródeł konserwatywnych zarzuca szkole odejście od tradycyjnych wartości i schlebienie „postępowym" modom pedagogicznym, rezygnację z tradycyjnych standardów akademickich w imię istotnego rozszerzenia dostępu do wyższych szczebli systemu szkolnego, wyrównywania szans edukacyjnych, między innymi poprzez rozszerzenie opiekuńczych funkcji szkoły, oraz implementację kształcenia kompensacyjnego. Konserwatyzm stara się obnażyć jałowość pedagogicznego myślenia wyrastającego z ideałów lewicowych.

Na tym wewnętrznie skonfliktowanym polu pojawia się w różnych kontekstach bliska poglądom Deweya krytyka zakotwiczona w idei szkoły otwartej na otaczającą ją rzeczywistość, żywo reagującej na problemy nurtujące społeczeństwo, zaangażowanej w ich rozwiązywanie, czerpiącej inspirację z otoczenia, a także wyraźnie zorientowanej na dopasowanie programu do potrzeb pozaszkolnego życia. Taka idea bliska jest licznym ruchom reformatorskim, związanym z doskonale znanym w polskiej pedagogice amerykańskim progresywizmem, który raczej należy traktować jako ruch społeczny, a nie jako stanowisko pedagogiczne, czy podobnymi przedsięwzięciami powstałymi na gruncie europejskim. Jest ona także bliska odmianom pedagogiki określanym jako pedagogika zorientowana na dziecko, pedagogika naturalistyczna, romantyczna czy wreszcie „pedagogika przygotowania do życia» (life adjustment education), czy w odniesieniu do kwestii programowych i zaangażowania szkoły w rozwiązywanie problemów społecznych bliska stanowisku określanemu w amerykańskiej pedagogice jako rekonstrukcjonizm (A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, 1998) . Jest ona zarazem odległa od konserwatywnego nurtu krytyki szkoły chociażby dlatego, że rozciąga akademicki wątek kształcenia i odwraca uwagę od standardów wykształcenia. Konserwatywne spojrzenie na szkolną edukację bliskie jest w temacie, co w amerykańskiej dyskusji nad szkolnym programem określane jest jako perenializm i esencjalizm.

Idea szkolnej edukacji przygotowującej do życia jest na tyle atrakcyjna, że pojawia się w naszych rodzimych dyskusjach najczęściej przy okazji planów bardziej radykalnej reformy polskiego szkolnictwa. Wyzwała się wówczas fala krytyki polskiej szkoły zogniskowana między innymi na jej programie. Twierdzi się, że szkoła zamiast praktycznie przygotowywać do życia samolubnie zapatrzona jest we własny, oparty na abstrakcjach, słowach i symbolach program, który ma niewiele wspólnego z codzienną pozaszkolną rzeczywistością. Opuszczający taką szkołę uczniowie, nawet jeśli mają świadectwa z dobrymi i bardzo dobrymi ocenami, mogą być słabo do życia przygotowani.

Należy zgodzić się, że program szkolny, zwłaszcza w wyższych klasach szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum w istotnej mierze oderwany jest od codziennej rzeczywistości. W konsekwencji słabo wiąże się z tym, czego od uczniów wymaga codzienne życie. Zarazem jednak należy postawić pytanie, czy fakt ten może stać się przesłanką zasadnej krytyki. Do postawienia takiego pytania skłania chociażby zastanawiająca odporność szkoły na wielokrotne, usilne i na różne sposoby uzasadniane próby jej radykalnego zreformowania, a wśród nich na hasła radykalnego zreformowania jej programu z intencją jego „upraktycznienia». Kontynuując tę myśl można dojść do przypuszczenia, że szkoła musi prawdopodobnie spełniać jakieś nieoczywiste, trudne do uchwycenia, ukryte, a zarazem strategiczne funkcje, które nakazują jej uporczywie stać na konserwatywnych pozycjach, hołdować idei programu opartego na abstrakcjach, słabo odzwierciedlającego codzienną rzeczywistość i dawać odpór wszelkim rewolucyjnym zapędom. Spróbujmy podążać tą drogą myślenia.

By jednak nie popaść w skrajność zauważmy, że współczesna szkoła i jej program nie są konstrukcjami dość odpornymi na zmiany. Prawdopodobnie tolerancja szkoły na zamiany ewolucyjne i łagodne jest znacznie większa niż na gwałtowne zmiany o charakterze rewolucyjnym. Zauważa się na przykład stopniowe osłabianie w szkolnych programach wątków narodowych (national imagery) – choć te wciąż są silne i zdecydowanie dominują – a zarazem wkraczanie do programów horyzontu globalnego. Ten subtelny jak dotąd proces prowadzi do stopniowego zwiększania podobnej lub wspólnej części programów w poszczególnych krajach (T. Autio, 2003). Jednakże proces ten nie ma większego znaczenia przy rozpatrywaniu interesującej nas tu kwestii.

Konsekwencją programowego oderwania szkoły od praktycznych potrzeb codziennego życia jest to, że szkolna edukacja wcale nie sprzyja bezpośredniemu i „naturalnemu» kontaktowi młodych ludzi z rzeczywistością społeczną i kulturową. Nie dość, że ogranicza ten kontakt do samowolnie wyznaczonego strumienia, to jeszcze powoduje, że kontakt z rzeczywistością odbywa się za pośrednictwem wyznaczonych przez szkołę i narzuconych uczniom symboli, znaków i abstrakcji. Co więcej, szkoła stwarza specyficzne warunki uczenia się, zamyka ucznia w dziwnym środowisku, w którym rządzą wcześniej ustalone, nie konsultowane z nim reguły. Stwarzane przez szkołę warunki powodują, że poznawanie ulega wynaturzeniu, a jego efekty bardzo często niewiele mają wspólnego z codzienną, pozaszkolną „dotykalną» rzeczywistością.

Dlaczego szkoła wykazuje taki stosunek do rzeczywistości? Jakie funkcje szkoły nakazują jej kształcić uczniów w oderwaniu od codziennego życia i kierować ich uwagę na zagadnienia uniwersalne, dość często angażujące abstrakcje i symbole? Kwestię tę rozważymy w dwóch perspektywach: ewolucyjnej i kulturowej.

Ewolucyjna perspektywa zakłada sięgnięcie po naszą wiedzę z zakresu ewolucji i antropogenezy, by wyjaśnić specyficzny dla gatunku ludzkiego sens edukacji. Sięgamy więc po wiedzę o bardzo odległych chronologicznie faktach i procesach. W nich bowiem można doszukać się subtelnych, ale bardzo ważnych, a zarazem współcześnie niełatwo zauważalnych funkcji edukacji.

Nasza współczesna wiedza wskazuje na to, że gatunek ludzki przebył specyficzną drogę ewolucyjną. Takiej drogi nie odnajdujemy w historii ewolucyjnej żadnego innego gatunku. Liczni autorzy m.in. J. S. Bruner (1978), W. Kunicki-Goldfinger (1993), R. Foley (2001), M. Tomasello (2002) dowodzą, iż specyficzny charakter ewolucji gatunku ludzkiego polega na tym, że na jego linii ewolucyjnej można wskazać z grubsza rzecz biorąc dwa etapy, choć ich wyodrębnienie wiąże się oczywiście ze znacznym uproszczeniem. Korzystając z tego samego uproszczenia możemy przyjąć, że okresem, w którym dokonała się przemiana jednego etapu w drugi, było jedno z przyspieszeń ewolucji, jakim w przypadku człowieka była tak zwana rewolucja neolityczna. W pierwszym etapie – do rewolucji neolitycznej – ewolucja człowieka przebiegała podobnie jak u innych gatunków i miała charakter biologiczny, ponieważ opierała się na przekazie genetycznym. W drugim etapie przekaz genetyczny został wyraźnie zdominowany przez przekaz pozagenetyczny – kulturowy. Do ciekawych wniosków prowadzi porównanie obydwóch etapów. Etap ewolucji biologicznej trwał około 6 milionów lat, a zmiany następowały bardzo wolno. W porównaniu z nim etap ewolucji kulturowej można uznać za przysłowiowe mgnienie oka. Jego początki szacowane są bowiem na kilkanaście – kilkadziesiąt tysięcy lat temu. Natomiast tempo zmian jest bardzo wysokie i – co więcej – coraz szybsze. O ile jednak ewolucja oparta na przekazie genetycznym ma nieodwracalny charakter i – choć ślamazarna – jest wolna od zagrożenia regresem, o tyle ewolucja oparta na przekazie genetycznym – nie dość że dramatycznie szybka – to obciążona jest ryzykiem regresu, ma bowiem odwracalny charakter. Im mniej sprawny przekaz kulturowy, tym większe zagrożenie regresem.

Edukacja – zwłaszcza edukacja szkolna jest bardzo istotnym elementem przekazu kulturowego. Warto więc zapytać, jaką rolę w przekazie kulturowym odgrywa edukacja szkolna. Powołajmy się w tym miejscu na analizy, które wskazują na pewną ważną dla nas prawidłowość (W. Kunicki-Goldfinger, 1993, s. 225-226). Okazuje się, że tempo zmiany kulturowej jest uzależnione od proporcji pomiędzy liczbą osób przekazujących wiedzę a liczbą osób ją odbierających. Szybkość przekazu warunkowana jest przede wszystkim przez liczbę osób przekazujących wiedzę. Można więc sądzić, że takie czynniki, jak specyficzny charakter ewolucji gatunku ludzkiego i coraz wyższe tempo ewolucji kulturowej opartej na przekazie pozagenetycznym wymusiły na naszych przodkach

rozwiązania realnie bądź sztucznie pomnażające liczbę osób przekazujących wiedzę. Ściśle wiązały się one z coraz szybszym rozwojem i postępującą komplikacją stosunków społecznych, a także z postępem w zakresie środków porozumiewania się, które w coraz większym stopniu wykorzystywały symbolikę ikoniczną i nieikonieczną. Korzystne okazało się w tych warunkach organizowanie dzieciom już od wczesnych lat życia licznych kontaktów społecznych wykraczających poza środowisko rodzinne i najbliższe kręgi społeczne. To zapewne dlatego dziś chociażby na kilka godzin zabieramy rodzicom już trzyletnie dzieci i prowadzimy do przedszkoli, choć nie zawsze rozumiemy głęboki, ewolucyjny sens takiego działania. Po jakimś czasie wskutek dalszego rozwoju wiedzy i przyspieszania ewolucji kulturowej trzeba było sięgnąć po rozwiązania sztucznie pomnażające liczbę osób przekazujących informacje. Wystarczyło zebrać w jednym miejscu grupę dzieci, by równocześnie odbierały one wiedzę od jednej osoby. W tych warunkach osoba przekazująca wiedzę jest pomnożona tyle razy, ile jest osób, które tę wiedzę odbierają. Tak oto w umysłach naszych przodków zrodziła się mgławicowa jeszcze idea szkoły i konstatacja, że nauka udzielana indywidualnie jednemu dziecku w domu przez jednego nauczyciela już nie wystarcza, a w skali społecznej całkowicie nieefektywna. Środowisko rozwoju poznawczego każdej jednostki jest kształtowane przez zmieniające się coraz szybciej wytwory i praktyki społeczne, przez wspólnotę poznawczą i jej zbiorową mądrość (M. Tomasello, 2002). W tej sytuacji ideę szkoły należy traktować nie jako konsekwencję czyjejś decyzji, lecz jako ewolucyjną i historyczną konieczność. Na drodze, jaką przeszedł gatunek ludzki, nie mogła nie pojawić się szkoła. Kumulatywna ewolucja kulturowa zrodziła szkołę.

W jednym z tekstów J. S. Brunera można wyszukać inspirujące twierdzenie: „Specyficzne dla człowieka jest to, że jego rozwój jako jednostki zależy od historii gatunku – nie od historii zakodowanej w genach i chromosomach, lecz w kulturze – poza ciałem człowieka, w kulturze o zakresie przekraczającym kompetencje każdej jednostki ludzkiej z osobna. Siłą rzeczy rozwój umysłu jest więc zawsze rozwojem wspomagany z zewnątrz» (J. S. Bruner, 1978, s. 717). Spróbujmy wyprowadzić wnioski z tego twierdzenia.

To co tworzy kulturę, a więc to co wszyscy razem wiemy i potrafimy wielokrotnie przerasta kompetencje jednostki. Równocześnie zarówno długa droga dojścia do wspólnego, globalnego dorobku jak i sam dorobek kodują rozwój każdego człowieka. Kodowanie rozwoju wynika z dwóch faktów. Po pierwsze kulturowy dorobek jest zarówno źródłem różnych wpływów na jednostkę, jak i przedmiotem jej wielorakich operacji, ponieważ – za L. S. Wygotskim – możemy powiedzieć, że działa ona na przedmiotach tworzących kulturę. Po wtóre, rozwijając się jednostka przygotowuje się do sprawnego funkcjonowania w kulturze.

Tu jednak rodzą się komplikacje. Wiążą się one głównie z pytaniem, jak młody człowiek ma

przygotować się do funkcjonowania w kulturze, skoro swym zakresem wielokrotnie przerasta ona jego kompetencje i – co więcej – coraz szybciej się zmienia. Rozważając tę kwestię trzeba wziąć pod uwagę to, że niemożliwe jest na dobrą sprawę określenie wymagań, jakie młodemu człowiekowi postawi przyszłość. Zakres i stopień skomplikowania kultury oraz przyspieszający proces zmian kulturowych, to czynniki, które powodują, że my wszyscy zmuszani jesteśmy do podejmowania świadomych, wyrozumowanych i racjonalnych decyzji przy niedostatku potrzebnych informacji. Przygotowanie młodych ludzi do życia polega więc współcześnie na wyćwiczeniu dyspozycji do wykraczania poza dostarczone informacje, innymi słowy – samodzielnego konstruowania potrzebnych wiadomości w sytuacjach, które tego wymagają.

Kierując się takimi przesłankami J. S. Bruner dystansował się od stanowiska Deweya. Wyraźnie dał temu wyraz w eseju „John Dewey – i co dalej?» (J. S. Bruner, 1971). Główne tezy stanowiska Deweya wyrażone w tekście „Moje pedagogiczne credo» zostały przez Brunera zakwestionowane. Na postulat Deweya o szkole traktowanej jako przedłużenie codziennego życia społecznego, a w konsekwencji nawiązującej do codziennych pozaszkolnych doświadczeń uczniów Bruner zareagował poglądem o szkole jako instytucji edukacyjnej zorientowanej na rozwój uniwersalnych, a więc oderwanych od kontekstu praktycznego działania dyspozycji umysłowych, kształtowanych na materiale nasyconym symbolami i abstrakcjami. Dlatego w ujęciu Brunera szkoła słusznie odrywa poznawanie od praktycznego działania tworząc specyficzny kontekst uczenia się i czyniąc dość często z poznawania cel sam w sobie. Owszem – prowadzi to często do osłabienia motywacji do uczenia się lub dominowania motywacji zewnętrznej, jak słusznie zauważył Dewey, ale – według Brunera – ale szkoła może poradzić sobie z tym problemem nie tracąc swojej ugruntowanej historycznie tożsamości o ile zdobędzie się na rzetelne nauczanie, które jest zarazem nauczaniem motywującym. Kwestii tej Bruner w swych pracach poświęca sporo uwagi proponując rozwiązania, z których znaczną część można łatwo przenieść na grunt praktyki.

Szkoła pomimo licznych prób reformowania w niewielkim stopniu jest zorientowana na kontakty młodych ludzi z rzeczywistością społeczną i kulturową, w znacznie większym zaś – na przygotowanie ich do tych kontaktów. Przy czym nie jest to przygotowanie do dowolnych kontaktów, lecz do kontaktów nawiązywanych za pośrednictwem kulturowo ukształtowanych narzędzi, jak język, liczby, symbole, komunikaty itp. Taki właśnie charakter szkolnej edukacji jest naturalną konsekwencją jej ewolucyjnych i kulturowych uwarunkowań. Prawdopodobnie kumulatywna ewolucja kulturowa uruchamia pewne mechanizmy, których jeszcze w pełni nie rozumiemy, a które utrzymują szkolną edukację na określonej ścieżce rozwoju, którą nie zawsze akceptujemy.

## Literatura

1. **Autio T.**, (2003) Postmodern Paradoxes in Finland. The Confinements of rationality in Curriculum Studies. In: *Interantional Handbook of Curriculum Research*. W. F. Pinar (Ed.) Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, N.J.
2. **Bruner J. S.**, (1971) О познаванію. J. Radzicki (тлум.) PIW, Warszawa.
3. **Bruner J. S.** (1978) Poza dostarczone informacje. J. Radzicki (тлум.) PWN, Warszawa.
4. **Dewey J.** (1972), *Демократія і виховання*, Z. Doroszowa (тлум.) Ossolineum, Wrocław – Warszawa – Kraków.
5. **Foley R.** (2001) *Zanim człowiek stał się człowiekiem*. K. Sabath (тлум.) PIW, Warszawa. **Husen T.** (1979) *The School in Question. A Comparative Study of School and its Future in Western Society*. Oxford University Press, Oxford. **Kunicki-Goldfmgger W.** (1993) *Znikąd donikąd*. PIW, Warszawa.
6. **Ornstein A. C., Hunkins F. P.** (1998) *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. K. Kruszewski (тлум.) WSiP, Warszawa.
7. **Tomasello M.** (2002) *Kulturowe źródła ludzkiego poznania*. J. Rączaszek (тлум.) PIW, Warszawa.

Стефан Мешальські

## ІДЕНТИЧНІСТЬ ШКОЛИ ТА ЇЇ ВІДНОШЕННЯ ДО ШКІЛЬНИХ РЕАЛІЙ

*Ідентифікація школи як освітнього інституту відбувалася під впливом різноманітних соціокультурних процесів, що мають довгу історію. Одним із факторів, які впливають на цей процес, є відношення школи до зовнішнього світу, що відображається у щоденному житті учнів. Зміст шкільного навчання обмежений зовнішніми приписами, що дуже часто зумовлює розрив між теорією та щоденною практичною діяльністю. Через цей феномен школи сьогодні критикують з різних позицій. У статті представлено кілька підходів, у тому числі, й Дж. Дьюї, які спрямовані на вирішення проблеми ідентифікації школи з позиції двох перспектив: еволюційної та культурної.*

**Ключові слова:** ідентифікація школи; освітній інститут; еволюційна та культурна перспективи.

Stefan Myeshalski

## IDENTITY OF THE SCHOOL AND ITS RELATIONS TOWARDS OUT OF SCHOOL REALITY

*Identity of the school as an educational institution comes from complex set of social, cultural processes which have long history. One of the factors influencing this identity is approach of school to outside world that is experienced by students in their everyday life. School limits students' learning to the demanded extent and quite often separates their cognition from activities required by everyday life. Because of this phenomenon school has been criticized from various positions. The article presents some chosen positions including John Dewey's standpoint and furthermore considers problem of school identity in two perspectives: evolutionary and cultural.*

**Key words:** school's identity; educational institution; evolutionary and cultural perspectives.

Рецензенти

Т. Левовицький – д. хаб. гум. н., проф.

С. Сисоєва – д. пед. н., проф., член-кор. НАПН України

Стаття надійшла до редакції 01.11.14

УДК 378.6:37(477)

Тетяна Купрій

## ВПРОВАДЖЕННЯ ВАРІАТИВНОЇ СКЛАДОВОЇ ОСВІТНІХ ПРОГРАМ БАКАЛАВРА ТА МАГІСТРА: ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ

*У статті розглядаються проблеми впровадження варіативної частини освітніх кваліфікаційних програм бакалавра та магістра у вищих навчальних закладах України. Аналізується філософсько-соціальний аспект університетської освіти як предмету науково-дослідницької уваги, у зв'язку зі зростанням вимог до якості підготовки кадрів, ваги наукового потенціалу, який є основою економічного розвитку в суспільстві. Визначається процес оволодіння студентом необхідних професійних компетенцій, отриманих під час вивчення вибіркового міждисциплінарних навчальних курсів.*

**Ключові слова:** навчальна програма; вибіркова дисципліна; індивідуальний план/графік; компетенції.

**Вступ.** Сучасний світ поставив перед освітою, її філософськими засадами принципово нові найважливіші проблеми. Загострення глобальних проблем, яке щораз більше загрожуює знищен-

ню людства, потребує саме суттєвих змін усієї стратегії діяльності людства і формування того нового типу практичного світогляду, який і визначає цю стратегію. У вирішенні цього завдання, яке ста-