

Stefan Mieszalski

Szkolna edukacja wobec otaczającej ucznia rzeczywistości a tożsamość szkoły

Podstawy Edukacji 2, 183-191

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Stefan Mieszalski

Szkolna edukacja wobec otaczającej ucznia rzeczywistości a tożsamość szkoły

Szkolna edukacja a życie –
co o tym myślał J. Dewey?

W swoim słynnym traktacie *Moje pedagogiczne credo*, wydanym w 1897 r., J. Dewey promuje pewien model szkolnej edukacji. Na jego konstrukcję składa się kilka ważnych założeń. Jednym z nich jest założenie o integracji psychologicznej i socjologicznej strony wychowania. Zdaniem J. Deweya, sam psychologiczny aspekt 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 umożliwi integracja obu stron. Oznacza to, że aby sensownie postępować w wychowaniu i kształceniu, należy równocześnie patrzeć na ucznia i na jego środowisko. Są to dwa elementy szerszej całości. Uczeń jest bowiem nierozdzielnie związany ze środowiskiem, rozwija się w nim, a zarazem je przekształca.

Kolejne przyjęte przez J. Deweya założenie dotyczy relacji szkoły do życia. W jego ujęciu szkoła jest przede wszystkim instytucją społeczną, a w konsekwencji postacią życia społecznego. Chociaż przysposabia dziecko do uczestniczenia w dziedzictwie kulturowym przodków, to równocześnie musi odzwierciedlać obecne życie. Wychowanie, a wraz z nim szkolna edukacja mają więc być w istocie procesami życiowymi, nie zaś 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.

Źródłem pedagogicznego stanowiska J. Deweya należy się doszukiwać 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 J. Deweya w obliczu poważnych problemów. Wydaje się, że mają one związek przede wszystkim z charakterystyczną dla pragmatyzmu tendencją do 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 J. Dewey w proponowanej formule społecznego życia szkoły. Za jeden z ważniejszych zrębów jego stanowiska – także pedagogicznego – należy uznać tezę, że wszystko to, co słuszne, dobre i prawdziwe, zawsze jest produktem myślenia zbiorowego (Dewey, 1972).

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 J. Deweya szczególną formą życia społecznego. Jednostka znajduje w niej możliwości nawiązywania swobodnych bezpośrednich relacji z innymi, ale nie może w niej realnie uczestniczyć, jeśli jej nie współtworzy na równych z innymi prawach. Ten drugi warunek wskazuje na znaczenie podzielanych we wspólnocie wartości i celów. John 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”.

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 – sztucznie wytwarzanych procesów przygotowujących do przyszłego życia. Dalej już tylko krok do zakwestionowania sztucznego – zdaniem J. 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, J. Dewey wypracował wyrafinowany system przesłanek prowadzących do wniosku, że codzienną rzeczywistość ucznia i rzeczywistość, którą poznaje on w szkole, powinna łączyć ścisła relacja oparta na zgodności. Szkolna edukacja ma odwoływać się do codziennych doświadczeń ucznia, nawiązywać do nich, czerpać z nich inspirację do rozwiązywania frapujących, a zarazem zakotwiczonych w obserwacjach otoczenia problemów. Nie ma co ukrywać, że J. Dewey – słusznie czy niesłusznie – bywa postrzegany jako orędownik ścisłego związku szkolnej edukacji z codziennym pozaszkolnym życiem i opartego na tym związku przygotowania przez szkołę młodych ludzi do życia.

Choć – moim zdaniem – taka interpretacja jest powierzchowna i nie odzwierciedla skali skomplikowania myślenia J. Deweya, to warto zwrócić uwagę na fakt, że należy on do tych, którzy otworzyli dojście do bardzo ważnego dla teorii kształcenia pola problemowego. W jego centrum znajduje się pytanie o relacje między otaczającą ucznia rzeczywistością a szkolną edukacją.

Zaprezentowane w wielkim skrócie stanowisko pedagogiczne J. Deweya jest tu traktowane jedynie jako przykład myślenia o szkole i jej relacjach z otaczającą ucznia rzeczywistością. Pewien sposób podejścia do tej kwestii jest równoznaczny z krytyką szkoły.

Stosunek szkoły do otoczenia jako przedmiot krytyki

Szkoła jako instytucja edukacyjna od dawna wzbudza niechęć z różnych powodów. Nic zatem dziwnego, że jest ona przedmiotem wielostronnej krytyki umocowanej w różnych systemach wartości, idei i przesłanek. Krytyka szkoły stanowi bardzo obszerne zagadnienie, w dodatku wielokrotnie omówione w literaturze pedagogicznej, dlatego jego analiza zdecydowanie wykracza poza cele i ramy tego opracowania. Jedynie dla wstępnego i – siłą rzeczy – zgrubnego uporządkowania, wskażmy za T. Husénem (1979) dwa ogólne i wewnętrznie dość zróżnicowane źródła krytycyzmu, określane jako radykalizm i konserwatyzm. Z pierwszego źródła wyłaniają się takie nurty krytyki, jak krytyka „neorussowska” (*neo-Rousseauian*) – ze skrajnie radykalnym i nihilistycznym hasłem całkowitej eliminacji szkoły jako instytucji edukacyjnej uznanej za rozwiązanie z gruntu złe, a zarazem niereformowalne – oraz krytyka „neomarksistowska” z 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 schlebienie „postępowym” modom pedagogicznym, rezygnację z tradycyjnych standardów akademickich w imię znaczącego rozszerzenia dostępu do wyższych szczebli systemu szkolnego, wyrównywania szans edukacyjnych, m.in. przez rozszerzenie opiekuńczych funkcji szkoły, oraz implementację kształcenia kompensacyjnego.

Na tym wewnętrznie skonfliktowanym polu pojawia się w różnych kontekstach bliska poglądom J. Deweya krytyka zakotwiczona w idei szkoły otwartej na otaczającą ją rzeczywistość, żywo reagującej na problemy nurtujące społeczeństwo, zaangażowanej w ich rozwiązywanie, czerpiącej inspiracje 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 z podobnymi przedsięwzięciami powstałymi na gruncie europejskim. Ma także związek z odmianami pedagogiki określanymi jako pedagogika zorientowana na dziecko, pedagogika naturalistyczna, romantyczna czy wreszcie „pedagogika przygotowania do życia” (*life adjustment education*), a w odniesieniu do kwestii programowych i zaangażowania szkoły w rozwiązywanie problemów społecznych – ze stanowiskiem określanym w amerykańskiej pedagogice jako rekonstrukcjonizm (A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, 1998). Idea ta jest zarazem odległa od konserwatywnego nurtu krytyki szkoły, chociażby dlatego, że rozcieńcza akademicki wątek kształcenia i odwraca uwagę od standardów wykształcenia. Konserwatywne spojrzenie na szkolną edukację jest bliskie temu, co w amerykańskiej dyskusji nad szkolnym programem jest określane jako perenializm i esencjalizm (A. C. Ornstein, F. P. Hunkins, 1998).

Idea edukacji szkolnej przygotowującej do życia jest na tyle atrakcyjna, że pojawia się w naszych rodzimych dyskusjach najczęściej przy okazji planów radykalnej reformy polskiego szkolnictwa. Wyzwała się wówczas fala krytyki polskiej szkoły, zogniskowana m.in. 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. Absolwenci takiej szkoły, nawet jeśli mają świadectwa z dobrymi i bardzo dobrymi ocenami, mogą być słabo przygotowani do życia.

Należy się zgodzić, że program szkolny, zwłaszcza w wyższych klasach szkoły podstawowej, w gimnazjum i liceum jest w istotnej mierze oderwany od rzeczywistości. W konsekwencji słabo wiąże się z tym, czego wymaga od uczniów codzienne życie. Należy jednak zapytać, czy fakt ten może się stać przesłanką zasadnej krytyki. Skłania do tego chociażby zastanawiająca odporność szkoły na wielokrotne, usilne i na różne sposoby uzasadniane próby jej radykalnego zreformowania, a wśród nich na hasła gruntownej zmiany jej programu, zmierzającej do jego „upraktycznienia”. Kontynuując tę myśl, można przypuszczać, że szkoła musi prawdopodobnie pełnić 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 całkowicie odpornymi na zmiany. Prawdopodobnie tolerancja szkoły na zamiany ewolucyjne i łagodne jest znacznie większa niż na gwałtowne przeobrażenia o charakterze rewolucyjnym. Zauważa się np. stopniowe osłabianie w szkolnych programach wątków narodowych

(*national imagery*) – choć te wciąż są silne i zdecydowanie dominują – a razem 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 nie ma większego znaczenia przy rozpatrywaniu interesującej nas tutaj 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 odbywa się on 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, niekonsultowane z nim reguły. Stwarzane przez szkołę warunki powodują, że poznawanie ulega wynaturzeniu, a jego rezultaty bardzo często mają niewiele 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.

Ewolucyjne spojrzenie na szkolną edukację

Perspektywa ewolucyjna zakłada sięgnięcie po naszą wiedzę z zakresu ewolucji i antropogenezy, by wyjaśnić specyficzny dla gatunku ludzkiego sens edukacji. Odwołajmy się zatem do wiadomości o bardzo odległych chronologicznie faktach i procesach. W nich bowiem można doszukać się subtelnych, ale bardzo ważnych, a zarazem współcześnie niełatwych do zauważenia 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, że specyficzny charakter ewolucji gatunku ludzkiego polega na tym, iż 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 tzw. rewolucja neolityczna. Na

pierwszym etapie – do rewolucji neolitycznej – ewolucja człowieka przebiegała podobnie jak u innych gatunków i miała charakter biologiczny, ponieważ opierała się na przekazie genetycznym. Na drugim etapie przekaz genetyczny został wyraźnie zdominowany przez przekaz pozagenetyczny – kulturowy. Do ciekawych wniosków prowadzi porównanie obydwu etapów. Etap ewolucji biologicznej trwał ok. 6 mln lat, a zmiany następowały bardzo wolno. W porównaniu z nim etap ewolucji kulturowej można uznać za przysłowiowe mgnienie oka. Według szacunków jego początki sięgają bowiem kilkunastu – kilkudziesięciu tysięcy lat wstecz. 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 jest przekaz kulturowy, tym większe zagrożenie regresem (J. S. Bruner, 1978).

Edukacja jest bardzo istotnym elementem przekazu kulturowego. Warto więc zapytać, jaką rolę odgrywa w nim edukacja szkolna. Powołajmy się w tym miejscu na analizy, które wskazują na pewną ważną dla nas prawidłowość (W. Kunicki-Goldfinger, 1993, s. 255 i nast.). Okazuje się, że tempo zmiany kulturowej jest uzależnione od proporcji między liczbą osób przekazujących wiedzę a liczbą osób ją odbierających. Szybkość przekazu jest warunkowana przede wszystkim przez liczbę osób przekazujących wiedzę. Można więc sądzić, że takie czynniki, jak specyficzny charakter ewolucji gatunku ludzkiego i coraz większe tempo ewolucji kulturowej opartej na przekazie pozagenetycznym wymusiły na naszych przodkach rozwiązania realnie bądź sztucznie pomnażające liczbę osób przekazujących wiedzę. Ścisłe 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 nieikoniczną. 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 3-letnie dzieci i prowadzimy do przedszkoli, choć nie zawsze rozumiemy głęboki, ewolucyjny sens takiego działania. Po jakimś czasie, wskutek dalszego rozwoju wiedzy i przyspieszenia ewolucji kulturowej, trzeba było sięgnąć po rozwiązania sztucznie pomnażające liczbę osób przekazujących informacje. Wystarczyło zebrać w jednym miejscu grupę dzieci, by równocześnie odbierały 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 w domu jednemu dziecku przez jednego nauczyciela już nie wystarcza, a w skali społecznej okazuje się 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.

Kulturowe spojrzenie na szkolną edukację

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 wyciągnąć wnioski z tego twierdzenia.

To, co tworzy kulturę, a więc to, co wszyscy razem wiemy i potrafimy, wielokrotnie przerasta kompetencje jednostki. Jednocześnie 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. Mają one związek 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 na dobrą sprawę niemożliwe jest określenie wymagań, jakie młodemu człowiekowi postawi przyszłość. Zakres i stopień skomplikowania kultury oraz przyspieszający proces zmian kulturowych są to czynniki, które powodują, że my wszyscy jesteśmy zmuszani 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 – do konstruowania potrzebnych wiadomości w sytuacjach, które tego wymagają.

Takie dyspozycje mają uniwersalny charakter. Trzeba je zatem ćwiczyć na materiale oderwanym od kontekstu praktycznego działania, a więc na materiale nasyconym abstrakcjami. Taką funkcję ma pełnić współczesna edukacja. Dlatego szkoła odrywa poznawanie od praktycznego działania, dość często czyniąc z poznawania cel sam w sobie.

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. Nie jest to jednak przygotowanie do dowolnych kontaktów, lecz do kontaktów nawiązywanych za pośrednictwem kulturowo ukształtowanych narzędzi, takich 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, nie zawsze przez nas akceptowanej.

Bibliografia

- Autio, T. (2003). Postmodern Paradoxes in Finland. The Confinements of rationality in Curriculum Studies. W: W. F. Pinar (red.), *International Handbook of Curriculum Research*. Mahwah, N. J.
- Bruner, J. S. (1978). *Poza dostarczone informacje: studia z psychologii poznawania*. B. Mroziak (tłum.). Warszawa.
- Dewey, J. (1972). *Demokracja i wychowanie: wstęp do filozofii wychowania*. Z. Doroszowa (tłum.). Wrocław.
- Foley, R. (2001). *Zanim człowiek stał się człowiekiem*. K. Sabath (tłum.). Warszawa.
- Husén, T. (1979). *The School in Question. A Comparative Study of School and its Future in Western Society*. Oxford.
- Kunicki-Goldfinger, W. (1993). *Znikąd donikąd*. Warszawa.
- Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. K. Kruszewski (tłum.). Warszawa.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. J. Rączaszek (tłum.). Warszawa.

Streszczenie

Szkolny program i panujące w szkole zasady rzutują na specyficzny stosunek szkoły do codziennej, otaczającej ją rzeczywistości. Szkoła ogranicza poznawanie do wymaganego obszaru i często oddziela je od działań wymaganych przez codzienne życie.

Konsekwencją programowego oddzielenia szkół od praktycznych potrzeb codzienności jest to, że szkolna edukacja nie sprzyja bezpośrednim i naturalnym relacjom młodych ludzi ze społeczną i kulturową rzeczywistością. Nie dość że ogranicza te relacje do wyznaczonego strumienia, to przyczynia się również do tego, że odbywają się one za pośrednictwem narzuconych symboli i abstrakcji. Co więcej, szkoła tworzy specyficzne warunki do uczenia się i zamyka uczniów w dziwnym środowisku, które często ma niewiele wspólnego z rzeczywistością.

Dlaczego szkoła ma taki stosunek do rzeczywistości? Jakie funkcje nakazują jej kształcić uczniów w izolacji od codziennego życia i kierować ich uwagę na zagadnienia uniwersalne, angażujące często abstrakcje i symbole? Artykuł rozważa te kwestie w dwóch perspektywach: ewolucyjnej i kulturowej.

Summary

The school through its curriculum and internal rules reveals its specific attitude towards everyday reality. School limits students' cognition to the demanded extent and quite often separates cognition from the activities required by the everyday life.

Consequence of curricular detachment schools from the practical needs of everyday life is that school education is not conducive to direct and natural contacts between young people and social, cultural reality. Not only that restricts these contacts to the designated stream, it makes them through designated and imposed symbols, signs and abstractions too. Moreover, the school creates specific conditions for learning and shuts students in a strange environment, which quite often has little in common with everyday reality.

Why the school shows such a relationship to everyday reality? What functions require the school to educate students in such isolation from everyday life and to direct their attention to the universal issues, often involving abstractions and symbols? The article considers these questions in two perspectives: evolutionary and cultural.