

Stefan Mieszalski

Uniwersytet Warszawski

Wydział Pedagogiczny

ORCID: 0000-0002-5838-7266

Ewolucjonizm wobec kwestii: natura versus kultura – konteksty edukacyjne

Przeznaczeniem ludzkiej natury
nadany jej przez ewolucję
jest przede wszystkim kultura.

Roy F. Baumeister (2011)

Summary

EVOLUTIONISM AND THE NATURE VERSUS CULTURE ISSUE – EDUCATIONAL CONTEXTS

The main purpose of the article is to show the opposition of nature and culture in the perspective of evolutionism in order to explain some repeatedly criticised features of school education such as school programs detached from everyday life, detachment of cognition from action or the necessity to constantly mobilise students to learn. Evolutionism alleviates the opposition of nature and culture by showing specific phases of human evolution. One of the positions presented in the article describes the evolution of man as the successive stages of adaptation to three worlds: physical, social and cultural. We carry the traces of these adaptations in ourselves today and find their influence in school education.

Key words: evolution, evolutionism, nature, culture, education

red. Paulina Marchlik

O pytaniach pierwotnych i ich znaczeniu w nauce

Przetrwanie nauki jako swoistej całości, a zwłaszcza jej poszczególnych dyscyplin w istotnej mierze zależy od wytrwałości w drążeniu obszarów, w których

pojawiają się istotne dla nich pytania pierwotne. Dotykają one kwestii fundamentalnych dla zrozumienia człowieczeństwa wraz z otaczającą człowieka rzeczywistością. Biegną od nich w różnych kierunkach ścieżki myślenia, które z czasem splatają się tworząc obszary dziedzin nauki. Bez nich nauka nie byłaby całością w najszerszym tego słowa znaczeniu. To właśnie w tych obszarach kształtują się linie korespondencji spajające poszczególne, niekiedy odległe dyscypliny. Bez tego w bliższej lub dalszej perspektywie każda dyscyplina skazana byłaby na izolację, a w konsekwencji na obumarcie. Słowem, jakąś część zasobów intelektualnych, wysiłków, czasu i woli każda nauka szczegółowa musi przeznaczyć na kwestie, które z jednej strony dotyczą pytań podstawowych, włączając ją w szerszy krąg wymiany myśli, a z drugiej otwierają jej pole do budowania i rozwoju własnego zaplecza teoretycznego.

W tym kontekście, dające o sobie znać co jakiś czas – także w pedagogice – tendencje izolacjonistyczne można skomentować, sięgając na zasadzie analogii po ugruntowane w biologii pojęcie chowu wsobnego, określanego też mianem kojarzenia lub doboru krewniaczego. Jest to hodowla polegająca na kojarzeniu blisko spokrewnionych osobników. Ogranicza ona genetyczną zmienność populacji wyzwalając procesy degeneracyjne. Podobnie działa doktrynerski izolacjonizm dyscypliny naukowej, kanalizując myślenie do wyraźnie nakreślonego obszaru, który z biegiem czasu jałowieje, ponieważ jego prorozwojowe zasoby wyczerpują się. Izolacjonizm lekceważy jedną z istotniejszych dla rozwoju nauki ideę wielości nauk i jedności wiedzy. Wiedza i związana z nią prawda integrują naukę pomimo istnienia różnych dyscyplin:

[...] wiedza oraz najściślej związana z nią prawda konstytuują istotę nauki, a przez to decydują o jej jedności. Co więcej, to dzięki prawdziwej wiedzy dokonuje się także specjalizacja nauk równie konieczna jak jej jedność: wszak wiedza decyduje o tym, co jest przedmiotem danej nauki oraz jak owa nauka ma postępować. Między nauką a wiedzą zachodzą niezwykle ważne, dialektyczne związki wzajemne, dzięki którym wiedza jest warunkiem *sine qua non* nauki, a nauka stanowi główne, choć nie jedyne, źródło wiedzy (Stróżewski 1995: 18).

Sięganie po pytania pierwotne wiąże się wszakże z ryzykiem popełnienia błędów związanych z wkroczeniem na słabiej rozpoznany grunt. Traci się na nim komfort względnej pewności, ale zyskuje się atrakcyjną perspektywę dotarcia do „nowego”. I odwrotnie, pozostawanie na znanym gruncie daje pewność, ale niejednokrotnie oznacza jałowy spokój i bezruch. „Pod tym względem naukę można porównać do gry ekonomicznej: bez podejmowania ryzykownych przedsięwzięć trudno osiągnąć wielkie wyniki” (Grobler 2006: 26).

Pytania pierwotne odwołują się zarazem do jednej z naszych istotniejszych funkcji poznawczych, jaką jest wyobraźnia. W ślad za wybitnym współczesnym filozofem Danielem C. Dennettem możemy doszukać się w nich znaczenia, jakie przypisuje on najbardziej wpływowym w historii filozofii ideom. Nie są one zamknięte, ponieważ nie sprowadzają się do respektującej zasady logiki wyводу zmierzającego ku jasnym konkluzjom. Dla Dennetta są to raczej składające do namysłu eksperymenty myślowe, swoiste prowokacje. Takim eksperymentem jest Platońska jaskinia. Jest nim również, prowadzące do idei umowy społecznej, postawione przez siedemnastowiecznego filozofa Thomasa Hobbesa pytanie, dlaczego pomimo pierwotnie wszczepionego egoizmu ludzie nie skaczą sobie do gardeł. Jest nim również darwinowskie pojęcie doboru naturalnego. Takie pytania, pojęcia i idee, to „dźwignie wyobraźni”. Dennett dodaje: „[...] są one jak najbardziej w porządku, jeśli właściwie się z nich korzysta, stwarzają jednak niebezpieczeństwo nadużyć. Nie są to przecież argumenty, lecz historyjki, opowiadki. Ich zadaniem nie jest doprowadzenie do logicznej konkluzji, lecz sprowokowanie intuicyjnego zrozumienia” (Dennett 1996: 251). Rola pytań pierwotnych nie sprowadza się więc wyłącznie do wytyczania ścieżek korespondencji między dyscyplinami i – na przekór postępującej specjalizacji – do łączenia w szersze ich systemy. Ich rola polega także na inspirowaniu kontrolowanej intelektualnie poznawczej odwagi.

W pedagogice również daje się zauważyć zainteresowanie pytaniami pierwotnymi. Można je uznać za jakiś symptom jej rozwoju. Dotarcie do nich może się wiązać z wykroczeniem poza ugruntowany historycznie kanon dyskutowanych zagadnień pedagogicznych lub z presją wywieraną przez rzeczywistość. Zainteresowanie pytaniami pierwotnymi może też być wynikiem inspiracji ze strony działających jak wspomniane „dźwignie wyobraźni” fundamentalnych teorii. Potrzebna jest również środowiskowa świadomość blokad tkwiących w potocznym myśleniu (Kwieciński 2018).

Warto zwrócić uwagę na znaczenie fundamentalnych teorii i idei, które poprzez swój uniwersalny charakter inspirują pedagogikę do stawiania pytań pierwotnych, a tym samym do wykraczania poza jej obszar. Jedną z nich jest teoria ewolucji i idea ewolucjonizmu wraz z jej następstwami dotyczącymi spojrzenia na opozycję natury i kultury oraz jej konsekwencjami w zakresie myśli i praktyki pedagogicznej.

O ewolucji i ewolucjonizmie

W potocznym rozumieniu ewolucję rozumiemy jako długotrwały proces następujących po sobie zmian. Pewne problemy pojawiają się jednak z chwilą, gdy zastanowimy się nad pytaniem o cel i „przedmiot” tego procesu. Zapewne dlatego trudno o jedno uniwersalne, wszechogarniające spojrzenie. Wystarczy zajrzeć do *Słownika języka polskiego*. Przeczytamy w nim o ewolucji jako – kojarzonym z rozwojem – procesie „przeobrażeń, zmian, przechodzenia do stanów bardziej złożonych lub doskonalszych”, o ewolucji biologicznej, którą opisują prawa sformułowane m.in. przez Karola Darwina, o ewolucji w ujęciu socjologicznym, oznaczającej rozwój społeczeństw poprzez stopniowe przechodzenie od form prostszych do złożonych i wreszcie o ewolucji, a właściwie o ewolucjach obserwowanych na przykład w gimnastyce, lub w akrobatyce lotniczej (1994: 563). Abstrahując od ostatniego określenia możemy przyjąć, że ewolucja rozumiana jako proces kolejnych zmian, może zachodzić w pojedynczych obiektach, na przykład ewolucja jakiegoś pojęcia, stanowiska naukowego, zdolności poznawczych konkretnego dziecka, czy też jego zainteresowań. Może ona zachodzić również w złożonych obiektach zbiorowych, ponadjednostkowych, takich jak gatunek zwierzęcy, gatunek roślinny, kultura, technika, technologia, sztuka itp.

W niniejszym tekście ewolucja jest rozumiana w drugim z podanych tutaj znaczeń. Jest więc procesem przebiegającym w układach złożonych z wielu – jeśli odnieść ją do świata organicznego – organizmów. W ewolucjonizmie twierdzi się, że ewolucję cechuje pewien automatyzm, ponieważ ma niejako naturalnie wszczepiony mechanizm inicjujący. Ilekroć w jakimś środowisku zamieszkałym przez pewną liczbę osobników pojawia się niedostatek zasobów koniecznych do przetrwania lub trudności związane z ich zdobyciem, tylekroć układ ten zaczyna ewoluować. Pojawia się to, co ewolucjoniści określają jako presję selekcyjną, która uruchamia odkryty przez żyjącego w latach 1809–1882 Karola Darwina proces doboru naturalnego. Choć jest on podstawowym mechanizmem ewolucji biologicznej, to – by ona zaistniała – muszą być jeszcze spełnione cztery warunki (Foley 2001). Pierwszy z nich to rozmnażanie organizmów. W populacji muszą pojawiać się kolejne pokolenia. Drugi to dziedziczenie. Oznacza ono większy stopień podobieństwa potomstwa do rodziców niż do pozostałych osobników należących do tego gatunku. Trzeci warunek to zmienność, którą wyraża wewnętrzne zróżnicowanie populacji. I wreszcie warunek czwarty – nie bez słuszności najściślej kojarzony z Darwinem – to konkurencja.

Darwin docenił znaczenie wniosku, do jakiego doszedł żyjący w latach 1766–1834 Thomas R. Malthus – duchowny, a zarazem ekonomista, dziś uznawany za ojca ekonomii politycznej, zajmujący się także zagadnieniami demografii, socjologii, autor głośnej podówczas pracy *Prawo ludności*, wydanej pod koniec XVIII w. (White, Gribbin 1998). Obserwując procesy zachodzące w XVIII w. Malthus zauważył, że tempo wzrostu ludzkiej populacji, wynikające z naturalnego rozrodu jest szybsze niż tempo wzrostu produkcji żywności. Taka dysproporcja musi wyzwolić konkurencję oznaczającą walkę o zasoby potrzebne do przetrwania. Darwin rozciągnął tę zasadę doszukując się jej w całym świecie przyrody. W tej walce przewagę ma ten osobnik, który przez swój materiał genetyczny jest lepiej przystosowany do środowiska i w konsekwencji ma większą szansę przetrwania oraz odniesienia sukcesu prokreacyjnego – przekazania swego materiału genetycznego kolejnemu pokoleniu. W ten sposób w populacji stopniowo dochodzi do kumulacji cech, korzystnych ze względu na adaptację osobników do warunków środowiskowych i w konsekwencji szans przetrwania gatunku. Tak działa, najprościej rzecz ujmując, podstawowy mechanizm ewolucji – dobór naturalny.

Mechanizm ten nie jest jednakże „zainteresowany” adaptacją organizmów do wymagań środowiska. Ta leży raczej w ich interesie, zwłaszcza że ich celem jest rozród. Los osobników jest dla niego obojętny. To on „dyktuje” warunki przetrwania w zaistniałych okolicznościach, które – co ważne – częściowo wskutek jego działania¹, a częściowo wskutek czynników losowych zmieniają się w różnych miejscach i w różnych okresach. Choć dobór naturalny pozwala nam zrozumieć i wyjaśnić bogactwo wszystkich form życia, to sam „[...] działa bez żadnego zamysłu. Nie ma ani rozumu, ani wyobraźni. Nic nie planuje na przyszłość. Nie tworzy wizji, nie przewiduje, nie widzi” (Dawkins 1994: 27). Działając niczym „ślepy zegarmistrz”² dobór naturalny niczego nowego w świecie materialnym nie tworzy. Wzmacnia jedynie cechy sprzyjające lepszej adaptacji do środowiska lub osłabia cechy utrudniające ją. I w jednym i w drugim

¹ Na przykład, wskutek niedostatecznego dostosowania się do warunków środowiskowych jakiegoś gatunku, który znajduje się na jednym z początkowych ogniw łańcucha pokarmowego w jakiejś niszy ekologicznej.

² Metafora ukuta przez Richarda Dawkinsa (1994) w jego polemice z poglądami osiemnastowiecznego teologa Williama Paleya, doszukującego się w przyrodzie celowości, która miała by świadczyć o Boskiej w nią interwencji. Paley dowodził, że wszystko, co istnieje – i obiekty naturalne, i wytworzone przez człowieka – zostały przez kogoś stworzone. Zegarek fascynuje precyzją, ponieważ stworzył go zegarmistrz. Podobnie stworzona przez Boga przyroda. Tą jednak – twierdzi Dawkins – rządzi zegarmistrz ślepy – dobór naturalny.

przypadku są to jednak cechy zastane, które pojawiają się bez jego udziału. Tym samym nie tworzy cech nowych. Siłą rzeczy dobór naturalny w perspektywie ewolucyjnej nie widzi przyszłości, sporo spraw pozostawiając losowi. To tak jakby ktoś nieuporządkowaną stertę przedmiotów wrzucił na sito, którego oka przepuszczają przedmioty o wielkości nie przekraczającej określonych rozmiarów, ponieważ w zaistniałych akurat warunkach korzystne jest, gdy przedmiot nie jest zbyt duży³.

Przyroda ożywiona i nieożywiona nie jest więc skierowana na jakąkolwiek przyszłość. Nie „myśli” też o przeszłości. I przeszłość i przyszłość dla niej nie istnieją. Czas nie ma dla niej żadnego znaczenia. Jej się nie spieszy, bo brak celu uwalnia od pośpiechu. W wymiarze ewolucyjnym ważna jest tylko terażniejszość, która wyłoniła się z odległej przeszłości. Dobór naturalny to selekcja, czyli dzielenie na to, co sprzyja adaptacji, i na to, co ją utrudnia. To nic innego, jak we wspomnianym już układzie złożonym z pewnej liczby osobników stopniowe ograniczanie liczby jednych i sprzyjanie innym. Wydaje się to z perspektywy jednostki brutalne i moralnie niegodne, ale „[...] prowadzi automatycznie do zwiększenia odporności [gatunku – przyp. S.M.] na presję środowiska” (Meyer 1998: 23). Lepiej przystosowani do środowiska ze względu uwarunkowania genetyczne będą mieli większe szanse przetrwania i przekazania swego materiału genetycznego potomnym. W ten sposób gatunek zyskuje perspektywę rozmnażania się przy lepszej adaptacji do warunków dyktowanych przez środowisko.

Choć największe sukcesy odniósł ewolucjonizm na gruncie biologicznym, to na długo przed Darwinem idea ta – oczywiście nie w tak wyrefinowanej formule – zaprzętnęła uwagę wielu myślicieli i badaczy, wnikliwie obserwujących świat i drążących różne kręgi zagadnień. Zauważono bowiem, że może ona stanowić podstawę wyjaśnienia wielu obserwowanych bytów lub procesów. Jej pierwotnych śladów można doszukać się już w prowadzonych przez starożytnych jońskich filozofów przyrody poszukiwaniach zasady wszechogarniającej wszystkie byty – *arché*. Skoro bowiem niektóre łączą się w większe całości, niektóre wyłaniają się z innych, to muszą zawierać jakiś pierwotny wspólny element lub swym istnieniem i przemianami wyrażać jakąś podstawową, uniwersalną prawidłowość. Ich wielość i różnorodność da się więc wyjaśnić jedną, łączącą je zasadą docierającą w końcu do Arystoteleskiego „najbardziej elementarnego”. Tales wskazał na wodę, Anaksymenes powietrze, Anaksymander bezkres (*apeiron*), Demokryt atom. Z takich poszukiwań wyłoniła się filozofia przyrody,

³ Jedną z hipotez wyjaśnia w ten sposób wyginięcie dinozaurów.

dająca początek filozofii europejskiej (Heller 2005: 22 i n.). U Arystotelesa wielokrotnie znajdujemy myśli świadczące o dostrzeganiu w świecie przyrody procesu ewolucyjnych zmian. Swoje *O powstawaniu i ginięciu* rozpoczyna on zdaniem: „Gdy zaś idzie o powstawanie i niszczenie bytów, które powstają i niszczą w przyrodzie w sposób pod każdym względem podobny, należy wyjaśnić ich przyczyny i ich pojęcia, ponadto zaś gdy idzie o powiększanie się i przemianę, należy wyjaśnić, czym jest jedno i drugie i czy należy uznać, że istota zmiany i powstawania jest ta sama czy też odmienna, tak jak mają oddzielne nazwy” (1981, 314a: 3).

W czasach nowożytnych ewolucjonizm przecierał swój szlak między innymi w pracach żyjącego w latach 1707–1778 Karola Linneusza⁴, który położył wielkie zasługi w dziedzinie systematyki świata roślin i zwierząt. W historii ewolucjonizmu nie można też pominąć lamarkizmu. Jean Baptiste Lamarck (1744–1829) rozwinął ideę przekształcania się prostszych organizmów w bardziej złożone. Najbardziej znany jest on jednak jako autor odrzuconego przez darwinizm poglądu o przekazywaniu kolejnym pokoleniom cech nabytych przez przodków w trakcie życia osobniczego. Rzut oka na chronologię naukowych wydarzeń ukazuje skalę ówczesnego zainteresowania ewolucjonizmem. By pełniej je uchwycić, trzeba zauważyć postać w owych czasach wyjątkową – uznawaną za twórcę filozoficznej teorii ewolucji – Herberta Spencera, żyjącego w latach 1820–1903. W latach 1862–1896 powstał cykl jego prac ukazujących obszary, w których dokonuje się ewolucja. A były to: biologia, psychologia oraz socjologia. Warto zauważyć, że Darwinowskie *O powstawaniu gatunków...* zostało ostatecznie wydane w 1872 r., a więc w czasie, gdy Spencer zastanawiał się nad pozabiologicznymi obszarami ewolucji. Nowożytna historia ewolucjonizmu ukazuje nam jego szeroki i poznawczo atrakcyjny zakres oddziaływania. Ewolucja ma swój specyficzny urok, a ewolucjonizm jest jedną z najbardziej fundamentalnych idei w historii człowieczeństwa. Jej szczególny urok polega też na tym, że wytworzyła myślowe pole, na którym wyrafinowane, a niejednokrotnie dostępne szerszemu odbiorcy twierdzenia działają jak wspomniane wyżej dźwięnie wyobraźni.

Pojawienie się teorii ewolucji biologicznej w kształcie nadanym jej przez Darwina sprowokowało do pytania, czy uda się ją zastosować do wyjaśnień w innych niż biologia dziedzinach. Już sama intuicja podpowiadała, że teoria ta

⁴ Choć był kreacjonistą utrzymując, że wszystkie stworzenia pojawiły się jednocześnie wskutek działania Stwórcy, to pod koniec życia uznał możliwość stopniowego przekształcania się jednego gatunku w inne.

może mieć uniwersalny charakter i wykraczać swym znaczeniem poza obszar nauk biologicznych. Rychło okazało się, że tą drogą dotarto do nowych, płodnych poznawczo interpretacji zjawisk i procesów, obserwowanych na przykład w życiu gospodarczym, społecznym, czy kulturowym. Czy jednak znaczenie darwinizmu sprowadza się jedynie do interpretacji lub do snucia na jego podstawie mniej lub bardziej ryzykownych analogii, czy też stanowi on podstawę opisu i wyjaśnienia rzeczywistych procesów ewolucyjnych zachodzących także poza światem biologicznym? Jeśli tak, to mielibyśmy do czynienia z różnymi, wzajemnie powiązanymi ewolucjami zachodzącymi równolegle w różnych jakościowo układach.

Wokół tego zagadnienia ukształtowały się w wywodzącym się od Darwina ewolucjonizmie dwa stanowiska związane z pytaniem, na ilu poziomach działa dobór naturalny? Zwolennicy jednego z nich, określane jako ultra-darwiniści, ograniczają działanie doboru naturalnego wyłącznie do poziomu genów, natomiast ich oponenty, określane jako *soft*-darwiniści, utrzymują, że dobór naturalny działa równocześnie na wielu poziomach: na poziomie genów, na poziomie całego organizmu, ale także „[...] na poziomie «supraorganizmu», (na przykład, odrębnych gatunków pozostających w związkach symbiotycznych) i wkracza na grunt innych mechanizmów, jak symbioza, selekcja grupowa, czy selekcja nisz [...] a nawet przypadkowa szansa” (Levinson 2006: 7). Najbardziej bodaj znanym ultra-darwinistą jest Richard Dawkins, autor wydanej w 1976 r. książki *The selfish gene*, która od razu spotkała się z szerokim zainteresowaniem (wyd. pol.: *Samolubny gen* 1996). Natomiast Stephen Jay Gould (1996) należy do grona *soft*-darwinistów. Jest on zwolennikiem hierarchicznej teorii doboru naturalnego. Zgodnie z nią selekcja działa równocześnie na wielu poziomach „[...] zarówno powyżej, jak i poniżej organizmu. Richard Dawkins [...] ma w jednym rację – selekcja działa na poziomie genów. Myli się natomiast twierdząc, że to jedyne źródło ewolucji” (Gould 1996: 69).

O kwestiach łączących naturę i kulturę wraz z edukacją

Omawiana kontrowersja ma istotne znaczenie dla zrozumienia skali, w jakiej działają procesy ewolucyjne. Stanowisko Goulda o wielopoziomowym działaniu doboru otwiera perspektywę rozważenia fundamentalnego dla nauk społecznych, w tym dla edukacji, pytania o relacje łączące kulturę z naturą, bezpośrednio wyłaniające się z kwestii związków ewolucji kulturowej z ewolucją

biologiczną. Nie chodzi tu o kwestionowanie łączących obydwie człony związków. W świetle współczesnej wiedzy są one oczywiste (Heinrich 2016). Trzeba natomiast postawić pytanie, czy obydwoma procesami ewolucyjnymi: biologicznym i kulturowym rządzą te same prawa. Zdążyło już ono zostawić swój ślad w myśleniu o edukacji.

W tym kontekście niezmiernie istotnego znaczenia nabiera pytanie, jak lokowany jest fenomen kultury i (kulturowo ugruntowanego) poznania wobec idei ewolucjonizmu, a także wobec samego biologicznego procesu ewolucyjnego? Najczęściej skłonni jesteśmy postrzegać świat biologiczny i świat kulturowy jako dwie odrębne rzeczywistości. Podejście ewolucyjne do tego zagadnienia nakazuje natomiast unikać opozycji natury jako świata przyrodniczo-biologicznego i kultury jako świata duchowo-symbolicznego, co w konsekwencji – wobec wszechobecności ewolucji i uniwersalizmu opisującej ją teorii – wymusza nakreślenie teoretycznych ram, które pozwoliłyby wpisać kulturę w uniwersalne mechanizmy ewolucyjne⁵. Z drugiej strony istnieje równocześnie potrzeba określenia cech kultury, które czynią ją zjawiskiem jakościowo tak szczególnym przy uwzględnieniu faktu, że istoty ludzkie dostosowują się do kultury i dla kultury (Levinson 2006: 2). Człowieczej ewolucji nie można więc pojmować ani jako procesu czysto biologicznego, ani jako wyłącznie humanistycznie zorientowanej historii kultury, ponieważ obydwie procesy: ewolucja biologiczna i ewolucja kulturowa są ze sobą sprzężone.

Nie możemy jednak poprzestać na tej upraszczającej konstatacji, ponieważ otwiera ona pole do licznych kontrowersji i ważkich pytań – między innymi o charakter tego sprzężenia. Jedną z możliwych odpowiedzi podpowiada nam Roy F. Baumeister (2011). Jego zdaniem, o charakterze sprzężenia ewolucji biologicznej z ewolucją kulturową rozstrzyga fakt, że człowiek żyje równocześnie w trzech światach i to właśnie zapewnia mu szczególną pozycję wśród innych organizmów żyjących na ziemi.

Pierwszy z tych światów to środowisko fizyczne. By przetrwać każda istota żywa wykorzystuje jakąś część zasobów środowiska i dlatego wyposażona została w potrzebne do tego określone struktury wewnętrzne, między innymi specyficzne cechy anatomicznej budowy organizmu służące, na przykład, zdo-

⁵ Postulat unikania opozycji natury i kultury nie oznacza, że w refleksji edukacyjnej jest ona nieobecna. Zauważamy ją na przykład w fundamentalnym dla edukacji pytaniu o granice wpływu nauczania i wychowania na uczniów, czy skali wyrównywania szans, a także idei szkoły włączającej. Pytania te nie mieszczą się jednak w ewolucyjnym paradygmacie rozważań kwestii edukacyjnych.

bywaniu pożywienia i odżywianiu się. Obok nich wyposażona została w zmysły pozwalające orientować się w otoczeniu, a także w proste odruchy warunkowe. Pewnej grupie organizmów takie wyposażenie wystarcza do przetrwania oraz rozmnażania się i stąd żyją one tylko w pierwszym świecie.

Sprawniejsze funkcjonowanie w środowisku fizycznym umożliwił pewnej grupie ewoluujących organizmów drugi świat – świat społeczny, który niejako „nałożył się” na świat fizyczny. Współpraca otwierała tym grupom lepsze perspektywy przetrwania, unikania zagrożeń czy zdobywania pożywienia. Życie społeczne obok swych zalet wymagało zarazem wyewoluowania dodatkowych struktur wewnętrznych umożliwiających wchodzenie w międzyosobnicze interakcje, przewidywania zachowań innych, reagowania, wywierania wpływu, podporządkowania się, organizowania się w grupę czy koordynacji działań.

Trzeci świat, przynoszący dodatkowe korzyści w stosunku do funkcjonowania społecznego, to świat kultury. „Bardzo niewiele zwierząt korzysta z tej strategii, a jedynie istoty ludzkie zaczęły wykorzystywać potencjalne możliwości kultury do poprawy warunków życia. Kultura to lepszy sposób na funkcjonowanie społeczne. Pojawiła się zatem jako strategia radzenia sobie ze środowiskiem społecznym oraz fizycznym. Ostatecznie więc, rozwinęła się, ponieważ służyła biologicznemu celowi przetrwania i reprodukcji” (Baumeister 2011: 18–19). W porównaniu ze światem fizycznym i społecznym trzeci, kulturowy świat wymaga od ewoluującego organizmu istotnych, jakościowo unikatowych inwestycji w nowe struktury wewnętrzne. Równocześnie wprowadza on w świat społeczny pewien ład. Autor tego spojrzenia ilustruje opisywane zależności przykładami mechanizmów przetrwania w sensie biologicznym, a zwłaszcza zdobywania oraz wytwarzania pożywienia, by następnie wykazać, że trzeci, kulturowy świat przynosi najwięcej korzyści – na przykład w sferze odżywiania, orientacji w otoczeniu, kontaktów z innymi – i w dodatku daleko wykroczył poza kwestię biologicznego przetrwania, otwierając rozległe obszary duchowości i symboliki, którą tylko my – istoty ludzkie możemy zrozumieć.

Zestawienie obok siebie tych trzech światów człowieka odzwierciedla jego wielowymiarowość. Równocześnie istotnie łągodzi zakorzenioną w naszym myśleniu opozycję kultury wobec natury. Obydwa hasła: natura i kultura (bo wskutek wieloznaczności, niedostatków definicyjnych i braku uzgodnień nie można ich nazwać w tym tekście pojęciami) od dawna zadomowiły się w naukach społecznych. Siłą rzeczy są obecne w pedagogice i tworzą jedno z pytań dla niej pierwotnych.

Ponad 40 lat temu kwestii tej poświęcił uwagę Jerome S. Bruner:

Dopiero z chwilą, gdy społeczeństwo przekracza próg tych stosunkowo prymitywnych technik [manipulowania, patrzenia, słuchania – przyp. mój S.M.] – zachodzi konieczność zastosowania bardziej intencjonalnej nauki szkolnej. W tym stadium kultura musi oprzeć się na sformalizowanych formach nauczania służących do kształcenia w umiejętnościach. W przypadku zaś wynaleźnięcia nowych narzędzi lub nowych metod ich stosowania (w najszerszym rozumieniu obu terminów) szkolnictwo jest jedynym środkiem ich rozpowszechniania – można by rzec jedynym czynnikiem ewolucji (Bruner 1978: 772).

Edukacja staje się więc istotnym czynnikiem ewolucji kulturowej. Bruner, powołując się na angielskiego biologa Petera Medawara, dowodzi, że po osiągnięciu określonego stopnia komplikacji ewolucją kulturową rządzą prawa opisane przez Lamarcka. W przeciwieństwie do ewolucji opartej na prawach darwinowskich, ewolucja kulturowa ma wszakże odwracalny charakter, bo dopuszcza to mechanizm przekazywania cech nabytych, które w pewnych warunkach mogą osłabnąć lub zaniknąć. Rola edukacji polega więc m.in. na przeciwdziałaniu czynnikom, które sprzyjają zaprzepaszczeniu efektów przekazu. Historia zna przypadki kulturowych kataklizmów, zaistniałych wskutek nieefektywnego przekazu wiedzy oraz umiejętności i niezauważenia lub zlekceważenia zagrożeń. Idąc tym tropem można sądzić, że edukacja odgrywa istotną rolę w skali ewolucyjnej funkcjonując jako skomplikowane pod wieloma względami rozwiązanie systemowe zorientowane na przekaz kulturowy. Równocześnie przekaz ten umiejscowiony jest w specyficznym, społecznym i organizacyjnym kontekście, jaki może wytworzyć jedynie szkoła. Dostosowuje się ona bowiem do unikalnego w skali ewolucyjnej i historycznej ludzkiego poznawania, które jest jednym z produktów i mechanizmów kumulatywnej ewolucji kulturowej (Tomasello 2006).

Na ewolucyjny wymiar edukacji wskazał Lew S. Wygotski twierdząc, że nauczanie jest „[...] niezbędnym i powszechnym czynnikiem w procesie rozwoju nie przyrodzonych, lecz historycznie ukształtowanych właściwości ludzkich dziecka” (1971: 545). Zadaniem nauczania nie jest więc rozwijanie biologicznie przyrodzonych cech, o nie bowiem „zatroszczyła się” już ewolucja biologiczna. Jest ono natomiast zorientowane na wyposażenie w cechy wyrastające z długiej historii ewolucji kulturowej. Ten kierunek myślenia podjął Bruner:

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 wspomaganym z zewnątrz. Kultura bowiem, a szczególnie kultura wysoko rozwinięta, przerasta kompetencje jednostek, granice rozwoju jednostkowego są *ex definitione* szersze niż to, co osiągnął jakikolwiek pojedynczy człowiek; granice rozwoju zależą od tego, w jaki sposób dana kultura pomaga człowiekowi wykorzystać jego potencjał intelektualny (Bruner 1978: 717).

Cytowane twierdzenie można uznać za podstawę wyjaśnienia charakteru szkolnej edukacji, który notabene budzi liczne kontrowersje. Bruner zwraca uwagę, że rozwój jednostki jest kodowany przez kulturę, której zakres dalece wykracza poza to, co wie, potrafi i rozumie każdy człowiek. Szkoła stoi zatem przed pytaniem, jak kształcić młodą osobę i na jakim materiale oprzeć jej poznawczy rozwój, by była ona w stanie sprawnie funkcjonować w rozległej przestrzeni kulturowej, ze świadomością, że nigdy jej w pełni nie pozna. Każdy człowiek jest więc skazany na deficyt wiedzy potrzebnej do podejmowania decyzji. Stąd trzeba wyposażyć go w dyspozycje umożliwiające wykraczanie poza posiadaną wiedzę. Dyspozycje te mają uniwersalny charakter i są oderwane od kontekstu praktycznego działania, dlatego w ich rozwoju szczególną rolę odgrywają treści oparte na symbolach i abstrakcjach, a zarazem oderwane od kontekstu codziennego życia pozaszkolnego. Za to właśnie szkoła jest dość często krytykowana. Twierdzi się, że jest samolubna, zapatrzona we własne standardy programowe i nie troszczy się o przygotowanie młodych ludzi do życia. Można sądzić, że kultura narzuca szkolnej edukacji określony charakter, niezależnie od tego, jak jest ona z różnych pozycji oceniana.

Postulowane przez ewolucjonizm unikanie przeciwstawiania natury i kultury wskazuje też na potrzebę uwzględnienia tego, co pozostawiła w człowieku ewolucja biologiczna. Zostało to dobrze opisane przez Baumeistera jako skutki adaptacji do pierwszego ze światów, w których żyje człowiek – do świata fizycznego. Adaptacja podyktowana była przede wszystkim instynktem przetrwania, co promowało oparte na emocjach, słabo kontrolowane proste odruchy. Emocje ukształtowały się więc we wczesnych stadiach procesu ewolucyjnego. Pozostałością z tego okresu jest ich siła. „Mamy bardzo niewielką bezpośrednią kontrolę nad naszymi reakcjami emocjonalnymi. [...] Aczkolwiek świadome panowanie nad emocjami jest słabe, to emocje mogą opanować świadomość. Jest tak dlatego, że uzwojenie mózgu w tym punkcie naszej ewolucji jest tego rodzaju, iż połączenia prowadzące od układów emocjonalnych do poznawczych są silniejsze niż połączenia prowadzące od układów poznawczych do emocjonalnych” (LeDoux 2000: 22). Nie powinny dziwić więc kłopoty szkoły związane z utrzymaniem dyscypliny i woli uczenia się. Nie powinny też zdu-

miewać poważne trudności związane z narzuconą przez szkołę i oczekiwaną od uczniów racjonalnością.

Edukacja jest uwikłana we wskazane przez Baumeistera trzy światy, w których ewoluował i współcześnie żyje człowiek. Jest ona zarazem wpisana w człowieczą ewolucję – i chociażby przez to – nie jest królestwem harmonii. Ewolucji bowiem, jako procesowi pozbawionemu celu, harmonia jest całkowicie obojętna.

Bibliografia

- Arystoteles 1981. *O powstawaniu i ginięciu*, tłum. L. Regner, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Baumeister R.F. 2011. *Zwierzę kulturowe. Między naturą a kulturą*, tłum. D. Stefańska-Szewczuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Bruner J.S. 1978. *Poza dostarczone informacje*, tłum. E. Krasińska, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa.
- Dawkins R. 1994. *Ślepy zegarmistrz*, tłum. A. Hoffman, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Dennett D.C. 1996. *Dźwignie wyobraźni*, [w:] *Trzecia kultura*, red. J. Brockman, tłum. W. Turo-polski, Wydawnictwo CIS, Warszawa.
- Dawkins R. 1996. *Samolubny gen*, tłum. M. Skoneczny, Prószyński i S-ka, Warszawa.
- Foley R. 2001. *Zanim człowiek stał się człowiekiem*, tłum. K. Sabath, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Gould S.J. 1996. *Model historii życia*, [w:] *Trzecia Kultura*, red. J. Brockman, tłum. J. M. Jannaszowie, Wydawnictwo CIS, Warszawa.
- Grobler A. 2006. *Metodologia nauk*, Wydawnictwo Aureus, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Henrich J. 2016. *The Secret of Our Success. How Culture is Driving Human Evolution*, Princeton University Press, Princeton & Oxford.
- Heller M. 2005. *Filozofia przyrody. Zarys historyczny*, Wydawnictwo Znak, Kraków.
- Kwieciński Z. 2018. *Czy pedagogika ma swoje wielkie pytania?*, „Studia Edukacyjne” nr 48.
- LeDoux J. 2000. *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, tłum. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań.
- Levinson S.C. 2006. *Introduction: The Evolution of Culture in a Microcosm*, [w:] *Evolution and Culture*, red. S.C. Levinson, P. Jaison, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge Mass, London.
- Meyer Ph. 1998. *Złudzenie konieczne*, tłum. W. Jadacka, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa.
- Stróżewski W. 1995. *Wielość nauk i jedność wiedzy*, [w:] *Nauka. Tożsamość i tradycja*, red. J. Goćkowski, J. Marmuszewski, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków.

- Tomasello M. 2006. *Uniquely Human Cognition is a Product of Human Culture*, [w:] *Evolution and Culture*, red. S.C. Levinson, P. Jaison, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge Mass, London.
- White M., Gribbin J. 1998. *Darwin – żywot uczonego*, tłum. H. Pawlikowska-Gannon, Pruszyński i S-ka, Warszawa.
- Wygotski L.S. 1971. *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa.