

Monika Wiśniewska-Kin



# DOMINACJA A WYZWOLENIE

Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy



WYDAWNICTWO  
UNIWERSYTETU  
ŁÓDZKIEGO

Monika Wiśniewska-Kin

# DOMINACJA A WYZWOLENIE

Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu  
ŁÓDZKIEGO

ŁÓDŹ 2013

Monika Wiśniewska-Kin – Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej  
Wydział Nauk o Wychowaniu, Uniwersytet Łódzki, 91-408 Łódź, ul. Pomorska 46/48

RECENZENT

*Maria Szczepska-Pustkowska*

OPRACOWANIE KOMPUTEROWE

*Zdzisław Gralka*

PROJEKT OKŁADKI

*Joanna Wiszniewska-Domańska*  
przy współpracy *Krzysztofa Tyczkowskiego*

© Copyright by Uniwersytet Łódzki, 2013

Wydane przez Wydawnictwo Uniwersytetu  
Łódzkiego Wydanie I. W.6089.13.0.H

ISBN (wersja drukowana) 978-83-7525-794-6

ISBN (ebook) 978-83-7969-175-3

Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego  
90-131 Łódź, ul. Lindleya 8  
www.wydawnictwo.uni.lodz.pl  
e-mail: ksiegarnia@uni.lodz.pl  
tel. (42) 665 58 63, faks (42) 665 58 62

## Spis treści

|  |     |
|--|-----|
| <b>Wprowadzenie</b> .....  | 5   |
| <b>1. Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji</b> .....   | 15  |
| 1.1. Pytania o źródła stagnacji szkoły .....   | 15  |
| 1.2. Próba wskazania środków zaradczych .....  | 18  |
| <b>2. Poszukiwanie miejsca dla dyskursu dziecięcego w psychologicznych teoriach uczenia się</b> .....  | 23  |
| 2.1. Znaczenie środowiska edukacyjnego w rozwijaniu możliwości poznawczych dzieci w teorii Lwa S. Wygotskiego .....                                    | 25  |
| 2.2. Wspomaganie uczenia się w Brunerowskiej pedagogice wzajemności .....  | 30  |
| 2.3. Rola społecznych interakcji i wspólnego zaangażowania w koncepcjach H. Rudolpha Schaffera i Davida Wooda .....                                    | 35  |
| 2.4. Pobudzanie aktywności poznawczej w upośrednionym uczeniu się według koncepcji Reuvena Feuersteina i Pniny S. Klein oraz Ragnara Rommetveita ..... | 41  |
| <b>3. Dyskursy podręcznikowy i dziecięcy w kognitywistycznym ujęciu krytyczno-emancypacyjnym</b> .....   | 50  |
| 3.1. Źródła paradygmatu kognitywistycznego .....   | 50  |
| 3.2. Kognitywizm jako nowy kontekst teoriopoznawczy badań edukacyjnych ...   | 60  |
| 3.3. Kategorie dominacji i wyzwolenia w opisywaniu rzeczywistości edukacyjnej .....  | 88  |
| 3.4. Sposoby rozumienia dyskursu podręcznikowego i dziecięcego .....   | 94  |
| <b>4. Dyskurs podręcznikowy jako narzędzie dominacji</b> .....   | 100 |
| 4.1. Teksty podręcznikowe – w kręgu spraw dobrze znanych .....   | 100 |
| 4.2. Koniunkturalizm pedagogiczny książki obrazkowej .....   | 103 |
| 4.3. Model komunikacji generowany przez podręcznik .....   | 106 |
| 4.4. Działania metodyczne podporządkowane koncepcji pedagogicznej podręcznika .....  | 111 |
| <b>5. Dyskurs dziecięcy jako forma edukacji wyzwalającej</b> .....   | 118 |
| 5.1. Warunki dorastania do wolności .....  | 120 |
| 5.2. Wzrastanie w postawie empatii i odpowiedzialności .....   | 131 |
| 5.3. Bycie wspólnotowe – dorastanie do poszanowania odrębności .....   | 137 |
| 5.4. Dorastanie do roztropnego spożytkowania czasu i przestrzeni .....   | 141 |

|  |     |
|--|-----|
| <b>6. Wybór jakościowych strategii badawczych</b> .....                                | 149 |
| 6.1. W poszukiwaniu uzasadnień postępowania badawczego .....                           | 149 |
| 6.2. Rozszerzenie perspektywy, czyli o kognitywistycznych kategoriach badawczych ..... | 154 |
| 6.3. Sformułowanie celów dla nowych wymiarów edukacji .....                            | 161 |
| 6.4. Wnikanie w głąb badanych zjawisk z perspektywy uczestniczącej .....               | 164 |
| 6.5. Doświadczenie codzienności szkolnej .....   | 171 |
| 6.6. Sposób prezentowania materiału .....  | 174 |
| <b>7. Dyskurs podręcznikowy. Od dosłowności do idealizacji</b> .....                   | 176 |
| 7.1. Kody domu .....   | 176 |
| 7.2. Sfera szkoły .....  | 196 |
| 7.3. Kręgi wspólnoty .....   | 217 |
| 7.4. Pojmowanie czasu .....  | 229 |
| <b>8. Dyskurs dziecięcy. Wykraczanie poza obszar oczywistości</b> .....                | 237 |
| 8.1. Wyobrażenie domu .....  | 238 |
| 8.2. Szkoła – jaka mogłaby być? .....  | 263 |
| 8.3. Razem z innymi – więzi wspólnotowe .....  | 277 |
| 8.4. To, co otacza, i to, czego nie widać .....  | 301 |
| <b>Zakończenie, czyli czas dla nowych pytań</b> .....                                  | 322 |
| <b>Bibliografia</b> .....  | 335 |

## Wprowadzenie

Podstawowe pytania regulujące od zawsze sposób organizowania edukacji: czego, jak, dlaczego i po co uczyć, dramatycznie zde-rzają się z nową rzeczywistością. Zyskują niespotykany dotąd wymiar i ciężar.

Próbując (bez powodzenia) uporać się z zasadniczymi dylematami, choćby takimi: za ważniejszą uznać wiedzę czy umiejętności, zapew-niać praktyczne przygotowanie czy budzić potrzeby poznawcze, jak wychowywać, by uniknąć indoktrynacji – szkoła, co potwierdzają kanoniczne już badania Marii Dudzikowej, opowiada się po stro-nie tradycji, uznaje za oczywisty fundament swojego dzia-łania funkcję transmisyjną i adaptacyjną<sup>1</sup>. Ta racja okazuje się tak silnie społecznie zakorzeniona, że dominujący model kształce-nia – skupiony na przyswajaniu gotowej wiedzy, utrwalaniu stereoty-pów myślenia i przystosowawczych zachowań – rzadko podlega krytyce, jakby jego anachroniczność była niezauważalna lub niepod-ważalna. I jakby rzeczywistość stała w miejscu.

Zachowawczości tej nie likwidują, ani nawet nie osłabiają różne chaotycznie podejmowane inicjatywy innowacyjne. Stają się one samouspokajającą grą pozorów i złudzeń, które w istocie tylko utrwa-lają stagnację i usprawiedliwiają bezwład. Co więcej, jak twierdzi Dorota Klus-Stańska, pozorowane zmiany i zakłamanie pedagogiczne to zjawisko znacznie gorsze niż otwarte negowanie alternatyw eduka-cyjnych, blokuje bowiem szansę otwarcia przestrzeni dla krytycznej dyskusji, która pomogłaby szukać wyjścia z pułapki nawykowego myślenia o celach kształcenia i również nawykowych, ograniczających praktyk edukacyjnych<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2004.

<sup>2</sup> D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] *Pedagogika wcze-snoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska, Warszawa 2009, s. 77.

W swojej pracy poddaję analizie tylko jeden z wątków istotnych dla rozpoznania edukacyjnej dystrofii, lub raczej dysfunkcji szkoły. Chociaż szkole potrzebna jest totalna zmiana, w tej pracy zajęłam się elementarnym obszarem edukacji: dyskursem podręcznikowym i jego alternatywnym wariantem, dyskursem dziecięcym. Próbuję wskazać w dyskursie podręcznikowym miejsca rażąco oddalone od celu edukacji, która w konstytuowaniu podstawowych pojęć wyznaczających sens życia szuka zakotwiczenia w dyskursie dziecięcym.

Rezygnuję ze skrupulatnej analizy programów. Biorę pod rozwagę edukacyjny potencjał podręczników, ponieważ lokują się one na najniższym pięttrze organizacji procesu kształcenia i są punktem wyjścia dla metodyki. Dziecko nie styka się bezpośrednio ani z teorią edukacji, ani z programem, który z jakiejś teorii wyrasta. Tym, czego doświadcza realnie, namacalnie, jako edukacyjnej rzeczywistości, jest kontakt z podręcznikiem i nauczycielem.

W podjętej próbie zrekonstruowania znaczeń wpisanych w dyskurs podręcznikowy i uczniowski uzasadnień poszukiwałam w dotychczasowych badaniach. Zainteresowanie tymi dyskursami nie ma prostych odniesień do zagadnień podejmowanych w tradycji badań pedagogicznych.

W okresie sprzed transformacji ustrojowej podręcznik, jako ogólnopaństwowe narzędzie indoktrynacji (przemocy symbolicznej polegającej na narzucaniu znaczeń kulturowych), stał się nośnikiem oficjalnej wykładni oczekiwań pod adresem młodych pokoleń. W badaniach tych podręczników ujawniła się tendencja do dbałości o niezmienny kształt powszechnie przyjętej jedynej wersji, z wpisana politycznie poprawną wizją świata. Analizy zmierzały do opracowania stałej struktury podręcznika, ujednocionej metody nauki czytania i pisania oraz obligatoryjnego zestawu treści, spełniających funkcję reprezentatywnej wiedzy do przekazania następnym pokoleniom<sup>3</sup>. Diagnozy

---

<sup>3</sup> K. Sośnicki, *Ogólne założenia podręczników szkolnych*, Warszawa 1962; R. Więckowski, *Poszukiwanie nowej koncepcji elementarza*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971 nr 2, s. 167–174; *Z warsztatu podręcznika szkolnego*, red. T. Parnowski, Warszawa 1973; J. Zborowski, *Nowe koncepcje elementarza*, „Wychowanie w Przed-szkolu” 1976, nr. 9, s. 429–432.

obejmowały także reguły i zasady przyswajania narzuconej wiedzy, w tym strategię nauczania i uczenia się<sup>4</sup>.

Myślenie o podręczniku jako nośniku pluralizmu, odzwierciedlającego się w różnorodności koncepcji edukacji, w Polsce zostało wyzwolone w warunkach transformacji ustrojowej po 1989 roku. Zainicjowany w edukacji alternatywnej ruch programów autorskich uwolnił podręcznik z wyznaczonych ogólnie celów oraz wytycznych modelujących jego strukturę, rejestr tekstów i problemów<sup>5</sup>. Klimat wyzwolenia i otwartości sprzyjał powstawaniu ciekawych koncepcji wychowawczych i poznawczych, wspomagających uczniów w budowaniu własnego obrazu świata<sup>6</sup>.

Praktyka pokazała jednak, że droga od idei wpisanej w projekt podręczników autorskich owocujący powszechnie dostępnym programem, pakietem podręczników szkolnych wyposażonych w tzw. obudowę metodyczną, adresowaną do nauczycieli i uczniów, do realizacji programu na miarę czasu i na miarę dziecka jest zawila<sup>7</sup>. U wielu badaczy niepokój budzi nie tyle wielość programów i podręczników szkolnych, ile podyktowany akcjami marketingowymi ich „wybór z kultury”<sup>8</sup>.

---

<sup>4</sup> C. Maziarz, *Rola podręcznika w kierowaniu samokształceniem*, Warszawa 1965; D.D. Zujew, *Podstawowe kierunki rozwoju teorii podręcznika szkolnego i jej miejsce we współczesnej nauce* [w:] idem, *Podręcznik szkolny*, Warszawa 1986, s. 5–26.

<sup>5</sup> *Pedagogika alternatywna – dylematy teorii*, red. B. Śliwerski, Kraków 1995; B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996; idem, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998; M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce*, Kraków 2001; B.D. Gołębiak, *Program szkolny* [w:] *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2004, s. 123–157.

<sup>6</sup> Na tle proponowanej szkole oferty podręczników wyróżnia się koncepcja Z.A. Klakówny oraz koncepcja glottodydaktycznej edukacji początkowej B. Roclawskiego. Wyrastają one z głębokiej znajomości praktyki, są spójne i głęboko uzasadnione teoretycznie.

<sup>7</sup> P. Kołodziej, *Witamy podręczniki do gimnazjum!*, „Nowa Polska” 2000, nr 2, s. 34–43; „Nowa Polska” 2000, nr 3, s. 43–47; „Nowa Polska” 2000, nr 4, s. 43–48; „Nowa Polska” 2000, nr 5, s. 36–42; „Nowa Polska” 2001, nr 2, s. 31–35.

<sup>8</sup> Określenie pochodzi z pracy: E. Zalewska, *Programy i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”* [w:] *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, op. cit., s. 505–529. Por. też: E. Zalewska, *Autorskie programy kształcenia dla klas I–III jako przyczynek do dezintegracji w edukacji zintegrowanej* [w:] *Wczesna edukacja między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, red. D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2006.



Krytyczna analiza podręczników ujmuje elementarne wymiary konstrukcyjne obrazu świata wpisanego w podręcznik:

- „koncepcję czasu i przestrzeni zarówno z perspektywy historycznej, społecznej, jak i podmiotowej;
- status ontologiczny obrazu świata, który może oscylować między prezentacjami o charakterze idealistycznym (postulatywnym) i realistycznym;
- preferowane wyznaczniki politycznej, społecznej, kulturowej i zawodowej tożsamości podmiotu (wzorce ról społecznych i zawodowych);
- zakres i treść podmiotowych kompetencji do uczestnictwa w kulturze;
- strategie nauczania i uczenia się określające sposób obcowania ucznia z programem i podręcznikiem”<sup>9</sup>.

Gruntowne analizy i diagnozy podręcznikowych treści (doboru, pochodzenia, zakresu, klimatu znaczeń oraz oczekiwanego stosunku do znaczeń), jak i sposobu, w jaki uczeń styka się z treścią podręczników, współdecydującego o stylu pracy z tekstem w klasach najmłodszych, stanowią umocowanie dla krytycznych wniosków o destrukcyjnym wpływie podręcznikowej bazy na przebieg i rezultaty procesu edukacji<sup>10</sup>. Kultura dydaktyczna szkoły w zakresie rozwijania znaczeń społecznych u uczniów za pośrednictwem treści podręcznikowych przyczynia się do wygaszania krytycznego myślenia dzieci – spłykania dziecięcego rozumienia świata społecznego oraz osłabiania ich poczucia kontroli intelektualno-interpretacyjnej nad znaczeniami tekstu<sup>11</sup>.

---

<sup>9</sup> E. Zalewska, *Programy...*, op. cit., s. 512; eadem, *Teoretyczne i metodologiczne konteksty badań nad podręcznikiem szkolnym w Niemczech: między ujęciem konwencjonalnym a dyskursywno-analitycznym* [w:] *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, red. L. Hurlo, D. Klus-Stańska, M. Łojko, Kraków 2009, s. 282–287; eadem, *Obraz świata w podręcznikach do klas I–III a twórcze postawy uczniów* [w:] *Gdyby Einstein współcześnie chodził do szkoły... Dziecko i twórczość w pedagogice wczesnoszkolnej*, red. E. Szatan, D. Bronk, Gdańsk 2008, s. 77–89.

<sup>10</sup> D. Klus-Stańska, *Text for reading in early education in Poland and Great Britain: between didactic transmission and constructing of social meanings* [w:] *Literatura un kultura: process, mijedarbiba, problemas*, red. R. Rinkevica, Daugavpilis 2007.

<sup>11</sup> D. Klus-Stańska, *Treści wychowawcze w nauczaniu początkowym – edukacja pozorów* [w:] *Mity dzieciństwa – dramaty socjalizacji*, red. A. Klim-Klimaszewska, Siedlce 2004, s. 24–26; eadem, *Narracje w szkole* [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2002, GWP, s. 210–211.

## **1. Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji**

Refleksja nad dyskursem podręcznikowym skonfrontowanym z dyskursem dziecięcym, która miała mi pozwolić zinterpretować obszary napięć i uwikłań, okazała się dla mnie istotna z kilku powodów:

- zdiagnozowane rozbieżności tworzą podwaliny nowego podejścia do apriorycznie ustanowionego dyskursu podręcznikowego oraz płynnego zjawiska, jakim jest dyskurs uczniowski z jego wielorakimi uwikłaniami kulturowymi;
- zrekonstruowanie znaczeń wpisanych w dyskurs podręcznikowy i uczniowski pozwala przełożyć na praktykę refleksję o edukacji, która zmniejsza katastrofalny rozdźwięk między skutkami działań edukacyjnych a rzeczywistymi potrzebami współczesności;
- przyjęty model analizy uruchamia przestrzeń do myślenia o koniecznych zmianach w szkole, związanych z innym niż dotychczas rozumieniem dyskursu edukacyjnego.

### **1.1. Pytania o źródła stagnacji szkoły**

Opisanie procesów, które w zawrotnym tempie drażą współczesną rzeczywistość szkolną, bądź tylko sporządzenie listy cech charakteryzujących te procesy, prowadziłyby do nieodkrywczych stwierdzeń. W pracy rozważam, co począć z bagażem problemów, które szkoła będzie musiała dźwignąć. Bez rozpoznania trudności nie sposób określić kierunku poszukiwań ani wykonać jakiegokolwiek odpowiedzialnego ruchu zmierzającego ku rzeczywistej, istotnej reformie kształcenia. Zasadne są więc pytania o głębokie przesłanki nieuniknionych zmian, o cały splot dokonujących się przeobrażeń kulturowych, których szkoła zdaje się nie dostrzegać. Uwzględnia jedynie

## **2. Poszukiwanie miejsca dla dyskursu dziecięcego w psychologicznych teoriach uczenia się**

Główne akcenty prezentowanego myślenia o dwóch dyskursach: szkolnym (podręcznikowym) i dziecięcym, znajdują oparcie we współczesnej myśli psychologicznej.

Zaproponowane przez psychologów ujęcie *upośrednianego uczenia się*, rozumiane jako wzajemne uczenie się od kogoś i przy udziale kogoś, mające charakter kulturowy, wspierający, a nie schematyzujący, indoktrynujący, skłania do krytycznej oceny dyskursu szkolnego, który umacnia i upowszechnia narzucone sposoby myślenia i mówienia. Wpisane w programy, podręczniki oraz praktykę szkolną dydaktyczne uprzedzenie każe patrzeć na dziecko z zewnątrz, z perspektywy trzeciej osoby, co udaremnia próby zrozumienia dziecięcych sposobów postrzegania i interpretowania rzeczywistości. Podlegając instytucji, uczeń zazwyczaj nieświadomie poddaje się ustanowionym w dyskursie szkolnym znaczeniom. To, jak dziecko w roli ucznia rozumie rzeczywistość i kim się w niej staje, zależy więc nie tylko bezpośrednio od „gotowości” umysłowej i indywidualnego wysiłku intelektualnego, ale również, pośrednio, od narzuconych sposobów analizy i rozumienia otaczającej rzeczywistości<sup>1</sup>.

Oddziaływania czynników usztywniających i blokujących dyskurs dziecięcy można unikać, stwarzając w procesie kształcenia miejsce dla perspektywy dziecięcej oraz wiedzy osobistej dziecka, porządkują-

---

<sup>1</sup> Interwencja wychowawcza (edukacyjna) w ujęciu psychologów społecznych zasadniczo determinuje zindywidualizowany proces konceptualizowania rzeczywistości. Por. A. Brzezińska, *Psychologia wychowania* [w:] *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, Gdańsk 2000, s. 233–234; P. Wiliński, *Interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną: założenia i uzasadnienia* [w:] *Podmiotowość społeczności lokalnych: praktyczne programy wspomagania rozwoju*, red. R. Cichocki, Poznań 1996, s. 219–236.

cej jego codzienne doświadczenie życiowe. Odrzucając przekonanie o ograniczonych (rozwojowo) dziecięcych kompetencjach poznawczych, decydującą rolę należy przyznać środowisku edukacyjnemu i oddziaływaniom społeczno-kulturowym, w tym porozumiewaniu się w środowisku rówieśników i dorosłych.

Odkrywczych ujęć w tym zakresie dostarczają doniesienia w ramach teorii społeczno-kulturowych oraz teorii wzajemności. Usiłując zgłębić naturę procesów poznawczych, badacze wykazali pewne zależności między uczeniem się a nauczaniem. Rozwój dziecięcego uczenia się jest wynikiem zarówno spontanicznych, jak i zaplanowanych interakcji między rozwijającym się dzieckiem a bardziej dojrzałymi członkami danej społeczności. Podejście to wprowadza wyłom w tradycyjnym myśleniu o dziecku i procesie uczenia się. Podważa między innymi słuszność przekonań sprowadzających ten proces do rejestrowania, utrwalania i odtwarzania gotowych prawd oraz skłania do stawiania pytań:

- Jak dokonuje się przenikanie znaczeń osobistych w obszary wiedzy publicznej i odwrotnie, a także włączanie znaczeń publicznych w codzienną dziecięcą interpretację świata?
- W jaki sposób zaprojektować zdarzenia edukacyjne, by doświadczenia szkolne ucznia rozbudzały poznawczą motywację, gotowość stawiania niekonwencjonalnych pytań i nieschematycznych rozwiązań?

W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania nieodzowne okazały się teorie zajmujące się dziecięcymi procesami myślenia (rozumienia i nadawania znaczeń) w otoczeniu kulturowo-społecznym: teoria za pośredniczonego przez narzędzia i znaki doświadczania rzeczywistości Lwa S. Wygotskiego, model uzgadniania znaczeń Jerome'a S. Brunera, *epizody wspólnego zaangażowania* H. Rudolpha Schaffera, społeczne interakcje typu *tutoring* Davida Wooda, teoria *doświadczenia upośrednianego uczenia się* (*mediated learning experience*) Reuve-na Feuersteina i Pniny S. Klein, a także koncepcja intersubiektywnego uczenia się przez *podzielanie znaczeń* (*sharing of meaning*) Ragnara Rommetveita. Wymienione teorie mimo istotnych różnic pozostają wzajemnie koherentne – dopełniają i pogłębiają refleksję o dyskursie dziecięcym. Inspirujące środowisko edukacyjne może pobudzać i rozwijać dyskurs dziecięcy (zarówno osobiste myślenie, jak i indywidualny język) oraz sprzyjać uwewnętrznianiu wartości i nazywaniu wywiedzionych z głębi umysłu myśli i emocji.

zmiany najbardziej spektakularne, choćby tzw. rewolucję informatyczną, ale już nie bierze pod uwagę jej złożonych i dalekosiężnych skutków: nadmiaru i rozproszenia informacji, unifikacji zachowań, tego, że wybory i poglądy kształtują się pod dyktando mass mediów, że ich konsumenci bezrefleksyjnie przebywają w świecie ułudy i pozorów.

Te dające się wyizolować z różnorodnej masy zjawisk tendencje, niewątpliwie niekorzystne, narastają lawinowo, chaotycznie, zaskakują dynamizmem oraz zasięgiem i skutecznością oddziaływania, stają się znakiem czasu. Można by optymistycznie założyć, że tempo, w jakim się nasilają, zwolni, osłabnie ich atrakcyjność, uporządkuje nieokiełznana wielogłosowość, a z chaosu wyłoni się nowy ład.

Jednak pod powierzchnią zjawisk, o których trudno sądzić, że mają charakter przejściowy, kryją się istotne zagrożenia. Dostrzega je, próbuje rozpoznać i ocenić M. Dudzikowa, inicjatorka projektu „Edukacja szkolna w zmianach. Zmiany w edukacji szkolnej”<sup>1</sup>. Skupieni wokół niego badacze przestrzegają, że oddziaływanie silnych a – paradoksalnie – naskórkowych, bezwartościowych bodźców uwalnia i utrwala niszczące tkankę społeczną procesy anomii, które unifikują mentalność przez swój zgubny wpływ na różnorodność, autentyczność i autonomię podmiotów, a iluzoryczna rzeczywistość wirtualna, zagarniająca coraz większe obszary życia, zwalnia z krytycznego myślenia, prowadzi do braku odpowiedzialności za rzeczywistość empiryczną. Czy w obliczu zmiennych i chaotycznych przeobrażeń cywilizacyjnych szkoła ma inny wybór niż głębokie przededefiniowanie zobowiązań wobec przyszłości? Badania nie dostarczają łatwej odpowiedzi na nieustępliwe pytanie, przed którym nie sposób uciec: czy destrukcyjny wpływ nieuniknionych zmian jest nieuchronny i nieodwracalny czy można mu zapobiec. Uruchamiają jednak namysł nad tym, jakie jest miejsce edukacji w tym toczącym się niebezpiecznymi torami świecie.

---

<sup>1</sup> Z inicjatywy prof. Marii Dudzikowej kategoria zmiany pojawiła się w rozważaniach podjętych przez Zespół Pedagogiki Szkolnej KNP PAN (obradujący 22.06.2009 r.). Namysł zaowocował wydaniem publikacji: *Edukacja szkolna w zmianach? Zmiany w edukacji szkolnej? Problematyzowanie problemów*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, seria „Studia Pedagogiczne” LXIV, Warszawa 2011. Por też: M. Dudzikowa, *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, t. 5: *Codziennność w szkole. Szkoła w codzienności*, red. M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, Gdańsk 2010.