

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

[Kup książkę](#)

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

RECENZENT

Maria Szczepka-Pustkowska

OPRACOWANIE KOMPUTEROWE

Zdzisław Gralka

PROJEKT OKŁADKI

Joanna Wiśniewska-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

[Kup książkę](#)

Spis treści

Wprowadzenie	5
1. Krytyczna refleksja o stanie współczesnej edukacji	15
1.1. Pytania o źródła stagnacji szkoły	15
1.2. Próba wskazania środków zaradczych	18
2. Poszukiwanie miejsca dla dyskursu dziecięcego w psychologicznych teoriach uczenia się	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 upośrednianym uczeniu się według koncepcji Reuvena Feuersteina i Pniny S. Klein oraz Ragnara Rommetveita	41
3. Dyskursy podręcznikowy i dziecięcy w kognitywistycznym ujęciu krytyczno-emancypacyjnym	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
4. Dyskurs podręcznikowy jako narzędzie dominacji	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
5. Dyskurs dziecięcy jako forma edukacji wyzwalającej	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

6. Wybór jakościowych strategii badawczych	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
7. Dyskurs podręcznikowy. Od dosłowności do idealizacji	176
7.1. Kody domu	176
7.2. Sfera szkoły	196
7.3. Kręgi wspólnoty	217
7.4. Pojmowanie czasu	229
8. Dyskurs dziecięcy. Wykraczanie poza obszar oczywistości	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
Zakończenie, czyli czas dla nowych pytań	322
Bibliografia	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 adaptacyjną¹. 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 edukacyjnych².

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

² D. Klus-Stańska, *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej* [w:] *Pedagogika wcze-snoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczep-ska-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 wpisaną politycznie poprawną wizją świata. Analizy zmierzały do opracowania stałej struktury podręcznika, ujednoliconej metody nauki czytania i pisania oraz obligatoryjnego zestawu treści, spełniających funkcję reprezentatywnej wiedzy do przekazania następnym pokoleniom³. Diagnozy

³ 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 Przedszkolu” 1976, nr. 9, s. 429–432.

obejmowały także reguły i zasady przyswajania narzuconej wiedzy, w tym strategię nauczania i uczenia się⁴.

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 odgórnie celów oraz wytycznych modelujących jego strukturę, rejestr tekstów i problemów⁵. Klimat wyzwolenia i otwartości sprzyjał powstawaniu ciekawych koncepcji wychowawczych i poznawczych, wspomagających uczniów w budowaniu własnego obrazu świata⁶.

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 zawiła⁷. U wielu badaczy niepokój budzi nie tyle wielość programów i podręczników szkolnych, ile podyktowany akcjami marketingowymi ich „wybór z kultury”⁸.

⁴ 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.

⁵ *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.

⁶ Na tle proponowanej szkole oferty podręczników wyróżnia się koncepcja Z.A. Kłakówny oraz koncepcja glottodydaktycznej edukacji początkowej B. Rocławskiego. Wyrastają one z głębokiej znajomości praktyki, są spójne i głęboko uzasadnione teoretycznie.

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

⁸ 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”⁹.

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 edukacji¹⁰. 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 tekstu¹¹.

⁹ 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.

¹⁰ 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.

¹¹ 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, prowadziłoby 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 rzeczywistości¹.

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

¹ 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*) Reuvena 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”¹. 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.

¹ 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.