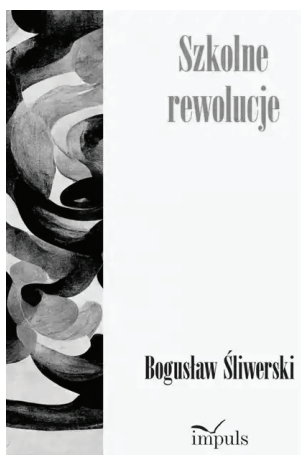

Mariusz Kalandyk

Szkolne rewolucje Bogusława Śliwerskiego – jeszcze jedna „zbójecka” książka



Zacznijmy od cytatu. Może on stanowić, jak się wydaje, trafne wytłumaczenie pewnego faktu, określonej intencji. „Polityka straciła swoje arystotelesowskie znaczenie racjonalnej troski o dobro wspólne, gdyż współcześnie w coraz większym stopniu staje się ona różnicowaniem perspektyw aniżeli ich uzgadnianiem, gdyż zwalczające się partie polityczne komunikują się językiem innej rzeczywistości, językiem i narracją odmiennego świata wartości”¹.

Otóż polski system edukacji i myślenie o nim w kategoriach dobra wspólnego to dwie rozbieżne wartości, które długo jeszcze nie splecą się we wspólny węzeł odpowiedzialnych działań z przyczyn wyżej zadekretowanych. Autor książki wydaje się nie mieć wątpliwości, co takiego się wydarzyło w polskich realiach, że – by mówić o perspektywach sensownych zmian – trzeba posłużyć się słowem oznaczającym naruszenie *status quo* i groźbę faktycznego wypowiedzenia wojny. Chodzi tu nie tylko o arogancję, partyjniactwo, brak rzeczywistych kompetencji i inne dramatyczne wady polskiej „demokracji w użyciu”. Idzie o fakt, że polityczność przestała mieć w pewnym momencie charakter służby państwu i obywatelom, a stała się terenem zażartych partyjnych starć i utarczek. O tym również autor przypomina i pokazuje mechanizmy zawłaszczania tego, co polityczne przez to, co populistyczne i zorientowane centralistycznie, markujące deklaratywną w efekcie podmiotowość członków systemu².

Bogusław Śliwerski powtarza, że system edukacji, który wplątano w sieci zależności niemające często wiele wspólnego z rzeczywistymi jego potrzebami,

¹ B. Śliwerski, *Szkolne rewolucje*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2024, s. 135.

² Por.: *ibidem*, s. 133-135.

sprzeniewierza się zasadzie ogólnej, dla której go powołano. Edukacja jest bowiem w swych oczywistych założeniach nakierowana na wspieranie rozwoju dziecka³. I chociaż ta formuła brzmi dość ogólnikowo, w rzeczywistości stanowi główny pozytywny punkt odniesienia dla całej książki. Owo wspieranie podstawą działań nauczyciela czyni aspekt wychowawczy; nie jest to jednak okolicznościowe odnotowanie oczywistości. W obliczu tak bardzo intensywnych zmian cywilizacyjno-społecznych aspekt wychowawczy musi zostać ukierunkowany również na nowe okoliczności i cele. Chodzi bowiem o ten rodzaj zmiany, który wprowadzi do myślenia o godnym życiu w przyszłości trzy obszary: jeden wspólny świat, świadomość ekologiczną oraz pokój jako warunek *sine qua non* projektowanego godziwego życia⁴.

Szczegółów, które wymagają radykalnej poprawy, a wręcz podejścia rewolucyjnego, jest wiele. Nieprzypadkowo autor rozpoczyna swą opowieść od problemu szkolnej przestrzeni oraz tego, w jaki sposób profiluje ona ucznia pod potrzeby wzorca autorytarnego. System klasowo-lekcyjny w taki bowiem sposób formatuje i osobowość ucznia, i działania nauczycieli, którzy najczęściej traktują ów fakt jako pedagogiczną oczywistość. Autor podkreśla, że istniejący rodzaj przestrzeni szkolnej ma charakter nekrofilny, a nie biofilny; nie buduje przestrzeni przypominającej domową, a powiela patogenną, zamkniętą przestrzeń nieustannego nadzoru⁵. Problem szkolnej przestrzeni zostaje zredagowany w taki sposób, by przedstawić szersze konteksty związane ze stanem faktycznym dotyczącym tego zagadnienia, źródłami ideologicznymi owego stanu rzeczy oraz nowymi projektami dającymi nadzieję na zmianę. Chodzi bowiem o „zainteresowanie architekturą dialogiczną, eksponującą potrzebę odbudowy zagubionego potencjału spotkania i dialogu oraz odnalezienia miejsc stosownych do wykonania tego zadania”⁶. Idzie więc także o to, by świadomość wagi architektury jako zjawiska kulturowo-cywilizacyjnego, kształtującego również osobowość ucznia, zawierała się w myśleniu związanym z edukacją środowiskową oraz ekologiczną⁷.

³ Por. rozdział: *Edukacja jako wspieranie rozwoju dziecka*, s. 137–144.

⁴ *Ibidem*, s. 144.

⁵ Por.: *Wstęp*, s. 13–22.

⁶ J. Nowotniak, *Kultura szkoły a przestrzeń. Kategorialna topografia bez ambicji tworzenia mapy*, [w:] A. Korzeniecka-Bondar, Z. Gajdzica (red.), *Czasoprzestrzeń szkoły. Co warto wiedzieć o czasie i przestrzeni szkoły*, Warszawa 2021, s. 77–104. Cyt. za: B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 20.

⁷ Por.: *ibidem*, s. 20 i n. Czytamy: „Przestrzeń nas tworzy, ale i my możemy być jej konstruktorami, toteż warto zastanowić się nad tym, w jakim stopniu zmiana przestrzeni i partycypowanie w niej wszystkich podmiotów edukacyjnych może sprzyjać uczeniu się. Eksploracja przestrzeni wiedzy nabrała zupełnie nowego wymiaru dzięki wirtualnym bazom

Osobnym problemem jest fakt postępującego kryzysu w zawodzie nauczyciela. Autor, powołując się na badania m.in. prof. Aleksandra Nalaskowskiego, nazywa ów stan rzeczy syndromem „wypalanej przestrzeni zawodowej”⁸. Namawiam do lektury również i tego fragmentu książki. Pokazuje on bowiem nie tylko stan obecny schorowanej świadomości nauczyciela, ale również uwarunkowania, które stan kryzysu wywołują i utrwalają, oraz jego przyczyny. Autor analizuje trzy rodzaje uwarunkowań: systemowe (również prawne) zniewalanie i poddawanie nauczycieli różnorodnym naciskom oraz podważanie zaufania do nich; instytucjonalne (wewnątrzszkolne) kreowanie opresyjnego stylu sprawowania nadzoru pedagogicznego przez dyrektorów oraz sposobu zarządzania ludźmi poprzez szykany, intrygi lub mobbing; osobowościowe (podmiotowe) wynikające z coraz dokładniej rozpoznawanego syndromu wypalenia zawodowego jako następstwa długotrwałego stanu nieradzenia sobie ze stresem i obciążeniami zawodowymi⁹. Brzmi to wszystko dość przygnębiająco a fakt, że opisywany stan rzeczy ma charakter długotrwały, bez szans na efektywne i szybkie zmiany, odczucie owo pogłębia.

Profesor Śliwerski konsekwentnie pokazuje zakres i rzeczywiste cele utrzymywania patologicznego *status quo* w systemie oświaty. Jego rozpoznania, bazujące na wynikach analiz wielu innych badaczy, wskazują na ten rodzaj wspomnianej wyżej „polityczności”, która stan nauczycielski oraz cały system uczyniła swoim zakładnikiem. Autor podkreśla, że społeczeństwo otwarte w omawianym kontekście funkcjonowało zaledwie niecałe dziesięć lat: od 1989 do 1997 roku. Wraz z reformą Mirosława Handkego nastąpił radykalny zwrot, który Śliwerski nazywa „początkiem autorytarnych reżimów partii władzy”¹⁰. Nie upatruję w tym retorycznej przesady. Dowody? Oto one – przedstawiam je w postaci kilku cytatów:

1. „Od tej pory mamy do czynienia z generowaniem ustawicznego konfliktu między władzą oświatową, która nie godzi się na decentralizację ustroju szkolnego, a coraz bardziej świadomym różnic w możliwościach kształcenia publicznego społeczeństwem oraz konsensusem w środowisku nauk pedagogicznych na rzecz możliwych i koniecznych rozwiązań edukacyjnych w dynamicznie zmieniającym się świecie”.

danych, chmurom obliczeniowym, ale i sztucznej inteligencji [...]” (s. 21). „Architektura postmodernizmu jest architekturą konstruktywistyczną, otwartą, szanującą i uwzględniającą pluralistyczną rzeczywistość świata, dzięki czemu może rozwijać się także dydaktyka konstruktywistyczna” (s. 155, rozdział: *Postmodernistyczna zmiana w architekturze*).

⁸ *Ibidem*, s. 25 i n.

⁹ Szerzej: *ibidem*, s. 34–38.

¹⁰ *Ibidem*, s. 44.

2. „To nauczyciele mają rezygnować z możliwości wyrażania kompetentnego sprzeciwu wobec administracji oświatowej i formułowania roszczeń dotyczących konieczności posiadania dostępu do dóbr, które przysługują jedynie elitom władzy, chociaż to oni mają kształcić elity dla przyszłości”.
3. „Społeczeństwo [...] nie zdaje sobie sprawy z tego, że klasa elit społecznych i grupa władzy sama dba o stan właściwego wykształcenia swoich dzieci”.
4. „To sprawujący władzę tak zarządzają podziałami w społeczeństwie, żeby raniąc jedne grupy społeczne, eksponować własne jako lepsze, godne i względnie niezależne od pozostałych, także materialnie. Nauczyciele mają postrzegać swój byt jako wyrok losu [...]”.
5. „Obowiązek szkolny podporządkowany jest wyzwaniu przez nauczycieli procesów selekcyjnych, wzmacniając tym samym stratyfikację społeczną. [...] Następstwem tych praktyk jest wrogość subiektywna nauczycieli wobec uczniów, a ta zaś [...] rodzi wśród uczniów opór negatywny, a więc niechęć do uczenia się, ucieczkę, agresję, autodestrukcję”.
6. „W rzeczywistości toczy się gra bez możliwości wyegzekwowania od władz państwowych radykalnej zmiany nauczycielskiego statusu. Właśnie o to chodzi, by opierać zarządzanie kadrami szkolnymi na rozbudzaniu wzajemnej zazdrości, zawiści i rywalizacji, w wyniku której nieliczni mogą poprawić swoją sytuację, współpracując z nadzorem pedagogicznym czy elitami partii władzy”¹¹.

Intencje tej książki są jednak inne niż tylko nastawienie na wskazywanie utrwalonych w systemie patologii. Autor wydaje się żywić przekonanie, że stan rzeczy dotyczący warunków brzegowych, które mogą gwarantować rozwój w dobie niezwykłych przemian cywilizacyjnych, wymaga działań i rozstrzygnięć na wielu poziomach. Z pewnością nie idzie tu o wysadzenie systemu w powietrze. Cele są radykalniejsze. Jak sądzę, mają one następującą wykładnię: stworzenie takiej strategii, która skoncentruje się na filarach nowego myślenia o edukacji i to właśnie je podda skutecznym działaniom naprawczym.

W dobie zmian w myśleniu o roli szkoły we współczesnym społeczeństwie owe filary wydają się decydować o szansach zmian jakościowych w organizacji

¹¹ Cytaty pochodzą z recenzowanej książki (rozdział: *Diagnoza (samo)zniewalania nauczycielskiego stanu* – s. 44, 45.

systemu. Chodzi również o to, by szkoła nie była tylko pozornie otwarta na istotne zmiany, by nie utrzymywała logiki nadzoru i kontroli oraz nie podporządkowała celu swojego działania na przykład tylko oczekiwaniom rynku pracy¹². By nie była zorganizowana mentalnie i przestrzennie na kształt panoptikonu – więzienia.

Śliwerski, warto podkreślić, kilkakrotnie wraca do problemu architektury szkolnej i tworzonej tam przestrzeni. Opisuje paradoks założeń generalnych projektowania szkoły. O ile bowiem budynki niebędące placówkami edukacyjnymi konceptualizowane są w umysłach architektów pod kątem przyszłości i funkcjonalności projektowanego w nich życia, o tyle większość szkół ma reprodukcja dawne formy i kształty. Nie ma służyć zamieszkującym tę przestrzeń osobom, lecz konformistycznie reprodukcja stare, wręcz zachowawcze, style projektowania owych miejsc. Autor nie przypadkiem odwołuje się do skojarzeń więziennych i książek M. Foucaulta, analizujących narodziny współczesnych miejsc nadzorowania i zaostrożonej obserwacji jednostki¹³. Szkoła wpisuje się w ów schemat w sposób zastanawiająco oczywisty, a więc tyle skutecznie zinterioryzowany przez większość, ile przez nią niezauważany. Warto więc mieć na względzie, że jednym z niezbędnych filarów spodziewanych zmian w naszym myśleniu o mądrze i skutecznie prowadzonej szkole jako instytucji jest rewizja wielowiekowych nastawień i przyzwyczajzeń związanych z przestrzenią szkoły i stworzenie niejako na nowo koncepcji architektonicznych odpowiadających potrzebom młodych pokoleń¹⁴.

Szczególną uwagę, gdy myśleć o głównym przesłaniu książki profesora Śliwerskiego, koncentrują na sobie rozdziały *Edukacja jako dobro wspólne* oraz *Edukacja jako wspieranie rozwoju dziecka*¹⁵. Stanowią też kolejny koncepcyjny filar myślenia autora o możliwych/koniecznych zmianach. Myślenie o działaniach edukacyjnych w podanych ramach zakłada wprowadzenie kilku niewygodnych warunków dla decydentów ideologicznych i religijnych. Chodzi po prostu o to, by idea „wspólności” dotyczyła wszystkich obywateli i była dobrem rzeczywistym oraz dostępnym bez względu na różnice światopoglądowe, ekonomiczne, wyznaniowe, kulturowe, rasowe itp., a władza publiczna nie miała możliwości hamowania nowych prawd lub idei, czy też teorii niezgodnych z jej kursem politycznym¹⁶. Autor odwołuje się do idei oświeceniowych, w tym

¹² *Ibidem*, s. 152.

¹³ Por.: M. Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Warszawa 1993; *idem*, *Narodziny kliniki*, Warszawa 1999.

¹⁴ Por. rozdział: *Penitencjarny charakter architektury szkolnej*, s. 59–68.

¹⁵ *Ibidem*, s. 105–135; 137–144.

¹⁶ Por.: *ibidem*, s. 106, 108.

działań Komisji Edukacji Narodowej, by wskazać źródła zamiarów dotyczących odnowy edukacji w porządku myślenia chroniącego szkołę przed monopolem państwowym, ceniącego jej autonomię i niedopuszczającego do głosu żywiołów politycznych, realizujących partykularne, egoistyczne, partyjne interesy. Ma przy tym świadomość tego, jak łatwo można było owe idee zniszczyć, postawić na autorytaryzm i centralizm. Albowiem „[w]brew idei demokracji upowszechniło się w naszym społeczeństwie przekonanie, że wzajemne stosunki władz oświatowych z dyrektorami szkół, dyrektorów z nauczycielami oraz tych ostatnich z uczniami i ich rodzicami muszą być oparte na autorytecie wyżej usytuowanej w hierarchii władzy, wobec której ma być okazywane niemalże bezwarunkowe posłuszeństwo i podporządkowanie”¹⁷. W tym obszarze autor nie ma dla nas dobrych informacji. Państwo chce sprawować kontrolę nad procesami edukacyjnymi. Smutne jest to, że chce mieć kontrolę nad wszelkimi procesami tego rodzaju a robi to w sposób od pewnego czasu nielojalny wobec idei obywatelskości. Swoje decyzje o reformach podporządkowuje się polityce partii władzy, z nią utożsamiając interesy państwa i jego obywateli. Smutne jest również i to, że ideologizacja zmian w oświacie oznacza nieuchronne wypieranie z procesu decyzyjnego wiedzy naukowej o procesach kształcenia i wychowania¹⁸.

Bardzo ważne są w związku z tym, co napisałem powyżej, uwagi związane z istotą opieki nad wychowankiem i jego rozwojem. O ile dobrze wiemy, że rozwój wiąże się z trzema sferami rozwoju jednostki: biologiczną, kulturową i społeczną, o tyle mamy pokusę zapominać o tym, czym jest właściwie rozumiana opieka wychowawcza. Autor przypomina, że – mimo trudności definicyjnych – jej naturalnym punktem odniesienia winno być uznanie praw wychowanka do formułowania oczekiwań wobec pedagoga jako przedstawiciela określonej instytucji opiekuńczo-wychowawczej oraz wobec swoich rodziców jako naturalnych wychowawców. Co ciekawe, owa pomoc może przybierać różne formy: od interweniowania, poprzez wyřeczanie, tworzenie dóbr, dzielenie się nimi, po utrudnianie, przeszkadzanie i redukcjonowanie przez wychowawcę własnych aspiracji¹⁹. Lista zadań stawianych nauczycielowi jest bogata; ma on być facylitatorem, osobą ułatwiającą młodemu samowychowanie, powinien doskonalić własne umiejętności psychologiczne i diagnostyczne oraz – na przykład – te służące tworzeniu warunków, które w sytuacji dydaktyczno-wychowawczej zbudują klimat wzajemnego zaufania, zapewnią otwarte komunikowanie się

¹⁷ *Ibidem*, s. 113.

¹⁸ Por.: *ibidem*, s. 134–135.

¹⁹ Por.: *ibidem*, s. 138 i 139.

między uczniami, dadzą szansę na swobodne poszukiwanie informacji i rozwiązań oraz wprowadzą skuteczną informację zwrotną.

Pomaganie jest relacją społeczną, dotyczy ucznia jako osoby wolnej i rozumnej; zmuszanie go do czegoś, narzucanie własnej woli, sprzeniewierza się opisywanej idei; wychowawca – doskonalc moralnie i intelektualnie wychowanka – jednocześnie doskonali siebie; wchodząc w obszar doświadczeń młodego człowieka, afirmuje go jako osobę i sam spełnia się jako osoba. Chodzi bowiem o przyszłość dzieci, o troskliwe budowanie warunków do godnego życia jednostek i grup społecznych. Chodzi również o to, by nauczyciele wychowawcy nie zostawali sami, by mogli znajdować pomoc u akademików, którzy wskażą im naukowe podstawy pojmowania i praktykowania zawodowej wolności i odpowiedzialności²⁰. Śliwerski przypomina przy tej okazji projekt reformy systemu w Ukrainie. Pokazuje, że warunkiem *sine qua non* przeprowadzenia skutecznych zmian jest praca uczonych, a dopiero później działania odpowiednich ministerstw, które organizują proces konsultacji i pilotażu. Kluczowym warunkiem jest tu stworzenie koncepcji elastycznej, otwartej przestrzeni klasy i szkoły. Wtedy dopiero można skutecznie implementować nastawione na dobro ucznia, efektywne idee edukacyjne²¹.

W myśleniu o działaniach zmieniających mało skuteczne praktyki edukacyjne musi pojawić się jeszcze jeden niezwykle ważny wątek. Chodzi oczywiście o kształcenie przyszłych pedagogów. „Tu nie wystarczą dyplomy, nabyte kwalifikacje czy sam talent i szczególna wrażliwość wychowawcza. Konieczna jest tu jeszcze umiejętność korzystania z własnej wolności, odwagi i krytycznego myślenia, autentyczna troska o kultywowanie wartości i cnót, które samemu wnosi się ofiarnie do pełnionych ról i zadań”²². Liczy się to, co autor nazywa wyraźnym zwrotem ku sferze metafizycznej i powrotem do filozofii kształcenia i wychowania. Polecam również i ten fragment książki.

Gdy spróbujemy zapytać o jej kluczowe idee i cele, warto zwrócić uwagę na to, co autor traktuje jako projekt przyszłościowy, dający nadzieję na zmiany wnoszące do edukacji nową jakość oraz organizacyjny i intelektualny wigor. Nazywa to pedagogiką rewolucji²³. Wynika zaś z konieczności wykreowania

²⁰ *Ibidem*, s. 140.

²¹ Por.: *ibidem*, rozdział: *Nowa szkoła średnia, ale nie w Polsce*, s. 199–205. Warto tu również zwrócić uwagę na 10 kluczowych kompetencji technologiczno-poznawczych, optymalizujących procesy zarządzania uczeniem się dzieci i młodzieży w XXI wieku. Zredagowali je uczeni oraz Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy.

²² *Ibidem*, s. 213 (rozdział: *Jak kształcić pedagogów?*).

²³ „Szkoła (dla) przyszłości wymaga tu i teraz radykalnej rewolucji na rzecz stworzenia nowej kultury organizacyjnej i dydaktycznej” (*ibidem*, s. 216 – rozdział: *Edukacja XXI wieku*).

nowej kultury uczenia się elastycznego, które inaczej ujmuje to, co dziś wydaje się oczywiste, a jest dramatyczną przeszkodą edukacyjną. Autor pisze więc o pracy w zróżnicowanych wiekowo i płciowo grupach uczniowskich, wskazuje na kreowanie umiejętności samodzielnego uczenia się, a także sugeruje, w jaki sposób wyjść poza opłotki systemu klasowo-lekcyjnego. Wspomina na przykład o trzech możliwych do wykreowania w przestrzeni szkolnej miejsc do uczenia się, które różnicują formy tej pracy i jej style – w połączeniu z koniecznością radzenia sobie z turbocyfryzacją oraz wejścia na wyższy, czwarty, poziom fali nowoczesności. Polska szkoła – podkreśla – od poziomu podstawowego po uniwersytecki – jest antykonstruktywistyczna. Dramat polega na tym, że całe otoczenie szkoły nie daje jej szans na przekroczenie owych ograniczeń. Wszyscy znaleźliśmy się w pułapce anachronicznych praw i instytucji²⁴. Nie brzmi to zbyt optymistycznie. Podobnie jak sposób patrzenia na zjawisko wspomnianej już turbocyfryzacji całych społeczeństw, gałęzi gospodarki oraz kultury.

Autor książki swoje opinie formułuje dobitnie: straszenie uczniów smartfonami i negatywnymi skutkami digitalizacji edukacji wprowadza do szkół, skwapliwie akceptowane przez większość, szkodliwe moratorium. Uczniowie nie tylko nie są ćwiczeni w racjonalnym wykorzystaniu zasobów internetowych, lecz wzmacnia się w nich poczucie winy lub uczucie buntu, które odsuwają ich od ważnych na rynku pracy kompetencji i osłabiają ich przyszłą zawodową przydatność. Dlatego ważne jest to, co nazwane zostało cybergogiką²⁵. Rozdział ów zwraca uwagę na to, jak wiele przesunąć semantycznych wiąże się z pojawieniem w noosferze, nie tylko edukacyjnej, zjawiska digitalizacji. Pedagogika staje się również w pewnej mierze, chcąc zrozumieć fenomen technologii informatycznych, miejscem na rozmowę o sposobach skutecznego implementowania do myślenia o szkole wspomnianych zjawisk. Cybergogika jest więc nowym obszarem pedagogiki; zajmuje się skutecznymi formami wychowania i kształcenia w cyberprzestrzeni; jest podejściem dydaktycznym, które pragnie integrować proces uczenia w przestrzeni realnej i wirtualnej²⁶. Myślę, że najwyższy czas, by wątek efektywnego i powszechnego włączenia metod wykorzystujących techniki TI w różnych ich zakresach wszedł do głównego nurtu rozmów pedagogicznych oraz w skład jednego z ważniejszych narzędziowników metodycznych.

²⁴ Por.: *ibidem*, s. 218 i n. „Zachęcanie do dydaktyki konstruktywistycznej w warunkach jej zupełnie przeciwstawnych we wszystkich możliwych wymiarach [...] jest gwałtem na kulturze pedagogicznej nauczycieli, którzy od 1993 r. są nieustannie poddawani manipulacjom politycznym władzy, instrumentalizującej ich [...]” (s. 222).

²⁵ Por. rozdział recenzowanej książki: s. 231–238.

²⁶ Por.: *ibidem*, s. 231, 236.

Profesor Śliwerski pokazuje sposoby ich tworzenia i aktualizowania. Okazuje się, że dobrze nadaje się do tego zmodyfikowana w 2002 r. przez Davida R. Krathwohla, a dostosowana do potrzeb e-dydaktyki przez Michala Černego, taksonomia Benjamin Blooma. Po zmianach może bardziej sprzyjać myśleniu konstruktywistycznemu, dającemu pierwszeństwo działaniom bardziej twórczym niż powielającym gotowe schematy. Może także pomagać w wykorzystaniu wielu narzędzi informatycznych. Chodzi o ich spersonalizowanie i efektywne dołączanie do tradycyjnych trybów nauki²⁷. Chodzi również o rzecz istotniejszą: o wprowadzenie zmian fundamentalnych dotyczących metodyk nauczania i uczenia się poprzez model „szkoły hybrydowej”, dającej nauczycielom o wiele więcej możliwości wyboru różnych podejść dydaktycznych czy też tworzenia otwartych zasobów edukacyjnych, gdy myślimy zarówno o merytoryce, jak i „otwartej przestrzeni szkoły”, bez narzuconego i blokującego możliwości efektywnego uczenia się w ten sposób systemu klasowo-lekcyjnego. Wiąże się to z ideą-postulatem „odmiejscowienia uczenia się”²⁸.

Przedstawiona książka jest kolejną z serii pozycji pragnących w sposób możliwie dobitny pokazać istniejący stan rzeczy i zakres zaniedbań poczynionych (zaniedbania też mają charakter czynnościowy), odnoszących się do istniejącego stanu rzeczy w polskiej edukacji. Na łamach kwartalnika staramy się prezentować te książki, które – dlatego że naukowe i niezależne – mają potencjał rewolucyjny. Poparte drobiazgowymi kwerendami, budujące precyzyjny obraz istniejącego stanu rzeczy, wprowadzają do obserwacji i naukowych uzgodnień wyraźnie sformułowane sugestie i żądania niezbędnych zmian.

Książka profesora Bogusława Śliwerskiego jest wyjątkowa. Nie boi się jasno nazywać przyczyn istniejącego i pogłębiającego się kryzysu, pokazuje kontekst historyczno-polityczny opisywanych zdarzeń a także drobiazgowo zakreśla pola możliwych działań, które mogą mieć wpływ na efektywną zmianę. Sam autor, wybitny specjalista w dziedzinie nauk pedagogicznych, od wielu lat pokazuje dramatyczne rozmiłanie się ustaleń naukowych z nie najlepszym stanem faktycznym systemu edukacji w Polsce. Śledzę jego wystąpienia na wielu forach, czytam jego książki; budzi mój podziw konsekwencja w pokazywaniu tego wszystkiego, co stanowi siłę polskich i zagranicznych badań w dziedzinie nauk pedagogicznych. Coraz bardziej drażni – obserwowana słabość środowisk naukowych, które w sposób niekonkunkturalny biorą udział w dyskusji

²⁷ *Ibidem*, s. 233–236.

²⁸ Por.: K. Głomb, O. Gorzeńska, K. Górniewicz i in., *Szkoła gotowa na przyszłość. Rekomendacje dla transformacji cyfrowej polskich szkół*, Tarnów 2021, s. 4, cyt. za: *ibidem*, s. 238.

na temat koniecznych zmian. Autor nie ma złudzeń: by móc mówić o szansie rozwoju dla przyszłych pokoleń, należy zmierzyć się z myślą podważającą sens funkcjonowania wielu instytucji i sposobów myślenia – na rzecz ujęć radykalnych, rewolucyjnych. W zakończeniu pisze: „[p]olskiej oświacie jest potrzebne dokończenie rewolucji uspołecniającej oraz rewolucji podmiotów, co umożliwi złamanie raz na zawsze zasady centralizmu, a w układzie terenowym stworzy podstawy do dalszej decentralizacji i rozwoju jej struktur samorządowych”²⁹. Z kolei powołanie przez Sejm odpowiednika KEN, na przykład Krajowej Rady Oświatowej, jako organu społecznego oświaty, działającego na poziomie województwa, powiatu, miasta i gminy da szansę wyeliminowania partyjniactwa na rzecz wprowadzenia zasady merytokracji i uspołecznienia systemu. Ważne jest bowiem działanie kluczowe: utworzenie nowoczesnej, wysoko wykwalifikowanej, apolitycznej i stabilnej zawodowo samorządowej służby oświatowej³⁰.

Warto pamiętać, podkreśla autor, że pomiędzy koniecznością stworzenia krajowej podstawy programowej kształcenia ogólnego, stworzonej przez ekspertów (chodzi ogólnie o drożność systemu), a podmiotowością i poczuciem sprawczości osób funkcjonujących w systemie edukacji nie musi (nie może) występować sprzeczność interesów. Podobnie jak nic korzystnego nie przyniesie walka z digitalizacją. Ta ostatnia wpływa bowiem na procesy społeczne, może wzmacniać nawyki demokratyczne, a mądrze obłąskawiana może także sublimować ludzkie dążenia i popędy z toksycznych na biofilne. Wszystko to bowiem odbywa się w społeczeństwie i w sytuacjach ryzyka oraz niepewności. Nie chcemy o tym pamiętać i trzymamy się sprawdzonych, za to mało skutecznych już dzisiaj tradycyjnych metod edukacji, w systemie wystandaryzowanego i proceduralnego wykluczania wielu dzieci z szans na osiągnięcie sukcesu³¹.

Czytajmy tę książkę. Warto.

dr Mariusz Kalandyk
PCEN przy PZPW w Rzeszowie

Bogusław Śliwerski, *Szkolne rewolucje*, Wydawnictwo „Impuls”, Kraków 2024, ss. 287.

²⁹ *Ibidem*, s. 242.

³⁰ Por.: *ibidem*, s. 243.

³¹ Por.: *ibidem*, s. 248.