

**Paweł Prüfer**

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim\*

E-mail: pprufer@ajp.edu.pl

ORCID: 0000-0003-3647-8068

## Ewolucyjne i transformacyjne przynaglenia dla edukacji i szkoły\*\*

### Summary

EVOLUTIONARY AND TRANSFORMATIONAL IMPERATIVES FOR EDUCATION AND SCHOOLS\*\*

The review article provides a critical analysis of Bogusław Śliwerski's monograph, *School revolutions*. In this work, Śliwerski offers a radical critique of the current state of education and the school system, advocating for significant reforms to enhance the flexibility and openness of educational institutions. The review adopts a sociological perspective to examine the entire monograph, incorporating relevant pedagogical and sociological research. Special emphasis is placed on the examination of school space and architecture. The primary objective of this reflection is twofold: first, to highlight and endorse Śliwerski's book as a valuable analytical resource for understanding the contemporary condition of schools and education; and second, to explore the book's insights from a sociological standpoint. The review goes beyond mere summary and commentary, presenting an independent reflective analysis based on the content of the monograph.

**Keywords:** school, education, educational space, architecture

Nawiązując do włoskiego osobliwego opracowania trzech badaczy, o zgoła różnorodnych zainteresowaniach badawczych, jednak realizujących wspólne badanie,

---

\* Adres: Wydział Ekonomiczny, Katedra Zarządzania Procesami Gospodarczymi, Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim, Fryderyka Chopina 52, 66-400 Gorzów Wielkopolski

\*\* Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

można syntetycznie skonstatować, iż przestrzeń mówi (Botta, Crepet, Zois, 2007, s. 5). Autorzy tej wnikliwej monografii spacerują w przestrzeni miejskiej, próbując „rejestrować” emocje, jakie wywołuje w nich ta przestrzeń. I w tym miejscu wejdźmy w polski kontekst: na rynku wydawniczym pojawiła się ostatnio monografia wybitnego polskiego pedagoga Bogusława Śliwerskiego *Szkolne rewolucje*. Sporo miejsca w tej książce zajmuje intrygujący – także dla socjologii edukacji – temat oddziaływania przestrzeni szkolnej, architektonicznej, instytucjonalnej na przebieg, skuteczność i efektywność procesów wychowawczych, edukacyjnych czy także nawet socjalizacyjnych. Ale oczywiście to jeden z wielu tematów, które w obecnej sytuacji kulturowej, edukacyjnej, społecznej i politycznej zajmuje umysły osób, zwłaszcza tych, które krytycznie i jednocześnie refleksyjnie podchodzą do problematyki szkoły i edukacji.

Książka składa się – po wstępie i opinii Marka Konopczyńskiego – z dziewiętnastu rozdziałów, zakończenia, bibliografii, indeksu rzeczowego oraz indeksu osób. W kolejności poszczególne rozdziały podejmują problematykę: wypalonej przestrzeni szkolnej, sytuacji, w której znajdują się nauczyciele III Rzeczypospolitej, architektury szkolnej przypominającej penitencjarną strukturę organizacyjną, alternatywnej przestrzeni edukacji w szkołach nowego wychowania, descholaryzacji szkoły, Akademii Khana, która w przekonaniu autora nie jest w stanie zrewolucjonizować polskiej edukacji, edukacji postrzeganej jako dobro wspólne oraz jako wspieranie rozwoju dziecka, idei tzw. Szkoły pod Żaglami, metaforycznej analizy ewolucji szkoły jako instytucji, postmodernistycznej zmiany w architekturze, idei „miejsca” jako istoty relacji międzyludzkich, architektury szkolnej, która jest warunkiem zmian kształcenia, aranżacji przestrzeni wewnątrzszkolnej, architektury Inkluzywnej Szkoły Podstawowej Bikurim w Tel Awiwie, nowej szkoły średniej, lecz nie w Polsce, kwestii dotyczącej tego, w jaki sposób kształcić pedagogów, perspektywy edukacji XXI w. oraz tzw. cybergogiki. Widać zatem, że obszarów badawczych jest naprawdę sporo. Jako czytelnicy tomu jesteśmy w stanie w jakiś sposób jeszcze bardziej je pogrupować oraz wskazać na – jak się wydaje – dominującą tu przewagę problemu przestrzeni, także tej *stricte* architektonicznej. Przestrzeń ta zdaje się być w wielu kwestiach kluczowa w procesie rozwoju i konstytuowania się szkoły, także takiej szkoły, której potrzebujemy w obecnych i przyszłych czasach.

Jako socjolog osobiście odbieram ten fakt z dużą satysfakcją, już choćby dlatego, że badania Pedagoga przywołują jedno z najważniejszych dzieł z dziedziny socjologii edukacji, które przed laty wyszło spod pióra brytyjskiego badacza Rolanda Meighana *Socjologia edukacji*. To tam właśnie pojawia się błyskotliwa analiza problemu przestrzeni szkolnej, która zdaniem badacza, zawiera w sobie ukryty program, tak silnie osadzony właśnie w budynkach szkolnych. Analizy stosowane w socjologii opierają się, jak pisze Meighan:

[...] na analogiach wywodzących się ze świata teatru; wydaje się więc zaskakujące, jak mało uwagi poświęca się analizie miejsca, w którym toczy się dramat edukacji. Jeżeli odwołamy się do tych ludzi, którzy zajmują się fizyczną przestrzenią, tzn. planistów, architektów, projektantów przemysłowych, odkryjemy, że ich praca wytyczana jest w ogromnej mierze przez tradycję i nagromadzone doświadczenie; raczej przez zdroworozsądkowe recepty niż systematyczne, intelektualne studia (Meighan, 1993, s. 85).

I tu od razu chciałbym poczynić pewną uwagę, może i nawet nieco krytyczną. Otóż, może zastanawiać, dlaczego właśnie problem przestrzeni, zwłaszcza tej architektonicznej – skoro kilkakrotnie i w różnych odsłonach autor ten temat podejmuje – nie został w jakiś sposób uszeregowany w pewną oddzielną część książki. A tak, pojawia się on najpierw na samym początku, potem znika na rzecz innych tematów, by potem znów powrócić w dalszej części. Osobiście uczyniłbym rozdziały dedykowane temu zagadnieniu oddzielną i uporządkowaną częścią. Ale być może autor świadomie dokonał takiego zabiegu, więc należy ten fakt uszanować. W związku z tym, iż kwestię tę postrzegam jako wiodącą i najbardziej wyłaniającą się z rozważań prowadzonych przez Śliwerskiego, dlatego przestrzeni edukacyjnej (także architektonicznej) poświęcę w recenzji najwięcej uwagi. Nie ukrywam, że temat jest mi bliski i interesują mnie badawczo te właśnie zagadnienia. W niedawno opublikowanej książce wspomniałem:

Architekci i wykonawcy ich pomysłów (nierzadko na zamówienie innych, co przecież wcale architektom i wykonawcom projektów nie ubliża) wkładają wiele wysiłku, aby zrealizować pragnienia pomysłodawców. Konstruowanie przestrzeni miejskiej odzwierciedla faktyczny stan przeróżnych kontekstów. Jednym z nich jest kontekst edukacyjny. Uniformizacja i rywalizująca z nią heterogenizacja wyglądu przestrzeni odzwierciedlają nierzadko pragnienia stabilizacji systemu społecznego. Celem jest uzyskanie obrazu złożonego z różnorodnych elementów, który by nie zakłócał harmonii współżycia społecznego. Ta logika wkrada się także w projektowanie przestrzeni (Prüfer, 2024, s. 42).

W innym miejscu przywołanej monografii stwierdziłem:

W procesie powstawania obiektu architektonicznego zaangażowanych jest wiele podmiotów wzajemnie ze sobą powiązanych, nawet jeśli poszczególne czynności wykonują osobno. Mają jednak przeświadczenie o tym, że ostatecznie to, co wykonali, musi dopasować się do całości. Powtarzalność tego procesu też ma swoją dość jednorodną strukturę czy lepiej, logikę reprodukcyjności. Powtarzalność dotyczy także samych relacji, jeśli nawet w odniesieniu do konkretnych podmiotów, to na pewno do ról i funkcji, które poszczególne podmioty wykonują. W tej kwestii rola i funkcja są uprzednie względem podmiotów, które je wykonują. Podmiot może być zastąpiony innym, lecz ów „inny” wykona to samo lub zbliżone zadanie, przypisane do funkcji i roli (Prüfer, 2024, s. 114–115).

Te dwa fragmenty zestawiam świadomie z analizami pojawiającymi się już we *Wstępie* tomu Śliwerskiego, który radykalnie konstatuje:

Szkoła, klasy szkolne, ich miejsca i przestrzenie nie są jedynie kategoriami fizycznymi, ale są także doświadczaniem bio-psycho-socjokulturowym zachodzących w nich zdarzeń, klimatu, relacji międzyludzkich i intrapsychicznych, które rzutują na rozwój tożsamości każdej osoby. Z perspektywy czasu odczytujemy z pamięci ich rejestry, starając się je podtrzymać lub usunąć (Śliwerski, 2024, s. 13).

Przestrzeń jest więc jakimś rodzajem silnie działającego elementu, choć pewnie nie providencjalistyczno-deterministycznym względem ludzkiego podmiotu, to jednak wnikającym i pozostawiającym niemało śladów, stymulującym bądź hamującym takie, czy inne obecne i przyszłe jego aktywności. Na szczęście, co zauważa autor:

Przedstawiciele nauk społecznych nie mają wątpliwości, że organizacja przestrzeni międzyludzkiej w miejscu pracy czy edukacji jest wskaźnikiem stosunku do osób. W różnych miejscach świata rozwija się zatem także szkolna humanistyczna architektura zorientowana na człowieka, która ma służyć jego bytowaniu w niej, a nie tylko codziennemu wykonywaniu pod nadzorem nauczycieli programowych zadań dydaktycznych (Śliwerski, 2024, s. 17).

Podkreślmy raz jeszcze, iż przestrzeń ma ogromne znaczenie, ona przemawia, oddziałuje, kształtuje, a nawet stymuluje do określonych zachowań. Nie należy się dziwić, że problematyka przestrzeni, np. przestrzeni miejskiej, spotkała się nawet z tak systematycznym i kompleksowym opracowaniem, które pojawiło się w ramach ważnej dla socjologii serii Wykłady z Socjologii Wydawnictwa Naukowego Scholar. Autorzy tomu, Bohdan Jałowiecki i Marek S. Szczepański przypomnieli, że przestrzeń, która otacza człowieka budziła zainteresowanie od początku refleksji naukowej, bowiem już w starożytności filozofowie mieli skłonność do nierzadko wyrafinowanych rozmyślań przestrzennych (Jałowiecki, Szczepański, 2006, s. 9). Kategoria przestrzeni jest na tyle konkretna, ważna i pojemna, że staje się niekiedy pojęciem metaforycznym, lecz bardzo przydatnym dla określenia struktury tego, co dzieje się w relacjach międzyludzkich. I tak właśnie Piotr Sztompka zamieścił w podtytule swojej rozprawy o kapitale społecznym zapis *Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Ona właśnie określa i definiuje społeczeństwo, które „[...] w tym ujęciu to ani zbiór pojedynczych ludzi, ani jakaś mityczna całość ponadjednostkowa. Społeczeństwo to jest wszystko to, co dzieje się pomiędzy jednostkami” (Sztompka, 2016, s. 333). W przestrzeni dzieje się naprawdę wiele, w przestrzeni przebiega nasze podmiotowe i społeczne życie codzienne i odświętne. Jest ona swoistą powłoką, niezwykle pojemną i elastyczną, która obejmuje nasze relacje i w której mnożą się i reprodukują nieustannie nasze interakcje. „W interakcji i relacji podmioty społeczne odkrywają nieograniczone wręcz pokłady kapitału, który uzdalnia je do coraz bogatszego doświadczania świata, a co się z tym wiąże, czynienia egzystencji osobliwą” (Prüfer, 2021, s. 159). Sploty relacyjne powstają i kształtują się w przestrzeni i są przestrzen-

ne, choć jakoś także żyjące własnym życiem i nie dające się do końca uszeregować i wedle własnych oraz innych projektów doskonale ujarzmić „Licznie podejmowane i realizowane próby konstruowania, porządkowania czy kanalizowania splotów relacyjnych wskazują na ich zasadniczy aspekt: są one dynamiczne i wymykające się usystematyzowanej strukturalizacji” (Prüfer, 2020, s. 408).

Diagnozy polskiego Pedagoga wydają się niekiedy bardzo radykalne. Niektórzy mogą się zastanawiać, czy autor *Szkolnych rewolucji* nie wyolbrzymia swoich ocen. Nawet jeśli niekiedy takie przekonanie wydawać się może słuszne, autor recenzowanej książki ma do tego prawo, a jeszcze bardziej powody. Zna, jak rzadko kto, stan badań nad edukacją i szkołą. Jest także czujnym i krytycznym obserwatorem tego, co dzieje się w tych przestrzeniach. Na podstawie wielu lat wnikliwej analizy, jak i w pewnym sensie stosowania „obserwacji uczestniczącej jawnej lub ukrytej” może konstatować, że tworzenie przestrzeni dla edukacji na przełomie XIX i XX w. to w pewnym sensie działania realizowane po to, aby było możliwe „ujarzmianie uczniowskich i nauczycielskich ciał i dusz” (Śliwerski, 2024, s. 59). I dalej, mikro-władza nad ludźmi, dążenie do redukcji oporu wobec niej, ideologizowanie uczniów, dyscyplinowanie, nakładanie blokad dla swobody poznawania i myślenia, stosowane reżimy czasoprzestrzenne i mentalne, opanowywanie ruchów, gestów i postaw uczniów, wdrażania procedur będących emanacją działania władzy (Śliwerski, 2024, s. 59–60) – to tylko niektóre stwierdzenia i opisy, którymi posługuje się autor, aby oddać zarazem faktyczny obraz przestrzeni edukacyjnej, jak i wyrazić w pewnym sensie własną opinię na podejmowany temat.

Trudno nie zgodzić się z faktem, że przestrzeń i architektura szkoły to nie to samo, co każdy inny obiekt architektoniczny, gdzie liczy się jedynie użyteczność, trwałość, niezmiennosc. Jeśli przyglądać się przestrzeni, w której tak naprawdę mają przebiegać tak kluczowe procesy, jakie przyczyniają się do faktycznego wzrostu, rozwoju i dojrzewania, to „elastyczność” tej przestrzeni wydaje się nie tylko przydatna, ale i niezbędna. Oczywiście czym innym jest kwestia „jak to zrobić”. Czym innym jest także pytanie, czy są w ogóle podejmowane, autentycznie i z zaangażowaniem gruntowne namysły, we współpracy, w relacyjnym połączeniu z reprezentującymi różnego rodzaju kompetencje i specjalizacje, by najpierw wygenerować wartościowe projekty, a następnie je jakoś wdrażać. Można zastanawiać się także nad kwestią, na ile to, co już istnieje, a co niekoniecznie domagałoby się w dosłownym znaczeniu burzenia, okazać się może modyfikowalne, adaptowalne i rewitalizowane. Wiemy przecież o istnieniu obiektów, które niegdyś powołane do istnienia, a następnie – choćby pod wpływem zmiany kulturowej, ideologicznej czy ustrojowej – domagały się gruntownej rekonstrukcji (by nie straszyły i nie przywoływały ponurych duchów przeszłości). Można nawet stwierdzić, iż dziś cieszą oczy, wywołują bardzo pozytywne doznania estetyczne, ponieważ nie tylko w prosty

sposób zmodyfikowano ich formę (niekiedy także użyteczność), zaadaptowano je do nowych warunków i odmiennej niż wcześniej użyteczności, ale połączono w przemyślny i udany sposób to, co było, z tym co nowego się pojawiło. Odbiorcy mają więc doświadczenie i świadomość, co działo się wcześniej i jakie procesy mogły tu przebiegać, a obecnie, z racji modyfikacji, dokonuje się tu coś zgoła odmiennego. Sprawy się jakoś nie kłócą, współbrzmia i komplementarnie uzupełniają się, a logika linearno-cyklicznego rozwoju ma miejsce i uzasadnienie.

Czy przestrzeń architektoniczna edukacyjna nie może także w pewnym zakresie iść tą drogą i być naznaczona taką właśnie logiką? Edukacja jest zbyt cenną, a nawet bezcenną wartością, by nie poszukiwać wciąż nowych rozwiązań, aby nie zaniechać w pewnym sensie odważnego „eksperymentowania”. Nie chodzi tu przecież o dobro instrumentalne, a zgoła autoteliczne. Mało tego, chodzi o dobro wspólne. Autor *Szkolnych rewolucji* jest zdeterminowany, by na tym etapie badań pedagogicznych przywoływać i na nowo podejmować wydawać by się mogło temat „stary jak świat”, mianowicie ideę kształcenia młodego pokolenia jako dobra wspólnego każdego społeczeństwa (Śliwerski, 2024, s. 105). Przypomnijmy, iż dobro wspólne (*bonum commune*) jest niepodzielne, a troska o nie, dotyczy każdego i wszystkich. Ponadto nie jest ono ograniczającym się jedynie do tego, co materialne, instrumentalne i osadzone na konkretnym miejscu, ograniczające się do przestrzeni czasu, ale stanowi jakąś sumę warunków życia społecznego, dzięki którym człowiek osiąga swoje udoskonalenie (by nawiązać choćby do najbardziej ogólnych treści zawartych w etyce społecznej, czy w tzw. katolickiej nauce społecznej).

Z wielką satysfakcją odczytuję dalsze analizy Śliwerskiego poświęcone postmodernistycznej zmianie w architekturze. Nawiązując do Wolfganga Welscha, autor konstatuje, że „nie można być zwolennikiem oświecenia, jeśli w kształceniu holistycznym pomijamy wartości estetyczne” (Śliwerski, 2024, s. 153). I dalej:

To, co dotychczas było zamknięte w czterech ścianach sal lekcyjnych, co warunkowało nie-uświadamianą sobie przez wielu przemoc strukturalną i symboliczną dorosłych wobec bezbronnych dzieci, zaczyna zmieniać paradygmat manipulacji w paradygmat autoekspresji, samodzielnelnego zarządzania przez uczniów własnym procesem uczenia się (Śliwerski, 2024, s. 153).

Estetyczny prymat i w pewnym sensie powrót do natury w architekturze nie wydaje się jakąś idylliczną ideą i praktyką za nią podążającą. Właśnie taki projekt wymaga zarówno ze strony nauczycieli, jak i uczniów otwartości i podmiotowości, poczucia sprawstwa, wolnościowego i odpowiedzialnego zaangażowania. Nie ma ona oczywiście jedynie swoich pozytywnych jednoznacznie elementów i znaczeń. Posiada też swoje słabości i ograniczenia. Ma także przed sobą spore wyzwania:

Edukacyjna architektura postmodernistyczna musi uporać się z problemem, jak bez zaniegowania wielości osiągnąć zarazem jedność. Dwoistość złożoności i przeciwieństw ma jednak

szczególne zobowiązanie wobec całości. Zrywając z projektem panowania, generuje i spełnia procesy sensu, uobecnia w sobie koncepcję pluralistycznego świata nie w kategoriach «po» lub «obok», nie na nowo, lecz właśnie odmiennie (Śliwerski, 2024, s. 158).

W odniesieniu do architektury szkolnej, jakiegokolwiek i gdziekolwiek obecnej, autor tomu *Szkolne rewolucje* nie przejawia tendencji do zachowawczej powściągliwości w formułowaniu odważnych i konkretnych postulatów. Jego postulaty są konkretne i bazujące na wielkiej erudycji oraz znajomości analiz naukowych i rzeczywistości takiej, jaką ona jest naprawdę:

Dopóki nie zostanie zmieniona architektura szkolna, dopóty nie będzie możliwa inkluzja dzieci, osób uczących się dla siebie, dla własnego rozwoju wraz z jego uspołecznieniem, oraz nie nastąpi u nauczycieli zmiana myślenia dydaktycznego, które doprowadzi do koniecznych innowacji w procesie kształcenia, by ten był bardziej efektywny i wartościowy dla każdego dziecka. Zmiana paradygmatu myślenia i działania dydaktycznego nie jest tylko kwestią uzyskania adekwatnego do niego poziomu wykształcenia, ale przede wszystkim uwzględnienia w nim środowiska codziennego przebywania uczniów w szkole (Śliwerski, 2024, s. 171).

Człowiek i środowisko, podmiot i otoczenie, jednostka i miejsce – to wydaje się symbioza najbardziej naturalna z naturalnych, a przecież tak w procesach aktywności edukacyjnych zaniedbywana, niekiedy wręcz nieodczuwalna, pozostająca co najwyżej w sferze idealistycznych koncepcji i idei. Dobrze się dzieje, że *Szkolne rewolucje* mogą w tej kwestii poruszać i budzić sumienia decydentów i społeczeństwa jako takiego, zatroskanego o siebie i swoją przyszłość, wszak jego „reprodukcja” nie jest tylko automatycznym procesem, który nie wymagałby refleksyjnego i programowego działania. Niekiedy (często) także domagać się będzie odważnego eksperymentowania, co zostanie podkreślone w kolejnym rozdziale: „Przestrzeń sama w sobie może służyć eksperymentowaniu nauczycieli i uczniów, budowaniu kapitału społecznego w wyniku takich form i metod uczenia się, które będą zorientowane na ucznia, jego prawa i potencjał rozwojowy” (Śliwerski, 2024, s. 188). Przestrzeń, powtórzmy raz jeszcze, może działać zamykając, odgradzając, ale także może przyczyniać się do inkluzywności. A przykładem na to, jak ta cecha może być realizowana za sprawą architektury, jest analiza, a zarazem egzemplifikacja Śliwerskiego zamieszczona w rozdziale zatytułowanym *Architektura Inkluzywnej Szkoły Podstawowej Bikurim w Tel Awiwie* (s. 189–190).

W zakończeniu tomu autor nie ucieka od krytycznej, niekiedy radykalnie, diagnozy tego, co dokonuje się i dokonywało się w ostatnim czasie w edukacji i oświacie. Uważa, iż „każda próba wprowadzenia innowacji oddolnej traktowana jest przez władze jako rzeczywistość, która musi być zdelegitymizowana przez wykluczanie konstruujących ją dyskursywnych praktyk” (Śliwerski, 2024, s. 241). Czy aż tak? Z pewnością wiele argumentów przemawia za taką tezą. Być może w swojej

niewielkiej koncepcji rzeczywistości, także tej dotyczącej obszaru edukacji, nie dostrzegam, aby sprawa przedstawiała się w aż tak ponurych scenariuszach. Wierzę, a jak mi się wydaje, także znajduję argumenty za tym, że były i są podejmowane bardzo innowacyjne próby, jak i uwzględniane oraz dyskutowane działania społeczne, oddolne (inicjowane w ramach tzw. społeczeństwa obywatelskiego). Być może jest ich wciąż zbyt mało i dlatego tak przejrzyście się nie przedstawiają. Nie należy także zapominać, iż w samym „wnętrzu” edukacji i wychowania istnieją mechanizmy spowalniające, cementujące i opierające się odważnym inicjatywom. Innymi słowy, pasywność i niechęć do zmian tkwią nie tylko w systemie, lecz także w samych podmiotach, które albo nie chcą, albo nie potrafią brać sprawy w swoje ręce. Być może jest to jakiś rodzaj przystosowania się, wycofania i niechęci do podejmowania ryzyka, a może właśnie okoliczności instytucjonalno-strukturalne skutecznie hamują inicjatywę i sprawczość. Bezdiskusyjnie jednak zgadzam się ze Śliwerskim, że „edukacja musi być dobrem wspólnym, narodowym, ponadpartyjnym” (Śliwerski, 2024, s. 242). Problem jednak tkwi w tym, że nierzadko mamy zniekształcony obraz i rozumienie tego, choćby, co tak pięknie, a nawet górnolotnie wybrzmiewa jako „dobro wspólne” właśnie. Wydaje mi się, że w odniesieniu do tej kwestii wciąż niestety dziedziczymy jeszcze pozostałości po dawnym ustroju, choć czasu od przełomu minęło już całkiem sporo. Ale skoro jednak idea społeczeństwa, a także edukacji, która jako pewna rzeczywistość jest czymś co się reprodukuje i jest reprodukowane, to wraz z nimi reprodukowane są nierzadko pewne ich elementy składowe, opinie, idee, uprzedzenia, nawyki czy kompulsywnie pojawiające się postawy zamknięcia i syndromy pasywności. I tu Profesor stawia jednoznaczny i przenikliwy tezę:

Dopóki osoby nie zaczną być istotami refleksyjnymi, podmiotami sprawstwa broniącymi odrębności i osobistych sił, potencjału rozwojowego oraz możliwości ich wykorzystywania w życiu społecznym, dopóty nie będą w stanie partycypować w zmianach w obiektywnie istniejących instytucjach społecznych (Śliwerski, 2024, s. 243).

Jest tu więc i apel, ale i jakieś przynaglenie, kierowane właściwie do wszystkich, którzy nie tylko bezpośrednio są obecni w przestrzeni edukacyjnej i którym zależy jako protagonistom na uruchamianiu „rewolucji”, ale do wszystkich, którym zależy na szeroko pojętym dobru obecnej i przyszłych generacji, których kształt, potencjał społeczny, aksjonormatywny i po prostu ludzki, jest silnie skorelowany z przebiegiem, jakością i efektywnością procesów edukacyjnych. Skuteczna i holistyczna edukacja wspiera nas jako ludzi, jako społeczeństwo, rozwija, uszlachetnia i buduje wciąż nasze człowieczeństwo, które przecież:

[...] odsłania się i ujawnia w toku uniwersalnego i pełnego szacunku relacjonowania się jednostek między sobą, gdzie podmiotowość jest fundamentalnym punktem zbieżności i efek-

tem powszechnej zgody co do tego, kim jesteśmy (wszyscy). A że jesteśmy jako społeczeństwo w pewnym sensie skażeni i doświadczeni deficytami, podobnie dzieje się z jednostką jako taką. Trapi ją bowiem większa lub mniejsza, ilościowo i jakościowo intensywniejsza lub mniej intensywna, dokuczliwość własnego bytu (Prüfer, 2022, s. 16).

Pod koniec lat dwudziestych i na początku trzydziestych ubiegłego wieku powstaje monumentalne dzieło polskiego socjologa światowej sławy Florianą Znanieckiego zatytułowane *Socjologia wychowania*. Na początku obecnego wieku ukazuje się dwutomowa reedycja tego opracowania, która dla socjologów zwłaszcza uchodzi za klasyczne i w pewnym sensie ponadczasowe dzieło. W części tomu dedykowanej kwestii szkoły Znaniecki stwierdza:

Szkoła dzisiejsza jest więc w rzeczywistości terenem krzyżowania się niezliczonych i różnorodnych działań zewnętrznych; odosobnienie jej, pomimo wysiłków, wciąż jeszcze czynionych dla sztucznego jego podtrzymywania, staje się często niemal fikcją. Są naturalnie chwile, gdy życie szkolne przebiega bez perturbacji płynących z innych grup, lecz są to chwile rzadki i krótkotrwałe. Wobec takiego faktycznego stanu rzeczy, powstaje naturalne pytanie, czy warto w ogóle zachowywać szkołę w znaczeniu dotychczasowym grupy odosobnionej, specjalnego środowiska, w którym młodociany osobnik poddany zostaje specjalnym wpływom, z wyłączeniem wszelkich innych wpływów, prócz przewidzianych w jej ustroju (Znaniecki, 2001, s. 109).

Spróbujmy uświadomić sobie, ile lat upłynęło, kiedy Znaniecki formułuje tę opinię dokonując tak trafnej diagnozy. Można odnieść wrażenie, że Śliwerski – współczesny pedagog, autor monografii *Szkolne rewolucje*, mierzy się z analogicznymi problemami, które mimo upływu dekad, zmiany świata, przemiany kulturowej, społecznej, politycznej i cywilizacyjnej, jakoś nie mają tendencji do radykalnych, czy tym bardziej rewolucyjnych przewrotów. Okazuje się, że przestrzeń edukacji jest wyjątkowo oporna, ale i z drugiej strony otwarta na modyfikacje, uelastycznienia, czy nawet radykalne zmiany. Problem wciąż wydaje się ten sam, lecz na różny sposób może być definiowany i formułowany. Czy będzie to niezrozumiały wręcz niekiedy opór przed wprowadzaniem rzeczywistych zmian (postulowanie to wciąż nie to samo, co działanie, a idee to nie to samo, co rzeczywistość)? Pewien rodzaj gnuśności, wycofania czy nawet zwykłego lenistwa, leżące po różnych stronach i w różnych proporcjach nie pozwalają instytucji szkoły wybrzmieć w jej pełnym blasku i w pełni swoich możliwości. Czy należy jednak tylko winić i krytykować, nawet jeśli wydaje się, że jest kogo i jest za co? Z pewnością nie, a przynajmniej nie tylko. Śliwerski przemawia głosem niezwykle kompetentnego znawcy i erudyty, który na problematyce pedagogicznej zna się, jak rzadko kto. Trzeba mieć jednak – niezależnie od posiadanej wiedzy i kompetencji – także sporo odwagi i determinacji, by chcieć, ale i potrafić formułować krytyczną analizę, mając na to dostatecznie wiele argumentów.

Można życzyć sobie (a może tylko marzyć?), by wspomniany i tak radykalnie brzmiący w tomie *Szkolne rewolucje* głos był słyszany tak w samym wnętrzu szkolnych instytucji, jak i wokół nich, nierzadko w całkiem sporym oddaleniu od nich, ale wciąż w dostatecznej przeciwieź bliskości, by móc aktywnie i skutecznie zadbać o prawdziwą przemianę szkoły, która niekiedy domaga się wręcz rewolucji. Lektura tomu wywołuje we mnie wiele przemyśleń i emocji, wśród nich dominująca jest wdzięczność wobec autora, głównie dlatego, że oprócz determinacji, odwagi, radykalizmu, bezkompromisowości, którymi się wykazuje, podaje nam, czytelnikom, do ręki narzędzie diagnostyczno-prognostyczne, oryginalne, przemyślane, i co najważniejsze, bezpretensjonalnie autentyczne. Innymi słowy, czytając i refleksyjnie analizując treści tomu *Szkolne rewolucje* chce się wierzyć autorowi i chce się razem z nim wyruszyć w drogę, by nie zaprzepaścić tego, co zawiera w sobie wielki potencjał tkwiący w naszej ludzkiej zdolności do edukowania i wyposażania człowieka w najcenniejszy skarb, jakim jest wiedza i mądrość.

## References

- Botta, M., Crepet, P., Zois, G. (2007). *Dove abitano le emozioni. La felicità e i luoghi in cui viviamo*. Trento: Casa Editrice Einaudi.
- Jałowiecki, B., Szczepański, M. S. (2006). *Miasto i przestrzeń w perspektywie socjologicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.
- Meighan, R. (współpr. Barton, L., Walker, S.). (1993). *Socjologia edukacji*, tłum. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Prüfer, P. (2014). Gdzie „zamieszkują” emocje? Odczuwanie, przeżywanie i doświadczanie przestrzeni miejskiej. W: M. Sagan, K. Żuk (red.), *Lublin 2020. Cztery oblicza przyszłości miasta* (s. 37–45). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Prüfer, P. (2020). *Metamorfoza społeczeństwa. Zarys teorii maturacjonizmu linearno-cyklicznego*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Aspra; Oficyna Wydawnicza von Velke.
- Prüfer, P. (2021). *Rekonstrukcja jakości życia. Teoretyczno-praktyczne atuty socjologii*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Prüfer, P. (2022). *Ocalanie człowieczeństwa*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Prüfer, P. (2024). *Piękno. Szkice z socjologii estetyki*. Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo Naukowe Akademii im. Jakuba z Paradyża.
- Śliwerski, B. (2024). *Szkolne rewolucje*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Sztompka, P. (2016). *Kapitał społeczny. Teoria przestrzeni międzyludzkiej*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Znaniecki, F. (2001). *Socjologia wychowania*, t. 1. *Wychowujące społeczeństwo*; t. 2 *Urabianie osoby wychowanka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.