



Bogusław Śliwerski

Uniwersytet Łódzki

ORCID 0000-0002-3875-8154

**Szkoła jako toksyczna instytucja.
Polemika z książką Mikołaja Marcela,
Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwo i świat,
Kraków: Wydawnictwo ZNAK 2021, ss. 309.**

Jak to dobrze, że w sierpniu 2021 r. ukazała się pod powyższym tytułem książka adiunkta Mikołaja Marcela z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, gdyż po wielu latach wznowiony został descholaryzacyjny dyskurs o stanie i (braku) przyszłości edukacji szkolnej w naszym kraju i na świecie. Być może sięgnęli już do niej nauczyciele czy rodzice, bo nie jest to praca dla uczniów, chociaż dotyczy przede wszystkim właśnie tych, którzy określani są mianem pokolenia milenialsów (Twenge, 2019). To o ich los zatroszczył się literaturoznawca, twórca szeregu poradników dla rodziców, a więc popularnonaukowych publikacji, autor książek dla dzieci, krytyk literacki i popkultury, autor tekstów piosenek, bloger (Kuchnia Dr. Marceli), facebookowy i instagramowy influencer [<https://www.facebook.com/mikolajmarcela.oficjalna.strona/>].

Generalnie nie przepadam za tego typu literaturą, gdyż z definicji i warsztatu jej autorów wynika, że jest ona selektywna, oparta na myśleniu życzeniowym (samopotwierdzającej się hipotezie), które rzekomo ma je upelnomocnić. Popularyzator takich doświadczeń bazuje wówczas na przykładach kilku czy kilkunastu zdarzeń, na doniesieniach prasowych oraz specjalnie, chociaż bez rzetelnej kwerendy, dobranych źródłach wiedzy z nauk humanistycznych i społecznych. Gdyby autor recenzowanej książki chciał ubiegać się na jej podstawie o stopień naukowy z pedagogiki, to zapewne miałby kłopot, gdyż nie potwierdza wiedzy historyczno-oświatowej na temat

szkolnictwa, ani też współczesnego stanu rozwoju pedagogiki szkolnej oraz dydaktyki na świecie.

Tym niemniej warto przeczytać tę książkę. Nie pożałujemy czasu poświęconego na jej lekturę, gdyż Marcela operuje świetnym warsztatem literackim, który sprzyja normatywności i perswazyjności przekazu treści. Tak od lat piszą swoje rzekomo oświatowe książki pisarze różnych państw i (sub) kultur, inspirując do refleksji, prowokując a przede wszystkim zobowiązując nauczycieli, pedagogów, wychowawców, opiekunów, rodziców, instruktorów, katechetów, edukatorów, a nawet prawników, polityków krajowych i samorządowych do wprowadzania zmian, które powinny być zorientowane na wolność, samorozwój, samowychowanie, autoedukację czy samozarządzanie przez młode pokolenie własnym rozwojem i życiem. Książka Marcela jest jedną z wielu publikacji antypedagogicznego nurtu, bowiem dotyczy idei descholaryzacji społeczeństw [Illich, 2010; Śliwerski 1992; Szkudlarek, Śliwerski, 1992; Śliwerski 2009], a – jak zapowiada to w podtytule – nawet odszkolnieniu świata, co brzmi bardzo atrakcyjnie. Niestety, jest realistą, toteż sam nie wierzy w zamysł, któremu poświęcił kilkaset stron własnych analiz i sugestii. Jak w dobrym kryminale, dopiero na końcu dowiadujemy się, kto zabił.

Śląski naukowiec i pisarz ujawnia: „Czekamy, aż politycy zmienią szkołę, choć to szkoła w znakomitej większości kształtuje polityków, a przez to instytucje państwowe oraz rynek. Można więc z dużą dozą prawdopodobieństwa założyć, że **zmiana w obrębie systemu edukacji nie zajdzie – bez udziału znaczącego wydarzenia, takiego jak wojna czy kataklizm naturalny na skalę globalną** – dopóty, dopóki nie zaczniemy (każdy z osobna lub w większych wspólnotach) działać, by go zmienić, i nie przestaniemy go reprodukować” [Marcela, 2021, s. 297 – podkreśl. BŚ].

Skoro zdradziłem, kto w powyższej książce jest „mordercą uczniowskich dusz”, to zachęcam do lektury, by dowiedzieć się, w jaki sposób są one odczłowieczane w różnych systemach edukacyjnych, tak w naszym kraju, jak i poza jego granicami. Monografia Marceli jest fascynującą lekturą dochodzenia do powyższego wniosku, skoro barier dla innowacji szkolnych doświadczał każdy, kto próbował wprowadzić alternatywne myślenie i działania do istniejącego systemu oświatowego na miarę mikroskali (klasy, programy i metody autorskie), mezoskali (szkoły autorskie, alternatywne) czy w skali makro (np. system duńskiej oświaty) [por. Schulz, 1996; Śliwerski 2001a].

Utopijne podejście do reform szkolnych spełnia w każdym okresie funkcjonowania społeczeństw ważną rolę, bowiem otwiera oczy na wiele patologii, dysfunkcji, absurdów, których nauczyciele są (współ-)sprawcami

wraz z milczącymi rodzicami wobec toksycznych następstw pseudoedukacji [Illich, 2010]. Możemy wyzwać się z nich pod warunkiem, że nie będziemy obawiać się sankcji, z jakimi możemy spotkać się w zderzeniu z nadzorem pedagogicznych i odmiennymi od naszej wizji roszczeniami czy oczekiwaniami rodziców naszych podopiecznych. Ani nauczyciele, ani rodzice, ani tym bardziej uczniowie nie są właścicielami, dysponentami szkół publicznych czy nawet niepublicznych. Te ostatnie bowiem, jeśli chcą (muszą) wydawać świadectwa uznawane w państwie i Unii Europejskiej (jak długo będziemy w niej państwem członkowskim), muszą spełnić wymogi centralnych (podporządkowanych interesom rządzącej partii) władz oświatowych. Wszelkie mrzonki podmiotów prowadzących szkoły o wolności, demokracji, możliwości uczenia się tego, czego chcemy, mogą być jedynie sloganem uwodzącym przyszłych klientów, ale pozbawionym realnych podstaw do realizacji.

W tym też sensie M. Marcela znakomicie uwodzi czytelników, podobnie jak czynili to amerykańscy, niemieccy, polscy antypedagodzy nurtu descholaryzacyjnego (Schoenebeck, 2001; Śliwerski, 1992, 2009), ale każda z przywołanych w jego książce szkoła w jakimś zakresie (parcjalnie) także niszczy dzieci. Szkoły alternatywne były, są i będą marginesem, w pełni wartościowym i potrzebnym nielicznym, skoro są rodzice posyłający do nich własne dzieci. Różne zresztą są tego powody. W Polsce nie ma i jeszcze długo nie będzie Free Schools (Ramseger, 1992), nie ma i nie będzie szkół demokratycznych wbrew temu, co usiłują im przypisać ci, którzy nadali im taką nazwę. Owszem, są one częściowo zbliżone swoimi rozwiązaniami organizacyjnymi i dydaktycznymi, ale prowadzące je podmioty (osoby fizyczne, stowarzyszenia, związki wyznaniowe itp.) muszą stosować się do polskiego prawa oświatowego. Tym samym nie są ani w pełni wolne, ani w pełni demokratyczne. Marcela ma absolutnie rację, że nie da się w XXI wieku dalej tak uczyć dzieci, jakby świat zatrzymał się na przełomie XIX i XX wieku. Konieczne jest zatem radykalne odejście od dotychczasowego, behawioralnego systemu kształcenia, który sterowany jest odgórnie, partyjnie (politycznie), ale nie w duchu racjonalnej troski o dobro uczniów.

Książka Marcela jest ahistoryczna, apedagogiczna, asocjologiczna, gdyż nie dotarł on do wielu doniosłych idei, modeli i rozwiązań w dziejach naszego kraju i na świecie. Sięgnął do zaledwie kilku dostępnych mu rozwiązań, co sprawia, że niestety w swej narracji jest miejscami demagogiczny, płytki. Aż nie chce się wierzyć, że ktoś, kto uznaje siebie jako specjalistę w zakresie warsztatu pisarskiego i jest za to także ceniony w Uniwersytecie Śląskim, manipuluje doborem treści, by udowodnić własne przedrozumienie analizowanego zjawiska. Píše książki nie po to, by dociekać prawdy, tylko

by głosić jej pozór, chociaż nie ma wystarczającej wiedzy. Jak przyznaje się na Facebooku do pasji pisania:

Nie tylko nie sprawia mi to problemu, jest wręcz czymś przyjemnym i rozwijającym. Pisząc, układam swoje myśli i lepiej rozumiem to, co chcę zrozumieć. Piszę więc dla innych, ale piszę też w dużej mierze dla siebie. Kiedy wydaję książkę za książką, niektórym z Was może się to wydać niespodziewane i dziwne. Mało kto wie jednak, że zanim doszedłem do obecnej wprawy w pisanie, napisałem grubo ponad pięćdziesiąt artykułów naukowych, esejów i recenzji opublikowanych w rozmaitych czasopiśmie, dwie prace magisterskie, rozprawę doktorską, która w druku miała 460 stron, cztery powieści, ponad sto tekstów piosenek, z których kilkadziesiąt znalazło wykonawcę, oraz kilkadziesiąt treatmentów i scenariuszy filmowych, głównie do szuflady. Do tego dochodzą dziesiątki prac zaliczeniowych na studiach, nieopublikowane powieści, które tworzyłem, by nauczyć się pisać, opowiadania pisane w liceum i moja gazetka o dinozaurach, którą wydawałem jako siedmiolatek dla moich rodziców. A teraz codzienne posty na Facebooku... . (<https://www.facebook.com/mikolajmarcela.oficjalna.strona/>).

To prawda. Należą się temu pisarzowi wyrazy uznania i szacunku dla jego pracy. Powinien jednak być nieco bardziej krytyczny wobec własnych wytworów, a w każdym razie szczególnie wobec treści i sposobu jej przekazu w niniejszej książce, gdyż na temat poprzednich nie zabieram głosu. Skoro oddaje swoją książkę do recenzji naukowej, a tej dokonała filolog angielska z Uniwersytetu Gdańskiego dr hab. Izabela Morska, to jednak powinien poświęcić nieco więcej czasu na – jak pisze – *robienie researchu*. Nieadekwatna samoocena w wyniku wysokiego poziomu samozadowolenia nie przykryje nie tylko merytorycznych błędów, ale i pozbawionych logiki wniosków. Potwierdza to na Facebooku jeden z jego wpisów:

Przeznaczyłem na to grubo ponad 10 tysięcy godzin mojego życia, a to zgodnie z badaniami K. Andersa Ericssona spopularyzowanymi przez Malcolma Gladwella, pozwala osiągnąć poziom mistrzowski w danej dziedzinie. Nie wiem, czy jestem mistrzem w pisanie, ale z pewnością przychodzi mi to bez problemu o każdej porze dnia i nocy – wtedy, gdy jest temat, który chcę poruszyć. Podobno, gdy wybierze się pracę, którą się kocha, nie będzie się musiało pracować nawet przez jeden dzień w swoim życiu. Ponieważ moja praca w różnych miejscach opiera się właśnie na pisanie, wiem, że te słowa są prawdziwe (<https://www.facebook.com/mikolajmarcela.oficjalna.strona/>).

Napisanie książki jest dowodem kompetencji wówczas, o ile są one uzasadnione źródłowo i merytorycznie. Z tego też powodu pedagodzy nie powinni dać się uwieść populistycznym, potocznym i chwytliwym poglądom M. Marcela, tylko podjąć rzeczową polemikę. Nie jest prawdą, że przedszkola i szkoły Montessori (...) „są dostępne wyłącznie dla lepiej sytuowanych rodzin” (Marcela, 2021, s. 17), skoro ta pedagogia jest obecna także w przedszkolach i szkołach prowadzonych przez samorządy. To prawda, że jest ich za mało, ale mechanizmy rynkowe sprzyjają uruchamianiu ich jako placówek niepublicznych, skoro wzrasta popyt na ten model edukacji przedszkolnej i szkolnej a szkolnictwo publiczne podlega centralistycznemu zarządzaniu przez partię władzy, która nie jest zainteresowana promocją alternatywnego szkolnictwa.

Powołanie się przez Marcelę na badania amerykańskiej psycholożki Jean M. Twenge, z których miałyby wynikać, że (...) „od początku lat sześćdziesiątych XX wieku do 2002 roku liczba młodych ludzi w wieku 9-14 lat wierzących, że to oni kontrolują swoje życie, spadła do 80%” (tamże, s. 18), wymaga jednak krytycznej refleksji. Są one bowiem pozbawione wiarygodności naukowej. Autor przywołuje je za Peterem Grayem, a więc z „drugiej ręki” (Gray, 2015), toteż nie można zweryfikować źródeł takiego stanu rzeczy. Co gorsza, wiek uczniów 9-14 lat przypada na okres heteronomii rozwoju psychospołecznego i moralnego, toteż powyższy wniosek jest pozbawiony logiki i naukowej wiedzy psychologicznej. Trudno bowiem, by u dzieci nieposiadających jeszcze poczucia sprawstwa, mogło ono obniżyć się o 80 proc.

Jak się okazuje, wydana w Polsce książka amerykańskiej psycholog społecznej Jean M. Twenge przywołany przez nią sondaż diagnostyczny ma na niską wartość poznawczą. Został bowiem przeprowadzony w oparciu o ankietę, która zawiera wyłącznie pytania sprawozdawcze, a więc zaczynające się od partykuły pytajnej „Czy”. Ich celem było ustalenie hierarchii ważności celów, wartości życiowych dorosłych respondentów, a nie dzieci w wieku 9-14 lat (Twenge, 2019, s. 20). Konieczne jest zatem kierowanie się wiedzą z psychologii rozwojowej i metodologii badań społecznych, by krytycznie podchodzić do wyników takich diagnoz. Nie jest też prawdą, że fiński profesor polityki edukacyjnej Pasi Sahlberg jest afirmatorem descholaryzacji fińskiego społeczeństwa. W tym kraju system oświatowy jest sterowany centralnie przez władze państwowe. To, że kryzys ekonomiczny na świecie zachęcił rządy do poważnego inwestowania w edukację, w tym w nauczycieli i infrastrukturę szkolną, jest akurat antytezą do idei descholaryzacji. System szkolny w Finlandii „oddaje państwu” dobrze wykształconych absolwentów do twórczej rywalizacji rynkowej, ale nie do bycia szczęśliwymi

pracownikami korporacji, którzy radośnie odpoczywają „zabawiając się na śmierć” (Postman, 2004). Specyfika fińskiej edukacji polega a tym, że mimo centralistycznego zarządzania szkolnictwem jest ona ważnym komponentem uszkolnionego społeczeństwa (zob.: Gmerek, 2007; Nowakowska-Siuta 2021; Suwalska 2020).

Polska dydaktyka nie zawdzięcza radzieckiemu pedagogowi Iwanowi Kairowowi istniejących obecnie rozwiązań dydaktycznych (Marcela, 2021, s. 45), a już na pewno nie były one przejmowane przez nauczycieli jako obowiązujące od połowy lat 60. XX w., gdyż korzystali oni w toku studiów z podręczników dydaktyki polskich autorów (Okoń, 1954; Kupisiewicz 1964). To, że w podręczniku na temat paradygmatów dydaktyki Dorota Klus-Stańska przywołała radzieckiego dydaktyka nie znaczy, że jest to nadal powszechnie obowiązująca i stosowana teoria kształcenia w polskich szkołach. Inna kwestia, że **zasada systematyczności i logicznej kolejności** nie straciła na swojej aktualności w behawioralnym podejściu do kształcenia. Jej autorem nie jest jednak Kairow, gdyż twórcą m.in. naukowo uzasadnionej dydaktyki był w XVII w. Jan Amos Komeński (Komeński, 1956).

Co ciekawe, Marcela sam pisze nieco dalej, że (...) „szkoła wspiera się na skale nagród i kar oraz teorii wzmocnień pozytywnych i negatywnych przejętych w XX wieku od behawioryzmu” (Marcela, 2021, s. 59), a zatem nie na dydaktyce Kairowa. W XXI w. funkcjonują także w naszym kraju szkoły publiczne i niepubliczne, w których od okresu dwudziestolecia międzywojennego kształci się uczniów w oparciu o pedagogikę nowego wychowania, psychologię kognitywną, psychologię indywidualną, a więc odmiennie od paradygmatu behawiorystycznego. Istnieją także modele szkół bazujących na kształceniu pragmatycznym czy szkoły Gestalt (Dylak, 2013; Klus-Stańska, 2000; 2018; Kupisiewicz, 2010; Lewowicki, 1986; Okoń, 1997; Suchodolski 1963; Śliwerski, 1993, 1998, 2021; Śliwerski, Rozmus, 2018).

To prawda, że insygnium władzy nauczyciela w klasie szkolnej jest dziennik (obecnie – elektroniczny) i stopnie szkolne, które nauczyciel musi wystawiać uczniom w szkołach publicznych, ale nie czyni tego z własnej woli tylko realizuje normę prawa szkolnego. To rozwiązanie nie dotyczy jedynie uczniów klas I-III szkoły podstawowej, gdyż otrzymują oni oceny opisowe. Są jednak corocznie klasyfikowani i promowani do następnej klasy. Można wprowadzić w systemie wewnątrzszkolnego oceniania innowacje dotyczące wewnątrzszkolnego oceniania, ale i te w sytuacjach progowych, jakimi są ostatnie klasy każdego typu szkoły, muszą być dostosowane do powszechnie obowiązujących skal ocen (Szymański, 1996). W niektórych szkołach nauczyciel nie jest już tylko nadawcą wiedzy, ale bywa, że pełni

alternatywną rolę coacha, moderatora uczenia się indywidualnego i zespołowego uczniów, facylitatora. Tym samym nie ma racji Marcela twierdząc, że w naszym szkolnictwie nie ma miejsca na (...) „odsunięcie nauczyciela” jako pewnej instancji, która jest gwarantem prawidłowego przebiegu procesu nauczania” (Marcela, 2021, s. 123).

Nierówności społeczne w szkole są pochodną stratyfikacji każdego społeczeństwa, toteż nie wyeliminuje ich żadna szkoła na świecie, co udowodniły już badania socjologów edukacji pół wieku temu (Mikiewicz, 2016). Nie unikniemy autoalienacji uczniów w wyniku likwidacji szkół, a nawet ich nauczycieli. Przywołane przez Marcela badania kognitywistyczne psychologa Stellana Ohlssona nie dotyczą uczniów powszechnej edukacji, tylko osób dorosłych. Jeśli mają one przekonać czytelników, że do uczenia się dzieci nie są potrzebni nauczyciele, to jest to przejaw myślenia potocznego, które fałszuje rzeczywistość. Marcela przywołuje na rzecz tej tezy eksperyment badawczy za Davidem Rockiem, ale nie wnika już, czego on tak naprawdę dotyczył i czy aby Rock nie dokonał uproszczonego przekazu. Podobnie jest z przywołaniem rzekomego autorytetu psychologa Matthew Liebermana, który nie prowadził badań wśród uczniów szkół powszechnych, tylko zajmował się psychospołecznymi uwarunkowaniami uczenia się osób dorosłych (studentów).

Marcela niekonsekwentnie stwierdza: (...) „wiele osób postrzega błędnie to, jak obecnie funkcjonuje nasza rzeczywistość, by jednak wcześniej odnotować: Paradoksalnie źródłem błędnej wiedzy ludzkości na temat aktualnego stanu świata **nie są braki w wykształceniu**. Raczej **to wykształcenie sprawia, że** widzimy kondycję naszej rzeczywistości w o wiele ciemniejszych barwach, niż powinniśmy” (Marcela, 2021, s. 178). Kiedy przywołuje mikołowski eksperyment Aleksandra Kamińskiego z lat 1935-1939, to już nie podaje, że był to model szkoły nauczania i wychowania metodą harcerską (Kamiński, 2001). Tym samym nie była to edukacja elastyczna, skoro została osadzona w systemie klasowo-lekcyjnym. Natomiast niewątpliwie wiele rozwiązań dydaktycznych ma swoje korzenie w pedagogice nowego wychowania, w tym także w ruchu skautowym (np. praca w grupach, metoda projektów, sprawności zespołowe i indywidualne, metody pracy nad sobą, autorelaksacja itd.). Do tego modelu częściowo nawiązał eksperymentalnie w woj. wielkopolskim Heliodor Muszyński w latach 70. XX w., zaś zachwycone nim ówczesne Ministerstwo Oświaty skazało uczniów wszystkich szkół państwowych na jego aplikację jako obowiązkowy system jednolitej szkoły wychowującej, de facto indoktrynującej zgodnie z ideologią marksistowsko-leninowską (Muszyński, 1981).

Klasyczną demagogią w argumentacji Marcela zaprzeczającej tezie jakoby dzieci od urodzenia były skażone grzechem zła, jest przywołanie przez niego bohaterów książki Wiliama Goldinga „Władcy much”, którzy doprowadzili do barbarzyństwa na bezludnej wyspie. Chcąc przeciwstawić się tej fikcji literackiej, przytoczył prawdziwą historię nastolatków z archipelagu Tonga, którzy w 1965 r. wylądowali na bezludnej wyspie. „W przeciwieństwie do mrozącej w żyłach powieści Goldinga chłopcy od samego początku wszystkim dzielili się po równo – zarówno wodą, jak i jedzeniem. (...) Gdy pojawiały się między nimi napięcia, nie rzucali się sobie do gardeł jak we ‘władcy much’ ” (Marcela, 2021, s. 281). Dla Marcela świadczy to o tym, że natura dziecka jest od urodzenia dobra, bowiem (...) „Wbrew wyobrażeniom na temat ludzkiej natury, po raz kolejny okazało się, że w momentach kryzysu ludzie chcą ze sobą współpracować i pomagać sobie nawzajem [tamże]. Jednak w następnym zdaniu już zaprzecza swojej argumentacji, skoro pisze: Ich dni zaczynały się i kończyły pieśnią i modlitwą – wszyscy bowiem chodzili do tej samej katolickiej szkoły z internatem w stolicy Tonga Nuku’alofa” (tamże). Bohaterowie powieści W. Goldinga nie uczęszczali wcześniej do szkoły katolickiej. Możemy zatem wyciągnąć inny wniosek, a mianowicie, że nastolatki z archipelagu Tonga wcale nie byli dobrzy z natury, od urodzenia, ale prawdopodobnie zsocjalizowani w wyniku wychowania w szkole katolickiej. Środkiem do ich rezyliencji na bezludnej wyspie była przecież codzienna pieśń i modlitwa. Przetrwali tak kilkanaście miesięcy, zanim zostali odnalezieni.

Jak każda potoczna, popkulturowa idea pedagogiczna, tak i ta w wersji M. Marcela jest wyprowadzona z osobistych doświadczeń szkolnych, z którymi pośrednio rozlicza się po latach (zob. Marcela, 2021, s. 80-81; 149) nie zdając sobie sprawy z tego, jak wiele rozwiązań dydaktycznych uległo już zmianie w zakresie organizacji, form, metod, technik, środków kształcenia i oceniania uczniów. To, że nie doprowadziły one do descholaryzacji, to prawda, ale też nie można utrzymywać w świadomości społecznej zgeneralizowanego obrazu rzekomo dehumanizującej szkoły w ogóle. Nie ma szkoły w ogóle. Zdaniem Marcela szkoła wdraża, uwalnia, stosuje, oducza, nie pozwala, zmusza, sprzyja, odkształca, tłumi, niszczy, dyskryminuje, angażuje, zwalcza, deformuje, skraca, selekcjonuje, nie zauważa, zakorzenia, itd., itp.. W takiej stylistyce dokonuje on nieuzasadnionej naukowo generalizacji. Rzecz jasna, każdy czytelnik odnajdzie w tej refleksji trochę swojej szkoły lub edukacji własnego dziecka, jakąś jej część. Nie można jednak twierdzić, że dotyczy to wszystkich szkół, a w nich wszystkich oddziałów klasowych, nauczycieli i uczniów.

W tym też sensie narracja Marceli jest demagogiczna, gdyż została oparta na ogólnikowych stwierdzeniach, które nie znajdują potwierdzenia w jego badaniach naukowych. Z tego też powodu jest ona pozbawiona krytycznej refleksji wobec przywoływanych źródeł wiedzy i informacji. Natomiast nie ulega dla mnie wątpliwości, czemu dają wyraz także we własnych publikacjach opartych na badaniach i doświadczeniach zawodowych z pracy w szkołach podstawowych [Śliwerski 1993; 2021], że konieczne jest powszechne rozpoczęcie procesu descholaryzacji szkół, a nie społeczeństwa czy tym bardziej nie całego świata. Od lat 70. XX w. mamy empiryczne dowody z eksperymentalnych szkół (wówczas państwowych), a przywołane przez Marcela na zasadzie wyważenia otwartych drzwi, że konieczne jest kształcenie dzieci i młodzieży uwzględniające:

- różnice indywidualne uczniów i nauczycieli, w tym ich chronotyp, styl uczenia się, temperament, poziom aspiracji, uwarunkowania genetyczne, płciowe, kulturowe, uzdolnienia, zainteresowania, kapitał finansowy środowiska rodzinnego itp. (Filipiak, 2008; Lewowicki 1977);
- zmianę przestrzeni i miejsc uczenia się (od zamkniętej, półotwartej ku otwartej, elastycznej) (Przyborowska, 2003; Śliwerski, 1998, 2021);
- ocenianie kształtujące a nie formatywne, selektywne (Groenwald, 2011; Niemierko, 2002);
- lepsze, bardziej satysfakcjonujące uczniów wykorzystywanie czasu ich pobytu w szkole lub w szkole bez szkoły, szkole w przyrodzie (polecam świetne badania Z. Kwiecińskiego na temat strat czasu w czasie lekcji szkolnych) (Kwieciński, 1992; Łukaszewicz, 1991, 1994, 1996; Nowak-Żółty, 2020; Śliwerski, 1992);
- współpracę i rywalizację nieantagonistyczną, zamiast manipulowania uczniami w warunkach rywalizacji antagonistycznej (Śliwerski, 2001);
- uwzględnienie w procesie kształcenia wspomaganie rozwoju uczniów, ich personalizacji, a niekoncentrowanie się tylko na realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego (Iwasiów, 2021; Kędra, 2021; Klus-Stańska, 2018; Radanowicz, 2020; Śliwerski 1996);
- w szkole toczy się praca pozorna, iluzoryczna, o czym pisała Maria Dudzikowa (2013), a obowiązek szkolny wzmacniany jest rytuałami (Demiński, 2005; Szewczyk, 2002);

- przekazywana uczniom wiedza jest częściowo przestarzała (Tłuściak-Deliowska, Czyżewska, 2020);
- w szkole tłumi się krytykę, twórcze myślenie uczniów i ich asertywność (Szyling, 2011; Szymański, 1988, 1996; Zajdel, 2019).

Zgadzam się z Marcelą, że trzeba zerwać z fikcją czytelniczą opartą na kanonie lektur szkolnych. Autor ten nie optuje przecież za likwidacją czytelnictwa, a wprost odwrotnie. Uważa, że należy wzbogacić proces alfabetyzacji kulturowej o lektury oraz inne jeszcze media jako nośniki wiedzy, nauki, a więc szeroko pojmowaną kulturę. Niektóre z lektur szkolnych stają się źródłem cierpień, pozorowania ich znajomości, a nawet zniechęcania do czytania literatury pięknej w ogóle. Niby Marcela chce odszkolnienia społeczeństwa, ale w swojej rozprawie pisze, że potrzebujemy całkiem innego modelu szkoły (...) „opartego na zupełnie innych fundamentach. I im szybciej większość społeczeństwa dostrzeże tę potrzebę, tym szybciej edukacja w obecnym kształcie przestanie szkodzić zarówno młodym, jak i całemu społeczeństwu” (Marcela, 2021, s. 173).

W pełni popieram zgadzam się z apelem o uwzględnienie w procesie uczenia się dzieł sztuki filmowej, teatralnej, ale i gier komputerowych. Można częściowo zgodzić się z Marcelą, kiedy pisze: „Szkola jest jak azbest: wiemy, że szkodzi (zarówno pojedynczym ludziom – uczniom, nauczycielom, rodzicom, jak i całemu naszemu społeczeństwu) i że jej wadliwe działanie może się ujawnić po wielu latach” (tamże, s. 172). Współtworzyłem w okresie transformacji ustrojowej edukację, która zerwała z „azbestem”, indoktrynacyjnym „betonem” (Śliwerski 2021). Im bardziej system szkolny w Polsce jest centralizowany i poddawany politycznej presji, następuje proces oddolnego oporu, dzięki któremu takich nauczycieli jak Marcela jest w naszym kraju tysiące. Nie wszyscy jednak o nich wiedzą, bo i oni sami o to nie zabiegają, nie piszą książek o transformatywnym oporze wobec edukacji azbestowej, bankowej, opresyjnej.

Być może Marcela ma tak zgeneralizowany obraz negatywnych funkcji szkoły, gdyż za mało przeczytał na temat zachodzących zmian w polskiej oświacie. Nie jest też pierwszym, który posługuje się wulgarnymi określeniami na temat edukacji szkolnej, w której – jego zdaniem – (...) „dzieci praktykują różne odmiany gówna wartych prac” (Marcela, 2021, s. 203). Znacznie ostrzej na temat toksycznych funkcji szkolnej edukacji wypowiadał się Michel Foucault czy niemieccy i amerykańscy antypedagodzy oraz descholersi. Wszystko czyni po to, by uświadomić czytelnikom skalę potencjalnych zagrożeń, które są przez władze oświatowe „zamiatane pod dywan”. Jednak nie powinno to zwalniać autora z myślenia naukowego. Fragmentaryczność

wiedzy nie może być usprawiedliwieniem dla utrwalania potocznego poglądu na temat szkoły, uczniów, kształcenia i nauczycieli. Autor recenzowanej książki powinien uwolnić się od swojej potoczności, by nie utrwalać mitów, pozorów, stereotypów nawet w najlepszej wierze i trosce o zaistnienie w kraju koniecznych reform oświatowych. Jeśli nie zna się innej szkoły, innych, a już istniejących rozwiązań edukacyjnych, to w wyniku ograniczonego horyzontu pomyślenia szkoły (Klus-Stańska, 2018, s. 17) można bardzo łatwo wpaść w potoczność, utopijną publicystykę.

Marcela jako literaturoznawca odwołuje się w swojej narracji do metafor, ale już z nimi nie pracuje, tylko traktuje je doraźnie, pobieżnie jako jedynie środek perswazji. Tak jest, kiedy porównuje szkołę do dewelopera, którego zadaniem (...) „jest zagospodarowanie „nieużytków: – młodych ludzi, którzy (zgodnie z naszym społecznym wyobrażeniem) bez systemu edukacji trwoniliby czas i byłiby całkowicie beзуżyteczni” (tamże, s. 186). Tymczasem o wartości metaforycznej analizy edukacji szkolnej czy samej instytucji świadczą rozprawy, do których nie dotarł. Tymczasem mamy pogłębione i krytyczne studia pedagogiczne na temat szkolnictwa, które są oparte na m.in. metaforze militarnej (Dudzikowa, Jaskulska, 2016) czy architektonicznej (Śliwerski, 2017).

Niezależnie od powyższych uwag rozprawa Mikołaja Marcela będzie miała istotne znaczenie dla debaty o przyszłości edukacji szkolnej. Jej autor zwraca bowiem uwagę na mechanizmy, procesy, metody, które są przeciwspawcze, antywychowawcze, pseudodydaktyczne, iluzoryczne w stosunku do założonych funkcji i zadań w prawie oświatowym. Jak każda potoczna ideologia, także i descholaryzacyjna będzie zmieniać nasz sposób myślenia o szkole i koniecznego jej reformowania. Nie wszystko bowiem jest w niej sprawdzalne, mierzalne, dające się proceduralnie załgorytmizować czy całkowicie zastąpić ją inteligencją techniczną, robotami. Musimy zmienić nasze myślenie o szkole i jej postrzeganie w świecie dotkniętym i obdarzonym zarazem cyfrową rewolucją, by przestała być instytucją, a stawała się środowiskiem wspomagającym rozwój każdego dziecka na miarę jego indywiduum, a więc możliwości rozwojowych dzieci i młodzieży, potencjału rozwojowego i jego akceleracji, aspiracji, zainteresowań, kapitału społecznego itp.

Bibliografia:

- Dembiński, M. (2005). *Rytualne oblicze lekcji. Studium teoretyczno-empiryczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dudzikowa, M. (red.). (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Filipiak, E. (red.). (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Gmerek, T. (2007). *Społeczne funkcje szkolnictwa w Finlandii*. Poznań-Leszno: Wyższa Szkoła Humanistyczna w Lesznie.
- Gray, P. (2015). *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwsze, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?* tłum. G. Chamielec. Podkowa Leśna: Wydawnictwo MIND.
- Groenwald, M. (2011). *Etyczne aspekty egzaminów szkolnych*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Illich, I. (2010). *Odszkolnić społeczeństwo*. tłum. Ł. Mojsak, Warszawa: Wydawnictwo bęc zmiana.
- Iwasiów, S. (2021). *Po szkole. Rozmowy o edukacji (2015-2020)*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Kamiński, A. (2001). *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską*. Warszawa: ZHR.
- Kędra, M. (2021). *COGITO – Szkoła z własnym obliczem*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Klus-Stańska, D. (2000). *Konstruowanie wiedzy o szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: WN PWN.
- Komeński, J. A. (1956). *Wielka dydaktyka*, tłum. K. Remerowa, wstęp i komentarz B. Suchodolski, Wrocław: NTP.
- Kupisiewicz, C. (1964). *Nauczanie programowane*. Warszawa: PZWS.
- Kupisiewicz, C. (2010). *Szkice z dziejów dydaktyki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kwieciński, Z. (1992). *Socjopatologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo „Edytor”.
- Lewowicki, T. (1977). *Indywidualizacja kształcenia. Dydaktyka różnicowa*. Warszawa: PWN.
- Lewowicki, T. (1986). *Kształcenie uczniów zdolnych*. Warszawa: WSiP.
- Łukaszewicz, R. (1991). *Edukacja dialektyczna i szkoła przyszłości*. Wrocław: Wydawnictwo. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewicz, R. (1994). *Edukacja z wyobraźnią czyli jak podróżować bez map*. Wrocław: Wydawnictwo. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Łukaszewicz, R. (1996). *„Leczenie głupoty” i... czyli Salony Edukacji Ekologicznej NATURAmy*. Wrocław: Wydawnictwo. Uniwersytetu Wrocławskiego.

- Marcela, M. (2021). *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwo i świat*, Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Marcela, M. Oficjalna strona na Facebooku: <https://www.facebook.com/mikolajmarcela.oficjalna.strona/> [dostęp: 20.08.2021]
- Mikiewicz, P. (2016). *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa: WN PWN.
- Muszyński, H. (1981). *Podstawowe założenia i funkcjonowanie socjalistycznego systemu dydaktyczno-wychowawczego szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Pedagogicznych.
- Niemierko, B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Nowak-Żółty, E. (2020). *Tutoring jako wyzwanie dla edukacji akademickiej*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
- Nowakowska-Siuta, R. (2021). *O edukacji w Finlandii. Studium z pedagogiki porównawczej*. Warszawa: Wydawnictwo ChAT.
- Okoń, W. (1954). *Proces nauczania*. Warszawa: PZWS.
- Okoń, W. (1997). *Dziesięć szkół alternatywnych*. Warszawa: WSiP.
- Postman, N. (2004). *Zabawić się na śmierć*, tłum. L. Niedzielski, Warszawa: Muza.
- Przyborowska, B. (2003). *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Radanowicz, E. (2020). *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*. Radowo: Wydawnictwo SENSOR Justyna Radanowicz.
- Ramseger, J. (1992). *Szkoły sprzeciwu. Szkoły radykalnie zreformowane w praktyce*, tłum. B. Śliwerski, *Forum Oświatowe*, nr 5, s. 87 – 101.
- Sajdak, A. (2008). *Edukacja kreatywna*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Schoenebeck, H. von (2001). *Szkoła z ludzką twarzą. Wizja i rzeczywistość*. tłum. A. Murzyn. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Schulz, R. (1996). *Studia z innowatyki pedagogicznej*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Suchodolski, B. (red. 1963). *Eksperymenty pedagogiczne w Polsce w latach 1900-1939. Źródła do dziejów myśli pedagogicznej*. Wstępem opatrzył B. Suchodolski. Materiały zebrali W. Dzierzbicka i S. Dobrowolski. Wrocław-Warszawa-Kraków: Ossolineum.
- Suwalska, A. (2020). Trudne pytanie na temat globalnych zmian edukacyjnych, zasad, praktyk i przyszłości edukacji autorstwa Pasi Sahlberga, Jonathan Hasaka, Vanessy Rodriguez i współpracowników, Teachers College, Columbia University, 2017. *Studia z Teorii Wychowania*, vol. 2(31), s. 329-335.
- Szkudlarek, T., Śliwerski B. (1991). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: NWH „Impuls”.

- Szyling, G., *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2011.
- Szymański, M. (1988). *Procesy selekcyjne w szkolnictwie ogólnokształcącym*. Warszawa PWN.
- Szymański, M. (1996). *Selekcyjne funkcje szkolnictwa a struktura społeczna*. Warszawa: IBE.
- Szewczyk, J. (2002). *Szkolne obrzędy i rytuały w kontekście mitycznej podróży bohatera*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (1992). *Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka” do antypedagogiki*, Acta Universitas Lodzensis, Folia Paedagogica et Psychologica, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Śliwerski, B. (1993). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (1996). *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2001a). *Edukacja pod prąd*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2001b). *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa: WSiP.
- Śliwerski, B. (2009). *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia. Klasyfikacje. Badania*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- Śliwerski, B., Paluch M. (2021). *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (red.). (1992). *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B., Rozmus A. (red.). (2018). *Alternatywy w edukacji*, Kraków -Rzeszów: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie.
- Tłuściak-Deliowska, A., Czyżewska, M. (2020). *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia.... Czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu szkolnym i klimacie szkoły*. Warszawa: Wydawnictwo APS.
- Twenge, J. M. (2019). *iGen, Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, tłum. O. Dziedzic. Sopot: Smak Słowa.
- Zajdel, K. (2019). *Społeczne i indywidualne wymiary oceny szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.