

Bogusław Śliwerski, Andrzej Rozmus (red.) (2018). Alternatywy w edukacji. Kraków – Rzeszów: Wyższa Szkoła Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie, Oficyna Wydawnicza Impuls, ss. 320

Zajmująca w lekturze praca *Alternatywy w edukacji* jest monografią wieloautorską o czytelnej strukturze jednoczęściowej, na którą złożyło się dziewięć obszernych rozdziałów poprzedzonych esencjalną *Przedmową*. W jej pierwszym zdaniu Wiktor Żłobicki stwierdza, że „Edukację alternatywną można postrzegać jako swoistą reakcję obronną rodziców, uczniów, nauczycieli, a także badaczy na masowy charakter edukacji, obecną w niej przemoc strukturalną, symboliczną, przejawy ukrytego programu” (s. 11), co zdaje się dobrze oddawać jedną z głównych płaszczyzn, łączących w całość poszczególne rozdziały tej budzącej od pierwszych swych stron zainteresowanie i zasadnie naukowo obiecującej monografii. Jest to moim zdaniem taka konfrontacja tradycyjnej i alternatywnej edukacji, którą można wyrazić za pomocą trawestacji tytułu jednego z rozdziałów książki autorstwa Wiesławy Limont: czy programowo odmienne od dominującej pedagogii mogą w jakiejś mierze znaleźć dla siebie miejsce w tradycyjnej szkole? W pewnym sensie jest to pytanie o inkluzywność edukacji formalnej, jej podatność na pluralizację, której to horyzontem realizacji jest wygenerowana z samego wnętrza szkoły innowacyjność, a w efekcie zmiana charakteru systemu oświaty. Można zatem powiedzieć, że treściami zgromadzonym w tej monografii patronują przekonanie o niewątpliwej potrzebie rozwoju i reorientacji koncepcji szkoły i systemu oświaty oraz niesentymentalna refleksja dotycząca badanych konsekwencji zderzenia postulatów i innowacji alternatywnych pedagogii z mało elastyczną instytucją i centralistyczną biurokracją. Być może właściwą nazwą nie jest w tym kontekście edukacja tradycyjna, a edukacja przeciętna — na to właśnie ujednociające równanie do średniej i do formalnych przepisów oraz na pierwszeństwo wynikających z administracyjnych rachunków optymalizacji nakładów zdają się nie zgadzać liderzy i zwolennicy mniejszościowych pedagogii, zwłaszcza że, jak przypomina Bogusław Śliwerski, alternatywna edukacja operuje w obrębie własnych tradycji i z nich między innymi czerpie swe ożywcze impulsy. Ponadto w tym samym bodajże duchu w zagadnieniach kreatywności, twórczości, uzdolnień i innowacyjności można dostrzec stale powracające motywy podejmowane w poszczególnych rozdziałach. W tym, że Redaktorzy pracy, Bogusław Śliwerski i Andrzej Rozmus, nie zamierzają poddać bez sprzeciwu i oporu szkoły owej zadomowionej w niej przeciętności, można dostrzec nie tylko humanistyczną troskę o kondycję każdego ucznia z osobna czy o przyszłą jakość polskiego i globalnego społeczeństwa jako całości, ale również demokratyczną troskę o równość, troskę o to, aby podział na edukację tradycyjną i alternatywną, w domyśle — nie tylko inną, ale i lepszą, nie pokrył się z podziałem na szkolnictwo publiczne i prywatne, zagradzając tym samym drogę większości do awangardowych, nieprzeciętnych właśnie zdobyczy teorii i praktyki edukacji.

Drugą z płaszczyzn, w której można upatrywać wspólnego frontu zgromadzonych w książce cennych samych w sobie wypowiedzi i ustaleń, jak również ogromnej wartości całej pracy, stanowi moim zdaniem dominująca w niej orientacja na syntezy. Autorki i Autorzy prawie bez wyjątku wykraczają poza wąskie ujęcia podejmowanych zagadnień oraz regionalny wymiar dyskursu pedagogicznego, kompetentnie, z budzącą podziw swobodą, a także interesująco osadzają je i rozwijają w szerokim kontekście funkcjonowania współczesnej edukacji i społeczeństwa oraz wiedzy wytwarzanej w humanistyce i naukach społecznych. W efekcie otrzymujemy pracę co prawda podzieloną na rozdziały, ale owe rozdziały pozostają ze sobą w organicznym związku. Autorki i Autorzy niejednokrotnie nie odnoszą się do edukacji alternatywnej bezpośrednio, ale konfrontują wybraną problematykę z kondycją systemu oświaty i w ten sposób subtelnie wzbogacają zasoby naszej wiedzy o edukacji alternatywnej. Ponadto należy docenić, że poszczególne rozdziały dysponują swobodą miejsca, wykraczając poza standardy objętości typowych artykułów umieszczanych w pracach zbiorowych, co niejednokrotnie umożliwia Autorkom i Autorom wyczerpujące omówienie podejmowanego zagadnienia bez dokonywania przesadnych skrótów.

Jak zostało nadmienione, zasadniczą część pracy poprzedza *Przedmowa* napisana przez Wiktora Żłobickiego – zwarty, rzeczowy, odnoszący się zarówno do treści, struktury, jak i tła poruszanego w książce zagadnienia wstęp, osadzający wysiłek jej Auterek i Autorów w kontekstach przemian ustrojowych, jakie zaszły w Polsce po 1989 roku, i masowego charakteru powszechnej edukacji oraz podkreślający wkład, rolę i znaczenie dla badań edukacji alternatywnej Bogusława Śliwerskiego. Odnosząc się do treści i charakteru poszczególnych rozdziałów pracy, Wiktor Żłobicki zdaje się kłaść nacisk na ich autonomię, co niewątpliwie również stanowi istotny aspekt recenzowanej tu monografii:

Struktura i treść prezentowanej pracy zbiorowej wskazują raczej, że jest to kierowana do pedagogów ucząca mozaika autorskiego odczytania alternatywności w edukacji, sprzyjająca niewątpliwie pogłębieniu myślenia o tym, wobec czego i kogo owa alternatywność się uobecnia. Specyfika tego tomu polega na tym, że każdy z autorów poddaje analizie codzienność edukacyjną i za pomocą charakterystycznego dla siebie instrumentarium opisuje doświadczenia alternatywności (s. 12-13).

Przedmowa sprawnie i trafnie, jak sądzę, wprowadza w problematykę monografii.

Bogusław Śliwerski w Rozdziale I zatytułowanym *Edukacja alternatywna: próba syntezy i określenia współczesnej roli* orientuje swoje ustalenia badawcze na diagnozę obecnego stanu edukacji alternatywnej, jak również na sytuację i postulaty zmian, których potrzebuje polska szkoła. W kolejnych fragmentach podzielonej na podrozdziały wartkiej i wyrażającej wieloletnie, ugruntowane doświadczenie badawcze wypowiedzi podejmuje kolejno takie zagadnienia, jak: krytyka ostoji zinstytucjonalizowanej edukacji, misternego gorsetu szkół publicznych immunizowanych na alternatywę i zmianę, sposoby wyznaczania pola fenomenów edukacji alternatywnej i wariantów charakterystyki edukacji alternatywnej, przyczyny i uwarunkowania zaistnienia edukacji alternatywnej, podmioty inicjujące tego rodzaju edukację, przestrzenie realizacji i zasady im patronujące, hipokryzja i resentyment niektórych zwolenników edukacji alternatywnej objawiający się jej pozorowaniem, polski

wkład do światowej praktyki edukacji alternatywnej i jej światowe przykłady, jak działalność Salmana Khana, miejsce i stosunek edukacji alternatywnej wobec etatyzmu czy reżimów politycznych, wyzwania gospodarki wolnorynkowej, innowacyjności i nowych technologii wobec kształcenia tradycyjnego, konstruktywizm jako podejście reprezentujące zmianę paradygmatu uczenia się i postulaty przesunięć paradygmatycznych, których potrzebuje polska szkoła. Na koniec Autor tego bogatego w treści i wielowątkowego, jak również konsekwentnie podejmującego kolejne zagadnienia rozdziału jeszcze raz wraca do kwestii dramatycznych wyzwań współczesności i kryzysu instytucji edukacyjnej, pozostawiając czytelnika z dobitnym i wymownym stwierdzeniem „Być może szkołę trzeba wymyślić na nowo” (s. 54). Siłą rozdziału jest szerokie, syntetyczne ujęcie, bogata, rozległa treść, nie tylko postulowany, ale i realizowany reżim teoretyczny, ilustrowanie poszczególnych ustaleń i tez konkretnymi, współczesnymi, co więcej – bieżącymi przykładami, obejmująca ponad 250 pozycji bibliografia tematyczna niezbędna do studiowania zagadnienia, niegiganczkie z pola uwagi upominanie się o podmiotowy udział w edukacji tych, których ona dotyczy, jak również trzeźwe i rzeczowe uzmysławianie, że podjęcie inicjatywy nie determinuje sukcesu.

Kolejny jest równie zaawansowany teoretycznie rozdział *Innowacje w edukacji. Perspektywa pedagogiki innowacyjności*, w którym jego Autorka, Beata Przyborowska, dokonuje syntetycznej prezentacji treści przedstawionych w szczegółach w innych swoich publikacjach. Jak zauważa, „praktycy i badacze zwracają uwagę na brak wystarczająco ogólnej teorii, która umożliwi poszerzenie naszej wiedzy o innowacjach i wyjście poza analizowane fakty w różnych sferach praktyki społecznej, szczególnie w edukacji” (s. 71), co stało się jej motywacją do podjęcia wyrażonego w tytule zagadnienia i stworzenia autorskiego projektu pedagogiki innowacyjności. W kolejnych podrozdziałach, wykorzystując czteroćwiartkowy model AQAL zaproponowany przez Kena Wilbera i koncepcję Seana Eshjörna-Hargensa, Autorka charakteryzuje kolejno postawę i zachowania innowacyjne, przejawy działalności innowacyjnej, jej uwarunkowania kulturowe oraz społeczno-ekonomiczne otoczenie instytucji edukacyjnych. Na tym tle pojawiają się opisy organizacji innowacyjnych, organizacji przyszłości oraz typologia struktur innowacyjnych. Badaczka przeciwstawia perspektywę integralną, rozumianą jako „nieustanny proces i wynik wylaniania się nowych wizji osobistych i/lub społecznych, które uzewnętrzniają się w działaniach w wymiarze indywidualnym w postaci innowacji i utrwalają w wymiarze kulturowym w postaci imitacji” (s. 75), fragmentarycznym i chaotycznym odczytaniem innowacyjności w studiach edukacyjnych. Dostatni w treści i przy tym znaczeniowo gęsty rozdział stanowi syntetyczny wykład ogólnej teorii zwieńczony obszerną bibliografią cytowaną i tematyczną.

Uporządkowany i porządkujący, erudycyjny, zdradzający doświadczenie badawcze i upominający się o kwestie istotne dla pedagogiki, a pomijane jest Rozdział III *Kreatywność – twórczość – postawa twórcza. Próba systematyzacji pojęć i teorii* autorstwa Krzysztofa J. Szmidta. W podrozdziale 1 Autor referuje czteroaspektowy paradygmat interpretacji twórczości skoncentrowany na: wytworze, specyficznych własnościach procesów psychicznych, poszukiwaniu cech charakteryzujących twórców, osobowości twórczej oraz na środowisku kreatogennym, aspekcie stymulatorów-inhibitorów, który uznaje za „najbardziej heurystycznie płodną perspektywę przedmiotową dla rodzącej się pedagogiki twórczości” (s. 109). W kolejnych podrozdziałach Autor prezentuje ewolucję w sposobie postrzegania i definiowania na przestrzeni wieków twórczości, omawia

dające się wyodrębnić w przeciągu prawie 70 lat tendencje, paradygmaty i teorie używane w badaniach twórczości oraz aplikację do edukacji teorii twórczości i kreatywności, wskazując na pedagogikę twórczości jako nurt edukacji alternatywnej i podejmując refleksję nad jej kondycją przyjmującą w efekcie postać zaleceń i uwag do sposobów realizacji praktyki edukacyjnej. Rozdział zamyka wymowny cytat z Marka Runco, który pozwolił sobie powtórzyć za Autorem: „Nie ma wątpliwości, iż nauczyciele szanują twórczość – abstrakcyjnie, ale nie wtedy, gdy staną twarzą w twarz z klasą trzydziestu energicznych uczniów” (s. 123), oraz uzupełnia cenna bibliografia.

Kolejny – również świetny – rozdział autorstwa Zbyszko Melosika nosi tytuł *Młodzież, edukacja i przemiany kultury współczesnej: (re)konstrukcje kontroli, wolności i rozproszenia*. Zagadnienia i diagnozy, które przenikliwe i celnie podejmuje i stawia w nim Autor, zdaje się dobrze oddawać jego wprowadzające twierdzenie:

dzisiaj człowiek żyje jednocześnie w dwóch rzeczywistościach. Logika działania pierwszej z nich opiera się na potężnych regulatorach tożsamości i życia społecznego. Istotą drugiej jest zasada wolności jednostki w kreowaniu własnej biografii, tożsamości oraz niekończących się (pozornie?) swobodnych wyborach dokonywanych na płaszczyźnie kultury popularnej i konsumpcji (s. 129).

Opisu i odczytania znaczenia pierwszej z nich Zbyszko Melosik dokonuje na przykładach z trzech sfer: biurokracji – dyskretnej władzy mikroelektronicznego nadzoru formularzy, dziedziny prawa inwazyjnie poze-
rającej coraz to nowe obszary życia codziennego, medykalizacji ciała i tożsamości, objawiającej się między innymi w redukowaniu coraz większej liczby problemów społecznego funkcjonowania do kategorii biomedycznych, które to „tworzą swoistą matrycę ubezwłasnowolnienia współczesnego człowieka, represywną w swojej istocie rzeczywistość społeczną” (s. 137). Wskazane punkty na zasadzie synekdochy dają przekonujący wgląd w ogólną tendencję, na której przedstawieniu zależy Autorowi rozdziału. Z kolei opis drugiej z nich Melosik dokonuje, koncentrując uwagę na ekspansji wzorów i treści kultury popularnej i konsumpcji, symptomach końca ideałów i triumfu codzienności: „Wielkie Ideały – stwierdza – ustąpiły miejsca małym zakupom, kolekcjonowaniu ekscytujących sytuacji, momentów i drobiazgów” (s. 140), co nie spowodowało jego zdaniem, że młodzi dorośli czują się zagubieni w tej rzeczywistości czy szerzej – w świecie. W kolejnej partii rozdziału jego Autor przechodzi do kilku propozycji pedagogicznych: apologii pedagogiki rdzenia tożsamości, maksymalnej akceptacji podmiotowości i kształtowania poczucia własnej samooceny, do kompetencji krytycznego myślenia i utrzymywania dystansu do rzeczywistości społecznej, dyspozycji do utrzymywania się w trwałych relacjach, szacunku dla tego, co wysokie i popularne, dyspozycji do niezapośredniczonych przez nowoczesne technologie spotkań z ludźmi i otoczeniem, szacunku dla księzek i bibliotek obok wdrażania się w nowoczesne media, koncentracji uwagi, kontemplacji i zdolności do porządkowania, które stanowić mają „niejako antidotum na postępujące rozproszenie doświadczeń socjalizacyjnych” (s. 149). Treść omówionego rozdziału jest niewątpliwie bogata i naukowo wartościowa, jak również znakomicie wpisuje się w problematykę monografii.

Autorką równie bogatego, uporządkowanego i naukowo cennego Rozdziału V *Czy zdolni uczniowie mają swoje miejsce w tradycyjnej szkole?* jest Wiesława Limont. Podejmując szeroko i kompetentnie problematykę zdolności, w imponujący sposób osadza ją w tradycji badań i perspektywach teoretycznych właściwych literaturze przedmiotu. W pierwszych dwóch podrozdziałach Limont porusza zagadnienia sposobów rozumienia zdolności, omawia przeszkody i uwarunkowania prowadzonych diagnoz, które sprawiają, że część osób uzdolnionych nie będzie jako taka zidentyfikowana, dyskutuje amerykańskie definicje oświatowe zdolności i właściwe im podejścia, wskazując w tym kontekście, że w porównaniu do tych standardów „Polskie ustawy i zarządzenia mają raczej charakter ogólnych stwierdzeń niż wyraźnych zaleceń” (s. 161), wyraźny jest przy tym brak rozporządzeń wykonawczych. Autorka omawia następnie koncepcje szczególnie ważne w badaniach i praktyce edukacyjnej, cztery z jedenastu podrozdziałów poświęcone są prezentacji wybranych koncepcji: Inteligencji Wielorakich Howarda Gardnera, Trójpierścieniowej Koncepcji Zdolności Josepha S. Renzulliego, koncepcji Roberta J. Sternberga, Kazimierza Dąbrowskiego oraz Modelu Rozwoju Talentu. Natomiast trzy ostatnie poruszają w kontekście zdolności takie zagadnienia, jak strategie kształcenia uczniów zdolnych i dostosowywania programu do ich specjalnych potrzeb edukacyjnych, charakterystyka osiemnastu typów przyspieszeń kształcenia, jego wzbogacania i wykorzystania edukacji domowej. Wobec bogactwa możliwości i zaplecza teoretycznego w podsumowaniu gorzko, ale prawdziwie brzmi konkluzja: „Edukacja uczniów zdolnych w polskich szkołach praktycznie jest nieobecna, a potrzeby uczniów zdolnych są marginalizowane. W systemie kształcenia powszechnego nie dostrzega się uczniów zdolnych. W związku z tym nie wykorzystują i nie rozwijają oni swoich zdolności w szkolnej edukacji” (s. 183). Również ten rozdział zamyka bogata i cenna bibliografia tematyczna.

W kolejnym niezwykle interesującym i kompetentnie według mnie napisanym Rozdziale VI o wymownym tytule *Problemy dzieci matematycznie uzdolnionych. Wyniki badań, interpretacje i wnioski oraz rozpaczliwe wołanie o lepsze traktowanie tych dzieci w szkołach* Edyta Gruszczyk-Kolczyńska szeroko omawia i osadza w dużo wnoszącym do zrozumienia prezentowanej problematyki kontekście wyniki przeprowadzonych przez siebie badań zadatków uzdolnień matematycznych u dzieci na wczesnych etapach edukacji przedszkolnej i szkolnej. Po wprowadzeniu terminu *zadatków uzdolnień matematycznych* w kolejnych podrozdziałach Autorka referuje nie tylko założenia i podstawy teoretyczne badań czy etapy konstruowania własnych narzędzi diagnostycznych, niezwykle cennym jest zaprezentowanie przez Gruszczyk-Kolczyńską swojej drogi badawczej, co pozwala zobaczyć we właściwym świetle zarówno badania, jak i wskazaną w końcowych partiach rozdziału realizowaną przez nią inicjatywę edukacji alternatywnej. Niepokojąco z pewnością brzmi jeden z wniosków wysuniętych przez Badaczkę, że „Jeżeli przed rozpoczęciem nauki w szkole co czwarte dziecko można zaliczyć do wybitnie uzdolnionych, to po kilku miesiącach nauki w szkole do tej grupy należał tylko co ósmy mały uczeń” (s. 205), które to ustalenie Autorka proponuje rozumieć w kontekście socjalizacji edukacyjnej do warunków szkolnych. Ostatnie dwa podrozdziały dotyczą omówienia okresów krytycznych, to jest takich, w których dzieci są szczególnie podatne na proces uczenia się, oraz wysiłków Autorki wprowadzania alternatywy do systemu oświaty. Gruszczyk-Kolczyńska rozdział kończy rozpaczliwym apelem związanym z wyczerpywaniem się sił i skuteczności działalności oddolnej.

Katarzyna Krasoń w Rozdziale VII *Miejsce kultury i sztuki w edukacji szkolnej – potrzeba czy fanaberia?*, wychodząc od podzielenia się z czytelnikiem doświadczeniami i refleksją wynikających z zajęć dydaktycznych, interesująco rozwija problematykę potrzeby usytuowania sztuki w obszarze kształcenia dzieci i młodzieży. W podrozdziale 2 Autorka podejmuje z powodzeniem takie zagadnienia, jak wartość oddziaływania egzystencjalnego, komunikacyjnego i edukacyjnego artefaktów, aktów twórczych oraz kontaktu ze sztuką, możliwość realizacji naturalnych potrzeb i artykulacji uzdolnień oraz transgresji, ale i opozycji czy oporu kultury wysokiej wobec kultury popularnej. W podrozdziale 3 na podstawie dokumentów organizacji europejskich, wybranych inicjatyw i projektów realizowanych w polskiej sferze publicznej Krasoń poszukuje odpowiedzi na pytanie: „Co uczynić, aby doprowadzić do tego, by młodzi ludzie byli rzeczywistymi uczestnikami w kulturze...?” (s. 228). Kolejny podrozdział porusza szereg kwestii istotnych z punktu widzenia Autorki dla optymalnego przygotowania warunków uczestnictwa w kulturze wysokiej: zarysowania zakresu obszarowego sztuki, socjalizacji do wymagającego czy aktywnego i krytycznego odbioru, podmiotowego udziału w edukacji i aktach twórczych. W kończącej rozdział części zatytułowanej *Zamknięcie*, po którym umieszczona została bogata bibliografia, Autorka zgłasza postulat integracji „szkolnego pola działania sztuką / poprzez sztukę” i pozaszkolnego warunku skutecznego aktualizowania „potencjału ucznia jako świadomego i aktywnego uczestnika kultury” (s. 239).

Z kolei Rozdział VIII napisany przez Ewę Wysocką i Jolantę Pułkę *Postawy twórcze versus odtwórcze młodego pokolenia. Refleksje na kanwie wybranych idei i badań* przynosi istotną krytykę szkoły prowadzoną z racji marnowania przez jej sposób funkcjonowania potencjału twórczości; krytyka ta jest prowadzona zarówno od strony teoretycznej, jak i badawczej, empirycznej. Podobnie jak pozostałe rozdziały, ten również podzielony jest na sekcje. Wprowadzenie przynosi refleksje nie tyle o reformowaniu, co transformacji systemu oświaty prowadzone w oparciu o krytykę i projekty Kena Robinsona. W dalszych swoich partiach rozdział koncentruje uwagę na: osobowych relacjach edukacyjnych, które mogą pomóc zdaniem Wysockiej i Pułki zmienić przez transformację cele edukacji i wzmocnić nacisk na kreatywność i rozwój osobowości twórczej; odniesieniach do koncepcji transgresji Józefa Kozińskiego; omówieniu postaw transgresyjnych w środowisku szkolnym w perspektywie czynników, które decydują o marnowaniu potencjału uczniów. Następnie kolejne podrozdziały obszerniejszej części artykułu prezentują założenia i dokładnie omawiają wyniki kilku przeprowadzonych badań dotyczących postaw twórczych w karierze edukacyjnej uczniów szkół podstawowych i gimnazjalnych. Niewątpliwie cenne są zarówno szerokie wprowadzenie w problematykę postaw twórczych, jak również uzyskane wyniki i sformułowane przez Autorki wnioski z przeprowadzonych badań, choć jak deklarują: „W tym opracowaniu nie założyliśmy sobie realizacji określonego celu, który miałby wynikać z tej – z konieczności powierzchownej – analizy teoretycznej i empirycznej” (s. 282).

Z kolei Andrzej Rozmus w zamykającym monografię Rozdziale IX *Kreowanie alternatyw w edukacji – idea, uwarunkowania, oblicza* porusza takie zagadnienia, jak zmiany zaistniałe w systemie oświaty pod wpływem alternatyw, problematykę ukrytego programu i programu wyzerowanego, odnosi się także do trzech raportów Najwyższej Izby Kontroli z 2017 roku i ich konkluzji dotyczących kondycji systemu oświaty. W podrozdziale 2 Autor zawiera krytykę szkoły tradycyjnej, wskazuje na najczęstsze bariery utrudniające rozwijanie

V. RECENZJE

zdolności uczniów w placówkach systemu oświaty, przyczyny tłumienia ich potencjału oraz zgłasza postulaty zmiany. Stanowi to dobre wprowadzenie do zasadniczej części rozdziału, jaką jest prezentacja stworzonego w 2014 roku projektu Rzeszowskiej Akademii Inspiracji (RAI). Jak podkreśla Autor,

Główną ideą przygotowywanych kursów była pomoc dzieciom i młodzieży, na wszystkich poziomach edukacji, w rozwoju najistotniejszych kompetencji i umiejętności, które pozwolą odkrywać pasję, radzić sobie z manipulacją społeczną, podejmować decyzje, logicznie i analitycznie, ale także oryginalnie i twórczo myśleć oraz działać w zespole (s. 302).

Realizowane w omówionej monografii zagadnienia badawcze, warte, o czym jestem przekonany, lektury i uwagi, pogłębiają nasze rozumienie edukacji alternatywnej i wnoszą syntetycznie opracowaną wiedzę do teorii i praktyki edukacyjnej. Stąd chciałbym podpisać się pod słowami, którymi Wiktor Żłobicki kończy swoją *Przedmowę*: „Zachęcam pedagogów do przestudiowania tej książki w nadziei, że nie poprzestaną na lekturze tej i wielu innych publikacji poświęconych alternatywom w edukacji, lecz zainspirowani podejmą wyzwanie tworzenia Dobrej Szkoły” (s. 13).

Rafał Włodarczyk
ORCID: 0000-0002-8817-2493