

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVII: 2022

NUMER 1 (263)

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

MIĘDZYNARODOWA RADA NAUKOWA, PROGRAMOWA I KONSULTACYJNA

Prof. Michael Apple, the John Bascom Professor of Curriculum and Instruction
and Educational Policy Studies at the University of Wisconsin-Madison
and Distinguished Professor of Educational Policy Studies at Northeast
Normal University in China, USA i Chiny

Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Ireland, The University of Edinburgh, UK,
the University of Humanistic Studies, Holandia

Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia

Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong

Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia

Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia

Prof. Qing Qu, University College London, Wielka Brytania

Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University Distinguished Professor
in the College of Education and the Department of Sociology, USA

Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

Dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej
im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki

Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański



KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

ROK LXVII: 2022

NUMER 1 (263)



Warszawa 2022

Rada Redakcyjna: **Joanna Madalińska-Michalak** (red.naczelna), **Grzegorz Szumski**, **Elżbieta Durys**,
Agnieszka Naumiuk, **Joanna Dobkowska**, **Paulina Nowak** (sekretarz redakcji)

Adres redakcji: „Kwartalnik Pedagogiczny”,
Uniwersytet Warszawski, Wydział Pedagogiczny,
ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa,
e-mail: kwartalnik.pedagogiczny@uw.edu.pl; <http://www.kp.edu.pl>

Projekt okładki i stron tytułowych: **Jakub Rakusa-Suszczewski**

Redaktor prowadzący: **Dorota Dziedzic**

Redakcja językowa: **Katarzyna Kaczmarek**

Tłumaczenie i redakcja tekstów angielskich: **Paulina Marchlik**

Redaktor statystyczny: **Jan Łaszczyk**

PL ISSN 0023-5938
e-ISSN 2657-6007

© Copyright by Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego 2022

Pismo dofinansowane przez Uniwersytet Warszawski

Edycja papierowa jest wersją pierwotną czasopisma

Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego
00-497 Warszawa, ul. Prosta 69, p. VI.
<http://www.wuw.pl>; e-mail: wuw@uw.edu.pl
Dział Handlowy: tel. (48 22) 55-31-333,
e-mail: dz.handlowy@uw.edu.pl

Skład, łamanie i wersja elektroniczna: **Beata Stelęgowska**

Druk i oprawa: Totem.com.pl

Spis treści

Joanna Madalińska-Michalak – Wprowadzenie	7
---	---

ARTYKUŁY

Janina Kamińska – „Kwartalnik Pedagogiczny” (1956–2021) – czasopismo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego	11
Aneta Bołdyrew, Agnieszka Wałęga – Edukacja zawodowa młodzieży a wyzwania modernizacji w dyskursie prasowym w Królestwie Polskim w latach 1905–1918 ...	35
Janusz Andrzej Majcherek – Optymizm pedagogiczny wobec tragicznej wizji natury ludzkiej	55
Ewa Palamer-Kabacińska – Pedagogika przygody w harcerstwie w opiniach instruktorów harcerskich	71
Beata Bednarczuk – Self-authoring characteristics of the Montessori School graduates ..	93
Małgorzata Tyszkowska, Aleksandra Wolska – Skala Samoregulacji Uczenia się (SSU) – narzędzie do badania poziomu samoregulacji uczenia się uczniów w edukacji przedmiotowej	111

ARTYKUŁ RECYZJYJNY

Piotr Kostyło – Order Uśmiechu i różne aspekty dobra dziecka	127
Noty o Autorach	135
Stanowisko Redakcji Kwartalnika Pedagogicznego w związku z agresją Rosji na Ukrainę	137

Content

Joanna Madalińska-Michalak – Introduction	7
---	---

ARTICLES

Janina Kamińska – Kwartalnik Pedagogiczny (“Education Research Quarterly”) (1956–2021) – Journal of the Faculty of Education of the University of Warsaw	11
Aneta Bołdyrew, Agnieszka Wałęga – Vocational education of young people and the challenges of modernisation in the press discourse in the Kingdom of Poland in 1905–1918	35
Janusz Andrzej Majcherek – Pedagogical optimism in the face of a tragic vision of human nature	55
Ewa Palamer-Kabacińska – Pedagogy of adventure in scouting in the opinions of scouting instructors	71
Beata Bednarczuk – Self-authoring characteristics of the Montessori School graduates ..	93
Małgorzata Tyszkowska, Aleksandra Wolska – Scale of Self-Regulated Learning (SRL) – A tool for testing the level of self-regulation of students learning in subject education	111

REVIEW ARTICLE

Piotr Kostyło – The Order of the Smile and the various aspects of child welfare	127
Contributors to this issue	135
Statement of the Editorial Board of Kwartalnik Pedagogiczny (“Education Research Quarterly”) in relation to Russia’s aggression against Ukraine	137

Wprowadzenie

Dla Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego rok 2021 był szczególnie ważny, gdyż był to czas, w którym uroczystie świętowano 65-lecie ich istnienia. Pierwszy numer „Kwartalnika Pedagogicznego” ukazał się w grudniu 1956 r. Od samego początku czasopismo to miało charakter ogólnopolski i naukowy – poruszało ważne problemy pedagogiczne i propagowało najnowsze osiągnięcia w zakresie nauk pedagogicznych. „Kwartalnik Pedagogiczny” należy do czołowych polskich czasopism naukowych. Autorami tekstów są pracownicy uczelni wyższych: pedagodzy, psychologowie, filozofowie, socjologowie, twórcy kultury, działacze społeczni, a także młodzi adepci nauki – absolwenci kierunków pedagogicznych i doktoranci. „Kwartalnik Pedagogiczny” jest kierowany do pracowników naukowych i studentów, a także wszystkich zainteresowanych sprawami pedagogiki, kształcenia, oświaty i wychowania. W nawiązaniu do 65-letniej tradycji „Kwartalnika Pedagogicznego” niniejszy numer otwiera tekst Janiny Kamińskiej ukazujący zarys dziejów „Kwartalnika Pedagogicznego” w latach 1956–2021. Podstawą opracowania tekstu była analiza zawartości poszczególnych numerów „Kwartalnika Pedagogicznego”. Kamińska w swojej pracy wskazuje m.in. na osiągnięcia czasopisma oraz wyzwania, jakie przed nim stoją. Autorka podkreśla wagę przyszłych badań nad czasopismem. Owocem badań mogłoby być opracowanie monografii poświęconej dziejom czasopisma, osobom z nim związanych, ale także funkcjom czasopisma, dorobkowi publikacyjnemu oraz tradycji i zmianom. Warto podkreślić, że w roku 2007 ukazał się w „Kwartalniku Pedagogicznym” tekst Kamińskiej, w którym autorka przedstawiła w bardzo szczegółowy sposób historię tego czasopisma z okazji jubileuszu 50-lecia tego pisma.

Kolejny artykuł, autorstwa Anety Bołdyrew i Agnieszki Wałęgi, zatytułowany: *Edukacja zawodowa młodzieży a wyzwania modernizacji w dyskursie prasowym w Królestwie Polskim w latach 1905–1918* prezentuje oryginalne badania historyczno-pedagogiczne poświęcone analizie głównych kierunków dyskursów, dotyczących edukacji zawodowej młodzieży w kontekście wyzwań modernizacji, prowadzonych w początkach XX w. na łamach polskich czasopism Królestwa Polskiego. Lata 1905–1918 to okres który, jak pokazują autorki, przyniósł intensywny

rozwój i nowe formy realizacji edukacji zawodowej. W tym czasie na łamach prasy pojawiały się artykuły prowadzące do dyskusji na temat rozwijania tego rodzaju edukacji, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji zawodowej młodzieży, która miała sprostać wyzwaniom związanym z szybko zmieniającymi się realiami życia społecznego. W pierwszej części artykułu podjęto próbę analizy ideowych kontekstów rozwijających się dyskusji na temat edukacji praktycznej, natomiast kolejne części artykułu zostały poświęcone dwóm szczególnie ważnym w dyskursie prasowym po 1905 r. zagadnieniom – edukacji zawodowej włościan oraz fachowemu kształceniu dziewcząt i kobiet.

Janusz Andrzej Majcherek w artykule *Optymizm pedagogiczny wobec tragicznej wizji natury ludzkiej* podejmuje problem optymizmu pedagogicznego, który wyraża przekonanie o nieograniczonych możliwościach kształtowania cech osobowości wychowanków, zgodnie z założonymi celami wychowania. Optymizm pedagogiczny, jak wykazuje autor, budzi wątpliwości zarówno faktograficzne, jak aksjologiczne. Wrodzone predyspozycje i talenty wychowanków różnicują ich możliwości edukacyjne i podatność na stosowane metody oddziaływania wychowawczego. Zaburzenia i niepowodzenia procesu socjalizacji nie muszą oznaczać jego fiaska, jeśli występują w przypadku osobowości nonkonformistycznej, kontestatorskiej, potencjalnie kreatywnej, innowacyjnej. Teza o potencjalnej swobodzie kształtowania procesów wychowawczych i osobowości wychowanków wywołuje natomiast pytania o zagrożenia stąd wynikające, jeśli te procesy i sposoby ich kształtowania znajdują się pod kontrolą nieodpowiednich osób lub instytucji. Analizy autora prowadzą do wniosku, że pozornie tragiczna wizja natury ludzkiej, sugerująca istnienie nieusuwalnych i nieprzekraczalnych uwarunkowań osobowościowo-charakterologicznych rozwija możliwość odmiennie rozumianego i uzasadnianego optymizmu pedagogicznego związanego z odkrywaniem potencjałów, talentów i predyspozycji wymagających rozwinięcia w procesie edukacji i wychowania.

Ewa Palamer-Kabacińska w artykule *Pedagogika przygody w harcerstwie w opiniach instruktorów harcerskich* przedstawia uzyskane wyniki własnych badań z zastosowaniem metody sondażu. Badania zostały przeprowadzone wśród instruktorów harcerskich i dotyczyły wykorzystywania elementów metody przygodowej w działaniach harcerskich. W badaniach skoncentrowano się na porównaniu opinii dwóch grup instruktorów, dotyczących możliwości wykorzystania pedagogiki przygody w pracy harcerskiej. Do pierwszej grupy należeli instruktorzy, którzy przeszli szkolenie w zakresie pedagogiki przygody, w drugiej grupie znaleźli się instruktorzy niemający doświadczeń w tym zakresie. Uzyskane wyniki wskazują na możliwość współistnienia obu metod bez szkody dla działalności harcerskiej. Podkreślają także wagę i korzyści wynikające ze świadomego stosowania zasad metody przygodowej w działalności harcerskiej.

Beata Bednarczuk w artykule *Self-authoring characteristics of the Montessori School graduates* ukazuje badania, które zostały poświęcone analizie poziomu osobowości autorskiej oraz subiektywnych znaczeń właściwości autorskich absolwentów szkoły Montessori. Do pomiaru poziomu osobowości zastosowano kwestionariusz Pomiaru Osobowości Autorskiej (POA) Obuchowskiego i jego współpracowników. Z kolei do zbadania osobistych znaczeń nadawanych właściwościom autorskim posłużono się kwestionariuszem „Moje doświadczenia”. Wyniki badań pokazują, że poziom osobowości autorskiej wśród badanych był wysoki. W osobistych wypowiedziach badani opisywali siebie z pozycji osób, które postrzegają siebie jako źródło postępowania, a cele własne były przedmiotem ich projektów przeznaczonych do realizacji w relacjach z innymi ludźmi. Badania pokazują, że uczestnicy badania nabyli umiejętności niezbędne do podejmowania indywidualnych decyzji dotyczących siebie i świata zewnętrznego.

Małgorzata Tyszkowska i Aleksandra Wolska w artykule *Skala Samoregulacji Uczenia się (SSU) – narzędzie do badania poziomu samoregulacji uczenia się uczniów w edukacji przedmiotowej*, omawiając skalę SSU, przedstawia pojęcie i wagę samoregulacji uczenia się jako kluczowej kompetencji ucznia klasy czwartej, który rozpoczyna edukację przedmiotową. Zwiększona liczba przedmiotów szkolnych i rosnących wymagań wobec ucznia sprawia, iż niezbędna mu jest na tym etapie edukacyjnym dobra organizacja własnego uczenia się. Autorka pokazuje, że prezentowana skala ma swoje silne odniesienia do modelu samoregulacji Monique Boekaerts. Skala umożliwia badanie poziomu samoregulacji uczenia się i może mieć istotne znaczenie w budowaniu świadomości samoregulacji uczenia się i jej rozwoju. Narzędzie zostało poddane badaniom walidacyjnym, których wyniki można uznać za satysfakcjonujące. Analiza rzetelności pozycji testowych wchodzących w skład Kwestionariusza Samoregulacji Uczenia się wykazała, że rzetelność narzędzia jest zadowalająca.

Piotr Kostyło w artykule recenzyjnym *Order Uśmiechu i różne aspekty dobra dziecka* podejmuje namysł nad głównymi wątkami książki Marka Michalaka, zatytułowanej *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych*. Należy podkreślić, że w roku 2021 książka uzyskała wyróżnienie Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Została uznana za wybitną monografię naukową z zakresu nauk pedagogicznych lub nauk pokrewnych ze względu na specyfikę problematyki – ściśle pedagogiczną, wrośniętą w najistotniejsze idee nauki i sztuk wychowania, a także ze względu na sposób prezentacji tematu, dokonanie jego analizy od wewnątrz świata doświadczanego przez twórców idei Orderu Uśmiechu oraz autora – laureata tego zaszczytnego odznaczenia, Rzecznika Praw Dziecka poprzedniej kadencji. Piotr Kostyło skupia się w swojej recenzji na głównych wątkach tematycznych książki Michalaka. Pierwszym z nich jest naukowy (pedagogiczny i psychologiczny) namysł nad wybranymi zagad-

nieniami związanymi z funkcjonowaniem dzieci w świecie dorosłych; drugi obejmuje odniesienia do prawnych rozstrzygnięć dotyczących podmiotowości, odpowiedzialności, praw i obowiązków dziecka; trzeci wątek przedstawia czytelnikom fenomen międzynarodowej instytucji – Orderu Uśmiechu; wreszcie czwarty wątek nawiązuje do pedagogicznej spuścizny Janusza Korczaka. Każda z wymienionych tu kwestii jest sama w sobie wartościowa poznawczo. Osnową splatającą wyróżnione wątki jest zagadnienie dobra dziecka.

Do niniejszego numeru „Kwartalnika Pedagogicznego” dołączamy stanowisko, jakie drugiego marca bieżącego roku zajęła Rada Redakcyjna czasopisma w związku z agresją Rosji na Ukrainę. Podkreśliliśmy w nim, że zdecydowanie potępiamy wszelkie akty agresji i przemocy, które nie tylko narażają miliony niewinnych osób mieszkających na terenie Ukrainy na poważne zagrożenie, ale także będą szkodzić ocalałym przez lata i dekady. W swoim oświadczeniu wezwaliśmy do natychmiastowego zaprzestania przemocy, której doświadczają mieszkańcy Ukrainy i do przywrócenia pokoju.

Joanna Madalińska-Michalak

Redaktor naczelna „Kwartalnika Pedagogicznego”

Janina Kamińska

*Uniwersytet Warszawski**

Email: j.kaminska@uw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-4674-8669

„Kwartalnik Pedagogiczny” (1956–2021) – czasopismo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego**

Summary

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY (“EDUCATION RESEARCH QUARTERLY”) (1956–2021) –
JOURNAL OF THE FACULTY OF EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF WARSAW**

Kwartalnik Pedagogiczny (“Education Research Quarterly”) has been published by the University of Warsaw since 1956. The journal was established by Prof. Bogdan Suchodolski, who also became its first editor-in-chief. In 1970, the duties were taken over by Prof. Łukasz Kurdybacha, and in 1974 by Prof. Wincenty Okoń. In the years 1985–1992 the journal was led by Prof. Czesław Kupisiewicz, in 1992–2012 by Prof. Andrea Folkierska, in 2012–2013 by Prof. Mirosław S. Szymański, and in 2013–2021 by Prof. Adam Fijałkowski. Currently, Prof. Joanna Madalińska-Michalak is the journal’s editor-in-chief. Since the very beginning, the journal has published the latest research results and articles presenting different approaches to pedagogical and educational issues in Poland, and in the world. They are published in the “Articles”, “Colloquia” and “Research Materials and Reports” sections. The journal publishes review articles and texts in foreign languages as well. The authors of the texts are scientists from various fields of research: educators, psychologists, philosophers, sociologists, creators of culture, social activists, as well as young adepts of science – graduates of pedagogical faculties and doctoral students. This article presents an outline of the history of the journal in the years 1956–2021. The basis for the preparation of the text was an analysis of the content of the journal published over the course of 65 years, and the literature on the subject. *Kwartalnik Pedagogiczny* is one of the leading Polish scientific journals. For 65 years, it has been a journal of the Warsaw pedagogical community, which involved Polish and foreign authors representing different views on pedagogical issues,

* Adres: Zakład Humanistycznych Podstaw Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Mokotowska 16/20, 00–561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

who understand the need for interdisciplinarity and research openness. The history of the journal is worth undertaking more extensive research and preparing a monograph.

Keywords: pedagogy, Kwartalnik Pedagogiczny (Education Research Quarterly), Faculty of Education at the University of Warsaw, pedagogical periodicals

Wprowadzenie

„Kwartalnik Pedagogiczny” ukazuje się nieprzerwanie od 65 lat, co świadczy o jego żywotności i ważnym miejscu wśród innych periodyków pedagogicznych funkcjonujących w obiegu naukowym. Przyjmując definicję czasopism naukowych za Teresą Ostrowską można stwierdzić, iż Kwartalnik jest pismem specjalistycznym informującym o najnowszych wynikach badań, ukazującym interpretację wydarzeń edukacyjnych i oświatowych oraz stymulującym do dalszych poszukiwań badawczych. Dla Redakcji tego czasopisma ważna jest analiza i selekcja tekstów przyjmowanych do druku (Ostrowska, 1975a, s. 68; Ostrowska, 1975b, s. 60, s. 66).

Dzieje „Kwartalnika Pedagogicznego” doczekały się już kilku niewielkich omówień. Ukazywały się one przede wszystkim na łamach czasopisma, a były to najczęściej słowa wstępne od Redakcji – zwykle w numerach jubileuszowych – lub słowa wstępne nowych redaktorów naczelnych. Z okazji pięciolecia kwartalnika Redakcja opublikowała też spisy treści, a w 1966 r. ukazał się osobny numer „Kwartalnika Pedagogicznego” ze spisami treści kwartalników z 10 lat (*10-letni spis treści*, 1966). Do 1994 r. spisy treści kwartalnika, ukazujące się w poszczególnych kwartałach były publikowane w ostatnim numerze czasopisma tego roku.

W 1986 r., z okazji 30. rocznicy ukazywania się „Kwartalnika Pedagogicznego”, opublikowano wywiad z twórcą czasopisma, prof. Bogdanem Suchodolskim, przeprowadzony przez prof. Czesława Kupisiewicza – specjalistę w dziedzinie dydaktyki i ówczesnego redaktora naczelnego oraz Irenę Wojnar – uczennicę Bogdana Suchodolskiego, prof. Wydziału Pedagogicznego UW, pedagoga kultury i specjalistkę wychowania estetycznego (Kupisiewicz, Wojnar, 1986, s. 3). Profesor przypomniał niełatwe czasy, w których powstał Kwartalnik, m.in. konieczność dostosowania stylistyki tekstów do wymogów ideologii socjalistycznej. Mówił też o potrzebie łączenia teorii i praktyki oraz o wyzwaniach, jakie stoją przed naukami pedagogicznymi.

Najpełniejsze omówienie historii „Kwartalnika Pedagogicznego” ukazało się w numerze 4 z 2007 r., z okazji 50-lecia czasopisma. Był to tekst mojego autorstwa, który został opublikowany w dwóch wersjach językowych: polskiej i angielskiej. Do tego numeru dołączona została płyta CD, przygotowana razem z prof. Rafałem Godoniem, zawierająca wykaz tytułów artykułów z pięćdziesięciu lat działalności czasopisma. Tekst z tej okazji opublikowałam także w „Roczniku Pedagogicznym” w 2007 r. (Kamińska, 2007c). W 2014 r. ówczesny redaktor naczelny, historyk wy-

chowania prof. Adam Fijałkowski, w rozmowie z prof. Ireną Wojnar przypomniał początki tworzenia „Kwartalnika Pedagogicznego” (Wojnar, Fijałkowski, 2014, s. 77–94). Artykuł ukazał się w numerze jubileuszowym z okazji 60-lecia Wydziału Pedagogicznego UW. Wspólnie z Adamem Fijałkowskim przygotowałam ponadto dwa zeszyty tematyczne poświęcone profesorom Wydziału, których teksty ukazywały się na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego”. Była to sprzyjająca okoliczność nie tylko do przypomnienia biografii naukowych profesorów, ale także do nowego odczytania ich artykułów drukowanych w Kwartalniku.

O „Kwartalniku Pedagogicznym” na 60-lecie działalności ukazał się zwięzły artykuł Adama Fijałkowskiego, w którym pokazał początki pisma i warunki, w jakich powstawało i osoby redaktorów naczelnych, ale także skłonił do refleksji na temat tradycji i nowatorstwa w nauce, a także przyszłości czasopism naukowych, które podlegają ciągłym ocenom parametryzacyjnym oraz konieczności przygotowywania sprawozdań i raportów (Fijałkowski, 2016, s. 9–13).

Niniejsze opracowanie dziejów „Kwartalnika Pedagogicznego” jest próbą przedstawienia ciągłości czasopisma – nie tylko jego struktury i głównych obszarów badawczych, dawnych i współczesnych przedstawicieli pedagogiki oraz nauk humanistycznych i społecznych, ale także ukazaniem rozwoju pedagogiki.

*

„Kwartalnik Pedagogiczny” powstał pod koniec 1956 r. na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego z inicjatywy prof. Bogdana Suchodolskiego (1903–1992), pedagoga kultury, filozofa, ówczesnego kierownika Katedry Pedagogiki Ogólnej. Zapewne chciał nawiązać do tradycji czasopisma o tym samym tytule, które było wydawane przez Stowarzyszenie Chrześcijańsko-Narodowe Nauczycielstwa Szkół Powszechnych w latach 1928–1938, a Profesor publikował tam swoje teksty. Poza nim pisali dlań artykuły także polscy pedagodzy, psychologowie, filozofowie i socjologowie, których wkład w narodziny dyscyplin jest nieprzemijający m.in.: Stefan Baley (1885–1952), Józef Chałasiński (1904–1979), Ludwik Chmaj (1888–1959), Józef Lewicki (1882–1942), Bogdan Nawroczyński (1882–1974), Henryk Rowid (1877–1944), Kazimierz Sośnicki (1883–1976), Stefan Szuman (1889–1972), Florian Znaniecki (1882–1958). Tak liczne grono badaczy różnych dziedzin wskazywało na interdyscyplinarność pedagogiki (Kamińska, 2007, s. 35).

W szczególnym momencie, po przełomie październikowym, czyli tzw. odwilży, gdy do władzy doszedł Władysław Gomułka, nastąpiła nowa odsłona „Kwartalnika Pedagogicznego”. Po latach skostnienia i prześladowań w różnych dziedzinach aktywności społecznej, także w nauce – odczuwalna była liberalizacja życia. Uczelnie zaczęły doświadczać większych możliwości badawczych, publikacyjnych oraz deli-

katnego otwarcia na zewnątrz. Możliwe bowiem stały się wyjazdy na uniwersytety europejskie i nawiązywanie kontaktów z tamtejszym środowiskiem naukowym. Nie była to jeszcze pełnia wolności, ale – jak wspomniała Irena Wojnar (1924–2021) – „były to czasy otwarcia na świat, wtedy można było i czytać książki, i sprowadzać książki, wtedy się zaczęły wyjazdy” (Pankowska, 2004, s. 105). W kolejnym wywiadzie tak charakteryzowała ten okres:

[...] Przemiany oczywiście narastały stopniowo, ale odczuwaliśmy jako coś niesłychanego to, co się wówczas dokonało. Po nocy stalinowskiej, po latach prześladowań i napięć politycznych, Władysław Gomółka, który wtedy był kimś w rodzaju „człowieka opatrnościowego”, odblokował zasadnicze usztywnienia ideologiczne i polityczne, tak dotkliwie odczuwalne w środowisku naukowym. W Polsce przemiany okazały się owocne i wyraźne (Wojnar, Fijałkowski, 2014, s. 84).

Był to też szczególny czas dla Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Funkcjonujący od 1953 r. Wydział był „młodą” jeszcze jednostką, ale z tradycją kształcenia pedagogicznego sięgającą 20-lecia międzywojennego oraz dobrą i ambitną kadrą. Dziekanem Wydziału był wówczas prof. Ryszard Wroczyński (1909–1987), specjalista pedagogiki społecznej i historyk wychowania. Początek jego kadencji przypadł na przeprowadzkę i zmianę warunków lokalowych. Po kilku latach stłoczenia w pomieszczeniach przy ul. Spasowskiego 4, Wydział uzyskał nową siedzibę w kampusie głównym przy Krakowskim Przedmieściu. Na fali odwilży, do pracy przywrócony został prof. Bogdan Nawroczyński, który w okresie stalinowskim został zwolniony z Uniwersytetu Warszawskiego. Wykładał treści odnoszące się do ustrojów i reform szkolnych, czyli zagadnienia dotyczące pedagogiki porównawczej. Rozpoczęły się także wykłady z pedagogiki specjalnej, które prowadziła prof. Maria Grzegorzewska (1888–1967), a także ćwiczenia Janiny Doroszewskiej (1900–1979). Do wcześniej wykładanych przedmiotów – pedagogiki ogólnej, dydaktyki, oświaty dorosłych, historii wychowania, a także przedmiotów psychologicznych: psychologii ogólnej, rozwojowej i wychowawczej – dołączyły nowe treści. Dzięki związkom z nauką europejską oraz literaturze zachodniej rozszerzony został także zakres przekazywanej wiedzy. (Skład Uniwersytetu 1956/1957, s.10, 76; Skład osobowy 1957/1958, s. 94–99). Pomocą służyły także teksty „Kwartalnika Pedagogicznego”, w którym zamieszczane były najnowsze wyniki badań uczonych z różnych ośrodków.

Do grona redakcyjnego „Kwartalnika Pedagogicznego” wszedł dziekan Wroczyński, a także prof. Wincenty Okoń (1914–2011), dydaktyk, znawca procesu nauczania, uczenia problemowego, gier i zabaw dydaktycznych. Sekretarzem redakcji została asystentka prof. Suchodolskiego – Eugenia Dąbrowska, która zajmowała się zagadnieniami pedagogiki porównawczej, a w „Kwartalniku Pedagogicznym” była dobrym i sprawnym redaktorem (Wojnar, Fijałkowski, 2014, s. 87). Nad treściami

ideologicznymi czuwał Eustachy Kuroczko (1901–1956), a po nim Wiktor Szczerba, autor prac z zakresu pedagogiki socjalistycznej i teorii wychowania wojskowego (Kamińska, 2007, s. 37; Kamińska, 2007, s. 65).

Ten Komitet Redakcyjny był do 1959 r. wspierany przez Radę Redakcyjną, do której weszli profesorowie spoza Uniwersytetu Warszawskiego: Józef Kwiatek (1911–1964) pedeutolog z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Zygmunt Mysłakowski (1890–1971) filozof i pedagog kultury z Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kazimierz Sośnicki (1883–1976), dydaktyk i teoretyk wychowania z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu oraz Stanisław Tync (1889–1964) historyk wychowania Uniwersytetu Wrocławskiego (Kamińska, 2007, s. 37, s. 65).

Zespół redakcyjny pracował do wydarzeń Marca’68. Potem nastąpił kolejny etap upolitycznienia uczelni, poprzedzony wystąpieniami studentów, a następnie usunięciem wielu wybitnych osób. Uniwersytet musiał opuścić m.in. Suchodolski. Profesor doprowadził prace redakcyjne do końca 1969 r., a w 1970 r. funkcję redaktora naczelnego przejął historyk wychowania prof. Łukasz Kurdybacha (1907–1972). Poza autorstwem wielu prac historyczno-oświatowych, legitymował się także znajomością procesu wydawniczego i prac redakcyjnych. Wcześniej pracował w Spółdzielni Wydawniczej „Czytelnik” oraz w Państwowym Instytucie Wydawniczym, a w Polskiej Akademii Nauk zainicjował czasopismo „Rozprawy z Dziejów Oświaty” oraz dwie serie wydawnicze: Archiwum do Dziejów Oświaty i Monografie z Dziejów Oświaty (Bartnicka, 2004, s. 120; Bartnicka, 2004, s. 134; Szulakiewicz, 2004, s. 40; Szulakiewicz, 2004, s. 44; Kamińska, 2007, s. 46).

Z pierwotnej redakcji pozostał jedynie Wincenty Okoń, a do prac w „Kwartalniku Pedagogicznym” Kurdybacha włączył nowe osoby. Dominowali pracownicy z Uniwersytetu Warszawskiego: Czesław Dejnarowicz (1925–2015), autor tekstów o zagadnieniach polityki wydawniczej i literatury naukowej, redaktor miesięcznika ZHP „Harcerstwo”; Stanisław Mika (1931–2017), psycholog społeczny; Tadeusz Wujek (1927–2002), andragog. Spoza UW zaprosił do współpracy Heliodora Muszyńskiego, teoretyka wychowania z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu (Kamińska 2007, s. 46). W okresie prowadzenia redakcji przez Kurdybachę trzykrotnie zmieniali się sekretarze. Funkcję tę sprawowali kolejno: Krzysztof Kruszewski (1939–2015), adiunkt Katedry Dydaktyki; Albin Kelm (1928–2006), starszy wykładowca Instytutu Pedagogiki UW zajmujący się pedagogiką społeczną i opiekuńczą; Tadeusz Lewowicki, adiunkt z Zakładu Dydaktyki (Kamińska, 2007, s. 47).

Po śmierci Kurdybachy stanowisko redaktora naczelnego „Kwartalnika Pedagogicznego” pozostało nieobsadzone do końca 1973 r. Nowym redaktorem w 1974 roku został prof. Wincenty Okoń, który z pismem związany był od początku i miał bardzo dobre rozeznanie w prowadzonych pracach. Profesor sprawował tę funkcję przez dziesięć lat – do 1984 r. Wzorem lat wcześniejszych do pracy w redakcji

został włączony także dziekan Wydziału – wówczas był nim Czesław Kupisiewicz (1924–2015) autor ważnych prac i podręczników z zakresu dydaktyki, który w latach 1969–1972 był prorektorem Uniwersytetu Warszawskiego (Kamińska, 2007, s. 48). Do prac redakcyjnych powrócił Ryszard Wroczyński, a po jego odejściu 1977 r. do redakcji Okoń włączył Jadwigę Walczynę (1916–1991), specjalistkę pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz Czesława Banacha (1931–2020), pedeutologa i specjalistę polityki edukacyjnej. W 1984 r. Banach został redaktorem naczelnym miesięcznika „Nowa Szkoła”, a w redakcji „Kwartalnika Pedagogicznego” zastąpił go Krzysztof Kruszewski (1939–2015). Od 1981 r. członkiem redakcji był także Stefan Wołoszyn (1911–2004), specjalista historii wychowania i pedagogiki ogólnej.

Profesor Okoń, kierując się wzorem pierwotnego kształtu pisma, powołał Radę Redakcyjną, której przewodniczył Bogdan Suchodolski. Zasiadali w niej głównie profesorowie Wydziału Psychologii i Pedagogiki UW, a także z innych ośrodków uniwersyteckich i naukowych, m.in. andragog, pedeutolog i pedagog specjalny Ludwik Bandura (1904–1984) z Uniwersytetu Gdańskiego; dydaktyk i pedagog społeczny Jan Konopnicki (1905–1980) z Uniwersytetu Jagiellońskiego; komparatysta, teoretyk wychowania Karol Kotłowski (1910–1988) z Uniwersytetu Łódzkiego; andragog Tadeusz Nowacki z Instytutu Kształcenia Zawodowego w Łodzi oraz socjolog Jan Szczepański (1913–2004) z Instytutu Filozofii PAN.

Funkcję sekretarza pełnił nadal Tadeusz Lewowicki. Na tym stanowisku zastąpił go w 1975 r. Stefan Mieszalski – wówczas asystent w Zakładzie Dydaktyki. Pod koniec 1981 r. i w roku 1982 obowiązki sekretarza redakcji pełniła dr Elżbieta Putkiewicz, a w 1983 r. ponownie sekretarzem został Mieszalski (Kamińska, 2007, s. 49).

W 1985 r. Okoń przekazał redakcję „Kwartalnika Pedagogicznego” Czesławowi Kupisiewiczowi. Rada Redakcyjna pozostała w zasadzie bez zmian, a wśród członków redakcji zasiadali: ówczesna dziekan prof. Anna Przeclawska (1929–2010) – specjalistka teorii upowszechniania kultury i literatury wśród dzieci i młodzieży; Krzysztof Kruszewski, a od 1987 r. prof. Krzysztof Konarzewski – specjalista teorii wychowania moralnego. Sekretarzem redakcji pozostał Mieszalski.

W latach 1992–2011 pismem kierowała prof. Andrea Folkierska, specjalistka filozofii edukacji. Do redakcji włączyła historyczkę wychowania prof. Kalinę Bartnicką i dydaktyka prof. Mirosława S. Szymańskiego. Powołała także Radę Programową, której przewodniczyła, a członkami Rady byli przedstawiciele pedagogiki, psychologii i socjologii. Od 2004 r. Redakcję wspomagała także Rada Konsultacyjna, która składała się z przedstawicieli świata nauki: pedagogów, psychologów, socjologów, filozofów, m.in. z Niemiec, Wielkiej Brytanii, Izraela, Nowej Zelandii i Irlandii, a od 2007 r. także z USA. Nastąpiło wyraźne umiędzynarodowienie składu zespołu redakcyjnego „Kwartalnika Pedagogicznego”.

Kolejny redaktor naczelny Mirosław S. Szymański położył także nacisk na międzynarodowy skład redakcji i włączył jeszcze przedstawicieli Japonii, Czech, Słowacji i Ukrainy, a z Polski – profesorów z Uniwersytetu Warszawskiego: dziekan Wydziału Pedagogicznego Annę Wilkomirską, Ewę Czerniawską z Wydziału Psychologii oraz filologa Sambora Gruczę z Instytutu Lingwistyki Stosowanej. Ten zespół stanowił Międzynarodową Radę Naukową, Programową i Konsultacyjną. W redakcji zasiadała dziekan Wilkomirska oraz historyk wychowania Adam Fijałkowski, a sekretarzem był filozof edukacji, adiunkt Jan Rutkowski. Redaktor Szymański powołał także redaktorów tematycznych, którzy konsultowali treści artykułów z poszczególnych subdyscyplin pedagogicznych. W tym gronie zasiadali głównie pracownicy naukowcy Wydziału Pedagogicznego, a także dwie osoby spoza UW: Janusz Gęsicki (1951–2019) i Stefan Kwiatkowski – obaj z Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

Profesor Mirosław S. Szymański pełnił funkcję redaktora do początku 2013 r. Numer drugi „Kwartalnika Pedagogicznego” z 2013 r. ukazał się już pod kierunkiem nowego redaktora Adama Fijałkowskiego. Podczas jego kadencji dochodziło do licznych zmian w składzie redakcyjnym. Czterokrotnie zmieniali się sekretarze redakcji (Maja Bogajczyk – pracownik administracyjny Wydziału Pedagogicznego UW, adiunkt Piotr Zańko – zajmujący się edukacyjnymi badaniami oporu kulturowego, Magdalena Rzepka – doktorantka Wydziału Pedagogicznego UW i adiunkt Joanna Dobkowska, badająca kompetencje komunikacyjne i poprawność językową dzieci), a do wcześniej pracujących w redakcji osób dołączyli nowi członkowie, pracownicy Wydziału Pedagogicznego UW: Anna Kowalewska – specjalistka biomedycznych podstaw rozwoju i wychowania, Małgorzata Żytka – specjalistka edukacji wczesnoszkolnej, Anna Jawor, zajmująca się socjologią kulturową, Grzegorz Szumski, który zajmuje się psychologią edukacyjną, edukacją włączającą i bada rozwój kompetencji społecznych dzieci z niepełnosprawnościami. Adam Fijałkowski do wcześniejszej Międzynarodowej Rady Naukowej, Programowej i Konsultacyjnej powołał jeszcze uczonych z Belgii, Rosji, Włoch i Węgier, a także nowe osoby z Niemiec. Redaktor zaprosił także polskich badaczy, głównie z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. W radzie zasiadał również Mirosław S. Szymański, były redaktor naczelny, zatrudniony w tamtym okresie w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.

1 marca 2021 r. redaktorem naczelnym „Kwartalnika Pedagogicznego” została prof. Joanna Madalińska-Michalak, kierująca Katedrą Dydaktyki i Pedeutologii na Wydziale Pedagogicznym UW. Jest także profesorem honorowym Uniwersytetu w Aarhus, w Danii. W latach 2014–2020 przewodniczyła Polskiemu Towarzystwu Pedagogicznemu. Profesor Madalińska-Michalak współpracuje z licznymi organi-

zaczajami pedagogicznymi o zasięgu międzynarodowym: od 2018 r. jest wiceprzewodniczącą World Education Research Association (WERA) oraz od roku 2016 przewodniczącą Teacher Educational Policy in Europe Scientific Network (TEPE Network), ponadto jest członkinią Rady Dyrektorów ds. Europy w ramach International Council on Education for Teaching – ICET (Międzynarodowej Rady ds. Edukacji Nauczycieli) i członkinią Rady Zarządczej European Educational Research Association (EERA). Madalińska-Michalak włączyła do redakcji pracowników naukowych Wydziału Pedagogicznego UW, profesorów: Grzegorza Szumskiego; Elżbietę Durys – zajmującą się zagadnieniami kina współczesnego i filmu, a także problematyką gender; Agnieszkę Naumiuk – specjalistkę pedagogiki społecznej i doktor Joannę Dobkowską. Sekretarzem redakcji została doktorantka Paulina Nowak. Ponadto, na wniosek redaktor naczelnej, Rada Wydziału Pedagogicznego UW powołała Radę Naukową, do której zostało zaproszone międzynarodowe grono uczonych. Z polskich uczelni weszli: Anna Odrowąż-Coates, prof. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, specjalistka pedagogiki opiekuńczej; prof. Agnieszka Cybal-Michalska dziekan Wydziału Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, specjalistka pedagogiki ogólnej i socjologii edukacji, zainteresowana socjopedagogicznymi problemami młodzieży i globalizacją współczesnego świata; prof. Krzysztof Rubacha kierujący Katedrą Pedagogiki Szkolnej w Instytucie Nauk Pedagogicznych, na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu, zajmujący się metodologią badań społecznych; prof. Bogusław Śliwerski z Uniwersytetu Łódzkiego, kierujący Katedrą Teorii Wychowania, specjalista pedagogiki ogólnej, filozoficznych, teoretycznych podstaw wychowania i pedagogiki porównawczej; prof. Tomasz Szkudlarek, kierownik Zakładu Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych Instytutu Pedagogiki na Uniwersytecie Gdańskim, zajmujący się filozofią edukacji i pedagogiką kultury. Zagraniczni członkowie rady to uznani w środowisku naukowym przedstawiciele różnych subdyscyplin pedagogicznych. Profesorowie Michael W. Apple z Uniwersytetu Wisconsin-Madison w USA (Michael W. Apple) oraz Northeast Normal University Changchun z Chin oraz Gert Biesta z Maynooth University w Irlandii, University of Edynburg w Szkocji, a także University of Humanistic Studies w Holandii, którzy zajmują się głównie zagadnieniami polityki edukacyjnej (Gert Biesta); prof. Maria Assunção Flores, to pedeutolog z University of Minho w Portugalii – przewodnicząca International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) w latach 2013–2019, a obecnie przewodnicząca Zarządu The International Collaborative Action Research Network for the Portuguese; prof. A. Lin Goodwin z Faculty of Education University of Hong Kong zajmująca się pedeutologią i komparatystyką pedagogiczną; Eric Mangez (prof. University of Louvain, *visiting* prof. University of Edinburgh) z dużym dorobkiem w dziedzinie socjologii edukacji i polityki edukacyjnej; prof. Joe O'Hara z Dublin City University

w Irlandii, zajmujący się pedeutologią i polityką edukacyjną; prof. Qing Gu z Institute of Education University College London, dyrektor UCL Centre for Educational Leadership, która jest także zastępcą redaktora naczelnego „Teachers and Teaching: Theory and Practice”. Do Rady Naukowej weszła także prof. Barbara Schneider z Johnem A. Hannah University College of Education and the Department of Sociology zajmująca się socjologią edukacji. Profesor Schneider prowadzi liczne projekty badawcze, posiada bogaty dorobek publikacyjny i jest członkiem American Association for the Advancement of Science (AAAS) oraz National Academy of Education, the American Educational Research Association (AERA), a ostatnio dołączyła także do Finnish Academy of Science and Letters.

W okresie 65-lat funkcjonowania pisma kolejni redaktorzy „Kwartalnika Pedagogicznego” niewątpliwie wprowadzali swoje wizje czasopisma, podejmowali aktualne tematy, wynikające często z sytuacji w kraju i z polityki państwa, w tym polityki oświatowej. Szczególnie w początkowych latach funkcjonowania pisma, zamieszczane artykuły odnosiły się do pedagogiki socjalistycznej i jej duchowych przedstawicieli (przede wszystkim Włodzimierza Illicza Lenina). Publikowane teksty były obarczone narracją w duchu ideologii socjalistycznej. Zapewne nie było to łatwe zadanie dla autorów, gdyż treści ważne pedagogicznie trzeba było przemycać w obudowie ideologicznej. W 1963 r. w słowie Od Redakcji czytamy:

[...] Walka o socjalistyczną świadomość człowieka, o jego pełne zaangażowanie społeczne jest bardzo istotnym elementem walki o socjalizm. Składa się na nią zarówno działalność naukowa, teoretyczna jak i praktyczna, praca propagandowo-wychowawcza. W pracy ideowo-wychowawczej nad kształtowaniem socjalistycznej świadomości narodu istotną rolę odgrywają nauki społeczne. Ich rola – jak to wskazało XIII Plenum KC – rośnie w miarę postępu budownictwa socjalistycznego (Od Redakcji, 1963, 4).

A dalej, w tym samym tekście, Redakcja „Kwartalnika Pedagogicznego” wypowiedziała się na temat swoich planów i zwróciła uwagę na istotne zagadnienia pedagogiczne – łączenie teorii z praktyką, potrzebę dyskusji, szkolnictwo eksperymentalne:

„Kwartalnik Pedagogiczny” dla omówienia wymienionych wyżej przykładowo spraw i zagadnień otwiera swoje łamy zapraszając do dyskusji nie tylko pedagogów, ale i przedstawicieli innych nauk (w szczególności społecznych). Dyskusja jest jednym z najsukuteczniejszych środków kształtowania poglądów, przekonań i postaw społecznych u pracowników nauki.

Oczekujemy też od wychowawców-praktyków bardziej niż dotąd aktywnego udziału w redagowaniu naszego pisma. Oczekujemy sprawozdań z działalności szkół eksperymentalnych i szkół wiodących jak i opisów indywidualnych prób czy przemyśleń. Postęp w dziedzinie nauk

pedagogicznych uwarunkowany jest ścisłą i systematyczną współpracą teoretyków z prądującymi praktykami. [...]

Pismo nasze gotowe jest w stopniu maksymalnym (w miarę swoich możliwości) realizować zapotrzebowanie społeczne w tym zakresie. Abyśmy jednak to nowe zadanie mogli należycie spełnić trzeba nie tylko żywszego niż dotąd zainteresowania się pismem ze strony nauczycieli-praktyków, ale trzeba, aby zaistniały warunki do bezpośredniego wdrażania do praktyki osiągnięć naukowych (Od Redakcji, 1963, 4).

Ta stylistyka zmieniła się dopiero w okresie, gdy pismem kierował Wincenty Okoń. W minimalnym zakresie pojawiały się nawiązania do ideologii socjalistycznej (Kamińska, 2007, s. 51). Należy jednak pamiętać o przeszłości, gdyż jest to fragment dziejów pedagogiki. Na tę kwestię Redakcja zwróciła uwagę w 2007 r. w numerze jubileuszowym z okazji 50-lecia czasopisma:

Dzieje „Kwartalnika Pedagogicznego” to w znacznej mierze dzieje polskiej pedagogiki. Składają się na nie zarówno prace i osiągnięcia, które wzmacniały rozwój badań nad edukacją, jak również takie wydarzenia i materiały, które pisane na potrzebę chwili i koniunktury politycznej nie wzbudzają już szczególnie silnego naszego zainteresowania badawczego. Warto jednak dziś mieć w pamięci zawiloci naszej, pedagogicznej historii. Dzięki tej pamięci nie traktujemy bezkrytycznie lub obojętnie tego, co wydarza się we współczesnym dyskursie pedagogicznym („Kwartalnik Pedagogiczny” 2007, 4, s. 4).

Redaktorzy naczelni wyznaczali też kierunek tematyczny kwartalnika. W okresie sprawowania tej funkcji przez Bogdana Suchodolskiego dominowała tematyka związana z pedagogiką ogólną, pedagogiką porównawczą i pedagogiką kultury. Łukasz Kurdybacha wprowadził treści związane z historią wychowania i myśli pedagogicznej, a profesorowie Wincenty Okoń i Czesław Kupisiewicz zapoznawali czytelników z wiedzą dydaktyczną i metodologią badań pedagogicznych. Andrea Folkierska nadała „Kwartalnikowi Pedagogicznemu” charakter bardziej filozoficzny, co przejawiało się nie tylko w poruszanej tematyce, ale także w doborze autorów. O filozoficznym podejściu do pedagogiki, a może raczej o związkach pedagogiki z filozofią, świadczy też dobór członków Rady Konsultacyjnej czasopisma. Mirosław S. Szymański kładł nacisk na ukazanie osiągnięć pedagogiki niemieckiej, a także na dyskusję naukową. Redaktor naczelny Adam Fijałkowski publikował artykuły odnoszące się do zagadnień historyczno-oświatowych, ale był też otwarty na problematykę filozoficzną i szeroko rozumianą pedagogikę współczesną.

W całym 65-letnim okresie „Kwartalnik Pedagogiczny” dbał o zachowanie pierwotnego celu pisma, czyli ukazywanie najnowszych wyników badań i interdyscyplinarność, a także współpracę z praktykami. Był też otwarty na podejmowanie dyskusji nad aktualnymi problemami wynikającymi z wyzwań stojących przed pedagogiką w związku ze zmianami społecznymi, politycznymi i reformami

w oświacie. W 2012 r. nowa Redakcja kwartalnika zwróciła uwagę na potrzebę pogodzenia ze sobą „[...] dwóch kontrydiktoryjnych celów, jakimi są zmiana i kontynuacja. Zmiana jest niezbędna, aby iść z duchem czasu i sprostać nowym wyzwaniom; kontynuacja zaś jest konieczna, aby zachować tradycję i tożsamość pisma” (Od Redakcji, 2012, s. 3).

Od początku pismo miało ustaloną strukturę, która ulegała niewielkim zmianom. Stałymi działami do dziś są „Artykuły” i „Recenzje”. W okresie początkowym ważnym działem była „Oświata i wychowanie w innych krajach”, a od 1993 r. pod nazwą „Edukacja w innych krajach”. Były one ważnym ukazaniem obrazu funkcjonowania szkolnictwa za granicą i wzbogacały wiedzę z zakresu pedagogiki porównawczej. Artykuły tej kategorii były publikowane do 2002 r.

Redakcja „Kwartalnika Pedagogicznego” otrzymywane od autorów teksty, poddawała wnikliwej weryfikacji (dziś – podwójnej tzw. ślepej recenzji), po czym zaakceptowane artykuły zostawały publikowane. W pierwszych latach funkcjonowania pisma redakcji towarzyszyła niepewność o odbiór tekstów w środowisku nauczycieli i pedagogów:

Kiedy przed dziesięć laty podejmowaliśmy decyzję o wydaniu „Kwartalnika Pedagogicznego” towarzyszyły nam różne obawy. Zamierzaliśmy stworzyć pismo poświęcone podstawowym problemom pedagogiki, ale nie byliśmy pewni, czy naukowe środowisko pedagogiczne okaże się intelektualnie dość bogate, aby utrzymać i rozwinąć takie pismo; nie byliśmy też pewni, czy w szerszych kołach nauczycieli, wychowawców, pracowników oświatowych znajdzie ono uznanie, skoro nie będzie dawało rad i wskazówek przydatnych bezpośrednio w pracy codziennej.

Lata, które miały, przekonały nas, że nasze obawy nie były słuszne. Nie narzekaliśmy nigdy na brak materiału redakcyjnego; wręcz przeciwnie – ograniczone ramy naszego pisma mieściły z trudem to wszystko, co było godne druku i co tak chętnie nam nadsyłano. W ciągu tych lat „Kwartalnik Pedagogiczny” stał się centralnym organem polskiej myśli pedagogicznej, wiernym zwierciadłem prowadzonych badań, świadectwem naukowego życia w zakresie pedagogiki, jak również naszych międzynarodowych kontaktów.

Ponad stu autorów zamieściło w tym okresie obszerniejsze rozprawy i artykuły, wielu innych – recenzje i sprawozdania. Wśród tych autorów byli nie tylko pedagodzy, byli także i wybitni specjaliści innych dziedzin, interesujący się problematyką pedagogiczną szerokim rozumieniem tego słowa. Szczególną uwagę zwracamy na młodych pracowników nauki; spora liczba debiutów autorskich dokonywała się na łamach „Kwartalnika” (Od Redakcji, 1966).

Dziś pismo publikuje najnowsze ujęcia problematyki pedagogicznej i wyniki badań uczonych z różnych ośrodków akademickich – krajowych i zagranicznych. Podobnie, jak na początku swoje pierwsze kroki stawiają w nim początkujący adepci nauki. Ostatnio na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” coraz częściej publikują doktoranci. Ich artykuły są początkiem drogi naukowej, dają możliwość ukazania

własnego warsztatu badawczego i dotychczasowych wyników. Możemy też śledzić rozwój naukowy wielu badaczy – począwszy od magistrów, doktorów, doktorów habilitowanych, aż po profesorów.

Trzon publikacyjny stanowiły i stanowią „Artykuły”. Tu czytelnik odnajduje współczesne analizy i refleksje pedagogiczne uczonych, przedstawicieli nie tylko pedagogiki, ale także filozofów, psychologów, socjologów, twórców kultury, działaczy społecznych. Swoje teksty udostępniali twórcy polskiej pedagogiki: Bogdan Nawroczyński, Wincenty Okoń, Bogdan Suchodolski, Ryszard Wroczyński, a także przedstawiciele wielu subdyscyplin pedagogicznych, m.in.: Czesław Czapów (1925–1980), Aleksander Hulek (1916–1993), Anna Mońka-Stanikowa (1917–2007), Jadwiga Nowak (1941–1990), Tadeusz Pasierbiński (1901–1968), Anna Przeclawska (1929–2010), Józef Pólturzycki (1935–2021), Alicja Siemak-Tylikowska, Jadwiga Walczyna (1916–1991), Kazimierz Wojciechowski (1905–1994), Stefan Wołoszyn (1911–2004), Tadeusz Wujek (1927–2002) i inni, których teksty wpisały się w rozwój pedagogiki.

Od 2003 r. „Kwartalnik Pedagogiczny” wprowadził nowy dział „Colloquia”, w którym umieszczane są do dziś artykuły w językach obcych – najczęściej w języku angielskim, ale także niemieckim. Autorami są uczeni polscy i zagraniczni. Niewątpliwie ten dział sprawił, że „Kwartalnik Pedagogiczny” zyskał szerszy krąg odbiorców zagranicznych i wskazał na szerszy międzynarodowy charakter czasopisma.

Na przestrzeni 65 lat poszczególne numery „Kwartalnika Pedagogicznego” zawierały artykuły o różnorodnej tematyce. Na jego łamach, najczęściej w dziale „Kronika”, publikowane były ważne wydarzenia ze świata nauki w kraju i za granicą, a z okazji różnych rocznic, przypominane były sylwetki wybitnych pedagogów i uczonych zasłużonych dla pedagogiki, m.in.: Bogdana Nawroczyńskiego, Bogdana Suchodolskiego, Wincentego Okonia, Czesława Kupisiewicza, Tadeusza Kotarbińskiego (Kamińska, 2007, s. 62). Odnotowane były także istotne wydarzenia – szczególnie nobilitujące były doktoraty honorowe. Dwukrotnie otrzymał tę godność Wincenty Okoń – w 1980 r. w Akademii Pedagogicznej w Krakowie (obecnie Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej) (Szymański, 1981, s. 131–132) oraz w 1996 r. w Uniwersytecie Technicznym w Brunszwiku (Nadanie..., 1996, 1, s. 213). Redakcja upamiętniła także doktorat *honoris causa* nadany Bogdanowi Suchodolskiemu w 1983 r. na Uniwersytecie Padewskim, a także odnowienie doktoratu na Uniwersytecie Warszawskim w 1984 r. (Kamińska, 2007, s. 63–65). W 1992 r. godność tę otrzymał także Stefan Wołoszyn w Akademii Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego, a w 2004 r. Tadeusz Lewowicki w Uniwersytecie Opolskim (Okoń, 2004, s. 220).

„Kwartalnik Pedagogiczny” donosił także o przyznaniu doktoratów honorowych z inicjatywy Wydziału Pedagogicznego UW na Uniwersytecie Warszawskim dla Jeana Piageta (1896–1980) w 1958 r., Astrid Lindgren (1907–2002) w 1989 r. oraz Oskara Anweilera (1925–2020) (Szymański, 2007, s. 19; Marek, 2007, s. 22–31).

Od czasu do czasu pojawiały się numery poświęcone jednemu zagadnieniu, skupione na prezentacji wyników badań w tej dziedzinie lub teksty referatów konferencyjnych, a także zeszyty tematyczne z okazji przypadających jubileuszy. W ostatnim piętnastolecu takich zeszytów ukazało się piętnaście. Były one wydawane zwykle pod redakcją jednej osoby lub zespołu.

Publikowane tematyczne numery poruszały ważne i aktualne zagadnienia odnoszące się do praktyki pedagogicznej, ale też podbudowane rozważaniami teoretycznymi. W 2009 r. ukazał się numer 4 *Problemy pedagogiczne w erze cyfrowej*, przygotowany pod redakcją Iwony Chrzanowskiej, prof. z Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu, zajmującej się pedagogiką specjalną i wczesnoszkolną. W zeszycie zamieszczone były teksty dotyczące życia w cyberprzestrzeni – zagadnień wówczas obecnych już w rzeczywistości społecznej, ale jeszcze dość nowych, a dziś będących codziennością pracy pedagoga. Autorzy omawiali m.in. zagadnienia agresji i mobbingu w cyberprzestrzeni, cyberprzemocy wśród dzieci i młodzieży, komunikacji w cyberprzestrzeni, wirtualności w szkole, a także zwrócili uwagę na funkcjonowanie osób niepełnosprawnych w świecie nowoczesnych technologii. Teksty były niewątpliwie zasygnalizowaniem ważnych wychowawczo zagadnień, ale też pokazały jakie wyzwania stały przed pedagogami. Ważne pedagogiczne kwestie przedstawili autorzy zeszytu drugiego z 2010 r. *Pedagogika seksualna*, pod redakcją prof. Zbigniewa Izdebskiego z Wydziału Pedagogicznego UW, specjalisty edukacji zdrowotnej i seksualnej. Podkreślili oni znaczenie wspomagania rozwoju seksualnego człowieka, potrzebę więzi emocjonalnej, profilaktykę HIV/AIDS oraz edukację seksualną i bariery tejsze w Polsce i w innych krajach.

O miejscu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej w systemie edukacyjnym, jej wyzwaniach i szansach, modernizacji i możliwościach wczesnego nauczania języka angielskiego traktował numer pierwszy z 2011 r. *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna*, który przygotowała Małgorzata Karwowska-Struczyk, prof. z Wydziału Pedagogicznego UW, specjalistka edukacji wczesnoszkolnej.

Na istotne zagadnienie pedagogiki opiekuńczej zwróciła uwagę prof. Maria Kolankiewicz z Wydziału Pedagogicznego UW, specjalistka pedagogiki opiekuńczej oraz Dominique Fablet (1953–2013), prof. z Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Paris Ouest Nanterre la Défense. W 2012 r. przygotowały trzeci numer „Kwartalnika Pedagogicznego” *Rodziny zastępcze z pomocą rodzinom biologicznym*. W tym wydaniu swoje artykuły zaprezentowali polscy, angielscy i francuscy uczeni zainteresowani problematyką opiekuńczo-wychowawczą. Maria Kolankiewicz

zwróciła uwagę, że wciąż żywa jest dyskusja nad problematyką pieczy zastępczej. Zaowocowała ona już, co prawda, wprowadzeniem zmian prawnych i organizacyjnych, ale wciąż „można czuć niedosyt rozważań teoretycznych i dyskusji nad pojęciami, które wciąż stosujemy, choć kryją się już pod nimi nieco różne znaczenia” (Kolankiewicz, 2012a, s. 5). I właśnie o tych wątpliwościach terminologicznych traktował też artykuł *Zmiany funkcji rodzin zastępczych* (Kolankiewicz, 2012b).

Zeszyty tematyczne odwołujące się do zagadnień filozofii edukacji przygotowali: w 2015 r. Andrzej Wierciński – profesor pracujący wówczas w Albert-Ludwigs-Universität we Freiburgu i Małgorzata Przanowska – adiunkt z Wydziału Pedagogicznego UW: *Między hermeneutyką a edukacją: inspiracje, intuicje, interakcje. Between Hermeneutics and Education: Inspiration, Insight, and Impacts* (nr 2/2015) i w 2017 r. Seweryn Blandzi, prof. z Instytutu Filozofii i Socjologii PAN oraz Małgorzata Przanowska: *Filozofia a pedagogika. Polisemiczność źródeł, kontekstów i granic* (2017). Zeszyty zawierały teksty autorów polskich i zagranicznych, których połączyła wieloletnia współpraca i udział w konferencjach.

Rozważania dotyczące kształcenia uniwersyteckiego podjął w 2016 r. Rafał Godoń w trzecim numerze Kwartalnika, zatytułowanym: *Uniwersytet dzisiaj: wyzwania dla szkolnictwa wyższego. University today: challenges for tertiary education*. W tym zeszycie zostały opublikowane teksty z międzynarodowej konferencji pod tym samym tytułem, ale dołączyli także inni autorzy podejmujący refleksję nad istotą kształcenia uniwersyteckiego i uniwersytetami jako instytucjami kształcenia. Sprawa przyszłości uniwersytetów jest bowiem ciągle żywa, a jak napisał Rafał Godoń:

Nieustanne zmiany w systemie szkolnictwa, a także społeczna i kulturowa transformacja młodzieży którą kształcimy w ramach naszej codziennej praktyki edukacyjnej w uniwersytetach i szkołach wyższych powodują, że sprawa tego, czym obecnie jest uniwersytet i jaka jest dziś jego rola, wciąż stoją pod znakiem zapytania. Co gorsza, wydaje się, że wcale nie zanoszą się na to, aby sytuacja uniwersytetu miała się radykalnie poprawić. I nie jest to ocena doraźna czy polityczna, lecz sąd, który dotyczy istoty kształcenia uniwersyteckiego.

Wciąż nie zdołaliśmy przecież przeprowadzić na tyle gruntownej debaty publicznej, aby sprawa uniwersytetu nie tyle wygasła, lecz by została rozpoznana jako rzeczywisty i palący problem współczesnej kultury pedagogicznej (2016, s. 8).

O zagadnieniach dotyczących dydaktyki szkolnej, kształcenia, zdolności uczniów, możliwości uczenia się i ewaluacji edukacyjnej traktowały dwa numery tematyczne: numer 4 z 2015 r. przygotowany pod redakcją Barbary Ciżkowicz, prof. z Instytutu Psychologii Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, specjalistki metodologii badań społecznych oraz numer 1 z 2019 r.: *Przestrzenie uczenia się*, pod redakcją Marii Groenwald i Grażyny Szyling z Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego, specjalistek z zakresu dydaktyki.

Problemy szkoły i kształcenia, przyszłości zawodu nauczycielskiego zostały poruszone w 2014 r. w monotematycznym numerze wydanym pod redakcją prof. Anny Wiłkomirskiej – dziekan Wydziału Pedagogicznego UW, specjalistki polityki edukacyjnej i socjologii edukacji, która przygotowała numer poświęcony pamięci Anny Radziwiłł (1939–2009): *In memoriam Anny Radziwiłł* (1–2/2014). Numer był pokłosiem konferencji: „Dylematy polskiej edukacji. In memoriam Anny Radziwiłł”, która odbyła się w 2013 r. w Warszawie i w Sichowie – rodzinnej miejscowości tej znanej pedagog. Autorzy tekstów zamieszczonych w „Kwartalniku Pedagogicznym” ukazali biografię, działalność pedagogiczną i polityczną, a także ideologię wychowawczą Anny Radziwiłł. Poza tym opublikowane były także wspomnienia o Annie Radziwiłł oraz teksty odnoszące się do przeszłości oświatowej dóbr staszowskich i roli Radziwiłłów w rozwoju oświaty w regionie oraz dzisiejsze spojrzenie na problemy edukacyjne: etos zawodu nauczycielskiego, zadania wychowawcze szkoły, awans zawodowy nauczycieli.

Zeszyty tematyczne odwoływały się także do historii edukacji. „Kwartalnik Pedagogiczny” upamiętniał przeszłość edukacyjną instytucji i jednostek naukowych. Z okazji 200-lecia Uniwersytetu Warszawskiego ukazał się zeszyt tematyczny *Z dziejów Uniwersytetu Warszawskiego*, pod redakcją Janiny Kamińskiej z Wydziału Pedagogicznego UW (3/2017). Teksty ukazały nieznane dotąd wątki pracy UW: współpracę z Liceum Krzemienieckim, kształcenie nauczycieli, losy wychowanków, rolę UW w samokształceniu, aktywność studentów, tajną działalność w czasie II wojny światowej, a także tworzenie filii UW w Białymstoku.

Okazją do wydania dwóch numerów tematycznych był jubileusz 60-lecia Wydziału Pedagogicznego UW. Wówczas, pod redakcją Adama Fijałkowskiego i Janiny Kamińskiej, specjalistów historii wychowania, ukazały się artykuły poświęcone pamięci profesorów Wydziału oraz ich tekstom, które ukazywały się na łamach „Kwartalnika Pedagogicznego” (3/2014 i nr 4/2014).

Jubileusz 50-lecia Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego Wydziału Pedagogicznego UW był okazją do przygotowania numeru tematycznego: *50-lecie Zakładu Teorii Wychowania Estetycznego na Uniwersytecie Warszawskim* (4/2017). Ten numer przygotował zespół pod redakcją prof. Krystyny Pankowskiej oraz adiunktów: Barbary Kwiatkowskiej-Tybulewicz i Mariusza Samoraja, specjalistów pedagogiki kultury i wychowania estetycznego Wydziału Pedagogicznego UW. Włączyli do tomu teksty referatów wygłoszonych podczas konferencji poświęconej jubileuszowi oraz artykuły traktujące o przeszłości teorii wychowania estetycznego na UW, ale także przyszłości dyscypliny. Profesor Irena Wojnar napisała wówczas o nadziejach, spełnieniach i porażkach (Wojnar, 2017, s. 17–40).

Redakcja „Kwartalnika Pedagogicznego” uczciła też 100-lecie odzyskania przez Polskę Niepodległości. Redaktor naczelny Adam Fijałkowski i Piotr Zańko przygotowali numer: *Edukacyjne narracje o polskim patriotyzmie – w stulecie odzyskania*

Niepodległości (4/2018). Była to okazja do spojrzenia na zagadnienie patriotyzmu z różnych perspektyw: historycznej, kulturowej, obywatelskiej. Poza tym redaktorzy opublikowali także teksty odnoszące się do aktywności oświatowej na ziemiach polskich w II Rzeczypospolitej. Zeszyt zamyka rozmowa Adama Fijałkowskiego z Ireną Wojnar, którą redaktor naczelny nazwał „świadkiem historii”. Profesor Wojnar wspomniała lata swojego przedwojennego kształcenia – patriotycznego i obywatelskiego, swoje lektury szkolne, a następnie czasy powojenne i studia na UW, a następnie pracę na uczelni, z którą związana była przez cały okres aktywności naukowej (Wojnar, Fijałkowski 2018, s. 288–302).

Zakończenie

„Kwartalnik Pedagogiczny” od początku swego istnienia jest czasopismem Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Niezależnie od zmian nazw Wydziału – Wydział Pedagogiczny (1959–1968), Wydział Psychologii i Pedagogiki (1968–1979), Wydział Pedagogiki (1980–1982), Wydział Pedagogiczny (od 1982 do dziś), zawsze był czasopismem warszawskiego środowiska pedagogicznego, który włączał do współpracy polskich i zagranicznych autorów reprezentujących różne spojrzenia na zagadnienia pedagogiczne, rozumiejących potrzebę interdyscyplinarności i otwartości badawczej.

Dziś jest uznanym pismem w środowisku naukowym, obecnym na listach: European Reference Index for the Humanities (ERIH), Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH), Central and Eastern European Online Library (CEEOL), a także na liście czasopism punktowanych Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa.

Należy wyrazić nadzieję, że jeszcze wiele lat „Kwartalnik Pedagogiczny” będzie czasopismem skupiającym pedagogów i przedstawicieli różnych dyscyplin, którzy poruszając problematykę bliską pedagogom, przyczynią się do wzbogacenia tej dziedziny wiedzy, jaką jest pedagogika.

Warto podjąć szczegółowe badania nad przygotowaniem monografii na temat „Kwartalnika Pedagogicznego”. Taka praca pokazałaby nie tylko historię czasopisma i ludzi z nim związanych, ale także jego funkcje, dorobek publikacyjny oraz tradycję i zmiany. Wskazane byłoby ujęcie komparatystyczne, które umożliwiłoby spojrzenie na „Kwartalnik Pedagogiczny” na tle innych czasopism pedagogicznych w kraju.

„Kwartalnik Pedagogiczny” 1956–1969

Komitet redakcyjny	
Redaktor naczelny	Bogdan Suchodolski
Sekretarz	Eugenia Dąbrowska
Członkowie	Eustachy Kuroczko (tylko w 1956 r.) Wincenty Okoń Ryszard Wroczyński Wiktor Szczerba od 1957 r.
Rada Redakcyjna 1956–1959	
Członkowie	Józef Kwiatek Zygmunt Mysłakowski Kazimierz Sośnicki Stanisław Tync

„Kwartalnik Pedagogiczny” 1970–1973

Redakcja	
Redaktor naczelny	Łukasz Kurdybacha
Sekretarz	Krzysztof Kruszewski w latach 1970–1971 Tadeusz Lewowicki od 1971
Członkowie	Czesław Dejnarrowicz Stanisław Mika Heliodor Muszyński Wincenty Okoń Tadeusz Wujek

„Kwartalnik Pedagogiczny” 1974–1984

Redakcja	
Redaktor naczelny	Wincenty Okoń
Sekretarz	Tadeusz Lewowicki do 1975 Stefan Mieszalski 1975–1981 Elżbieta Putkiewicz 1981–1982 Stefan Mieszalski ponownie od 1983
Członkowie	Czesław Kupisiewicz Ryszard Wroczyński Jadwiga Walczyna od 1977 Czesław Banach od 1977 Stefan Wołoszyn od 1981 Krzysztof Kruszewski od 1984

Rada Redakcyjna	
Przewodniczący	Bogdan Suchodolski
Członkowie	Ludwik Bandura Jan Konopnicki Karol Kotłowski Czesław Kupisiewicz Tadeusz Lewowicki Heliodor Muszyński Tadeusz Nowacki Wincenty Okoń Mieczysław Pęcherski Jan Szczepański Stefan Wołoszyn Ryszard Wroczyński Władysław Zaczęński

„Kwartalnik Pedagogiczny” 1985–1992

Redakcja	
Redaktor naczelny	Czesław Kupisiewicz
Sekretarz	Stefan Mieszalski
Członkowie	Krzysztof Kruszewski Anna Przeclawska Krzysztof Konarzewski od 1987 r.
Rada Redakcyjna	
Przewodniczący	Bogdan Suchodolski
Członkowie	Karol Kotłowski Czesław Kupisiewicz Tadeusz Lewowicki Heliodor Muszyński Tadeusz Nowacki Wincenty Okoń Mieczysław Pęcherski do 1988 r. Jan Szczepański Stefan Wołoszyn Ryszard Wroczyński Władysław Zaczęński

„Kwartalnik Pedagogiczny” 1992–2011/2012

Redakcja	
Redaktor naczelny	Andrea Folkierska
Sekretarz	Monika Węgierek (od 1995 r. Węgierek-Darman) 1992–1996 Przemysław Kilczuk 1997–2001 Rafał Godoń od 2001
Członkowie	Krzysztof Konarzewski do 1993 r. Miroslaw S. Szymański Kalina Bartnicka od 1994 r.
Rada Programowa	
Przewodnicząca	Andrea Folkierska
Członkowie	Jan Czapiński do 2003 r. Krzysztof Kiciński Robert Kwaśnica Zbigniew Kwieciński Joanna Rutkowiak Irena Szybiak Hanna Świda-Ziemba do 2010 Lech Witkowski
Rada Konsultacyjna od 2004 r.	
Członkowie	Oskar Anweiler (Universität Bochum, Niemcy) Wilfred Carr (University of Sheffield, Wielka Brytania), Ilan Gur-Ze'ev (University of Haifa, Izrael), Pádraig Hogan (National University of Ireland – Maynooth, Irlandia), Wolfgang Hörner (Universität Leipzig, Niemcy), Volker Kraft (Christian-Albrechts-Universität Kiel, Niemcy) Terence H. McLaughlin (University of London i St. Edmund's College, Cambridge, Wielka Brytania) do 2006 Wolfgang Mitter (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy) Michael Peters (University of Glasgow, Wielka Brytania; University of Auckland, Nowa Zelandia, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA) Klaus Prange (Niemcy) Judith Suissa (University of London, Wielka Brytania) od 2009 Christoph Wulf (Freie Universität Berlin, Niemcy)

„Kwartalnik Pedagogiczny” 2012–2013

Redakcja	
Redaktor naczelny	Mirosław S. Szymański od 1 IX 2012
Sekretarz	Jan Rutkowski
Członkowie	Adam Fijałkowski Anna Wiłkomirska
Redaktorzy tematyczni	
Adam Fijałkowski – historia wychowania i myśli Janusz Gęsicki – socjologia oświaty Stefan Kwiatkowski – pedagogika pracy Jan Rutkowski – filozofia edukacji, pedagogika ogólna Mirosław S. Szymański – pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna Anna Wiłkomirska – socjologia edukacji, polityka edukacji Małgorzata Karwowska-Struczyk – edukacja wczesnoszkolna	
Międzynarodowa Rada Naukowa, Programowa i Konsultacyjna	
Przewodniczący	Mirosław S. Szymański
Członkowie	Oskar Anweiler (Polska Akademia Nauk, Universität Bochum, Niemcy) Ewa Czerniawska (Uniwersytet Warszawski) Hans Döbert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy) Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski) Jürgen Helmchen (Uniwersytet w Münster, Niemcy) Wolfgang Hörner (Universität Leipzig, Niemcy), Yoichi Kiuchi (Uniwersytet Naruto-shi, Japonia) Krzysztof Kosela (Uniwersytet Warszawski) Viera Kurnicov (Uniwersytet w Nitrze, Słowacja) Josef Malach (Uniwersytet w Ostrawie, Słowacja) Wilfred Carr (University of Sheffield, Wielka Brytania), Ilan Gur-Ze'ev (University of Haifa, Izrael), Pádraig Hogan (National University of Ireland – Maynooth, Irlandia), Wolfgang Mitter (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy) Nella Nyczkało (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy) Jirzi Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze) Dietmar Waterkamp (Uniwersytet w Dreźnie, Niemcy) Anna Wiłkomirska (Uniwersytet Warszawski)

„Kwartalnik Pedagogiczny” 2013–1/2021

Rada redakcyjna	
Redaktor naczelny	Adam Fijałkowski
Sekretarz	Maja Bogajczyk do 2014 3/2014 i 4/2014 bez sekretarza Piotr Zańko od 2015 do 2016 Magdalena Rzepka od 2017 do 1/2019 Joanna Dobkowska od 2/2019
Członkowie	Adam Fijałkowski Anna Kowalewska od 1/2017 do 2/2018 Jan Rutkowski do 1/2019 Mirosław S. Szymański do 2/2018 Anna Wilkomirska do 1/2019 Piotr Zańko od 1/2017 do 1/2019 Małgorzata Żytka od 1/2017 do 2/2018 Anna Jawor od 2/2019 Grzegorz Szumski od 2/2019
Redaktorzy tematyczni	
Adam Fijałkowski – historia wychowania i myśli pedagogicznej do 4/2016 Janina Kamińska – historia wychowania i myśli pedagogicznej od 1/2017 Janusz Gęsicki – socjologia oświaty Stefan Kwiatkowski – pedagogika pracy Jan Rutkowski – filozofia edukacji, pedagogika ogólna do 4/2016 Małgorzata Przanowska – filozofia edukacji od 1/2017 Mirosław S. Szymański – pedagogika porównawcza, pedagogika ogólna Anna Wilkomirska – socjologia edukacji, polityka edukacji do 4/2016 Małgorzata Karwowska-Struczyk – edukacja wczesnoszkolna	
Międzynarodowa Rada Naukowa, Programowa i Konsultacyjna	
Przewodniczący	Mirosław S. Szymański Krystyna Pankowska od 1/2017 od 3/2018 Rada działała bez przewodniczącego
Członkowie	Oskar Anweiler (Polska Akademia Nauk, Universität Bochum, Niemcy) Vitaliy Bezrogov (Russian Academy of Education, Moskwa, Federacja Rosyjska) Marcelo Caruso (Humboldt–Universität zu Berlin, Niemcy) od 1/2017 Ewa Czerniawska (Uniwersytet Warszawski) do 3/2018 Marc Depaepe (Katholieke Universiteit Leuven, Belgia) Hans Döbert (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy) Fausto Finazzi (Università degli Studi “Niccolò Cusano” di Roma, Włochy) od 1/2017 Sambor Grucza (Uniwersytet Warszawski) Jiří Hnilica (Univerzita Karlova, Praha, Republika Czeska) od 3/2018 Jürgen Helmchen (Uniwersytet w Münster, Niemcy) do 2/2018 Wolfgang Hörner (Universität Leipzig, Niemcy) do 2/2018 Janina Kamińska (Uniwersytet Warszawski) od 3/2018 Małgorzata Karwowska-Struczyk (Uniwersytet Warszawski) od 3/2018 Yoichi Kiuchi (Uniwersytet Naruto-shi, Japonia)

Członkowie	Krzysztof Kosela (Uniwersytet Warszawski) Anna Kowalewska (Uniwersytet Warszawski) od 3/2018 Viera Kurincová (Uniwersytet w Nitrze, Słowacja) Stefan Kwiatkowski (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej) od 3/2018 Donatella Lombello (Università degli Studi di Padova, Włochy) od 1/2017 Josef Malach (Uniwersytet w Ostrawie, Słowacja) Wolfgang Mitter (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung, Niemcy) do 4/2016 Nella Nyczkało (Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy) Krystyna Pankowska (Uniwersytet Warszawski) Jiří Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze) Małgorzata Przanowska (Uniwersytet Warszawski) Zoltán András Szabó (Eötvös Loránd University Tudományegyetem (Uniwersytet Budapesztański im. Loránda Eötvösa, Węgry) od 3/2018 Mirosław S. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Polska) od 1/2017 Mara R. Wade (University of Illinois at Urbana–Champaign, Urbana, Illinois, USA) od 3/2018 Dietmar Waterkamp (Uniwersytet w Dreźnie, Niemcy) Małgorzata Żytko (Uniwersytet Warszawski) od 3/2018
------------	--

„Kwartalnik Pedagogiczny” od 2/2021

Redakcja	
Redaktor naczelny	Prof. zw. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak
Sekretarz	mgr Paulina Nowak
Redaktorzy	dr Joanna Dobkowska dr hab. Elżbieta Durys, prof. ucz. dr hab. Agnieszka Naumiuk dr hab. Grzegorz Szumski, prof. ucz.
Rada Naukowa	
Prof. Michael W. Apple, University of Wisconsin-Madison, USA oraz Northeast Normal University, Changchun, Chiny Prof. Gert Biesta, Maynooth University, Irlandia; The University of Edinburgh, Szkocja; University of Humanistic Studies, Holandia Prof. Maria Assunção Flores, University of Minho, Portugalia Prof. A. Lin Goodwin, University of Hong Kong, Hongkong Prof. Eric Mangez, University of Louvain, Belgia Prof. Joe O'Hara, Dublin City University, Irlandia Prof. Qing Gu, University College London, Wielka Brytania Prof. Barbara Schneider, John A. Hannah University, College of Education and the Department of Sociology, USA Prof. dr hab. Agnieszka Cybal-Michalska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu Dr hab. Anna Odrowąż-Coates, prof. APS, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie Prof. dr hab. Krzysztof Rubacha, Uniwersytet Mikołaja Kopernika Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski, Uniwersytet Łódzki Prof. dr hab. Tomasz Szkudlarek, Uniwersytet Gdański	

Dodatek – linki z informacją o zagranicznych członkach obecnej Rady Naukowej

- Barbara L. Schneider: <https://msu.edu/honoredfaculty/directory/schneider-l-barabara.html> (otwarty 17.09.2021)
- Eric Mangez: <https://uclouvain.academia.edu/EricMangez> (otwarty 17.09.2021)
- Gert Biesta: <https://www.gertbiesta.com/> (otwarty 20.09.2021)
- Maria Assunção Flores: <https://ifte.kpfu.ru/en/speakers/maria-assuncao-flores-2/> (otwarty 17.09.2021)
- Michael W. Apple: <https://lakis.wisc.edu/staff/apple-michael-w/> (otwarty 20.09.2021)
- Joe O'Hara: <https://www.dcu.ie/policy-and-practice/people/joe-ohara> (otwarty 17.09.2021)
- Qing Gu Professor: <https://www.ucl.ac.uk/ioe/news/2021/jul/ioe-professor-joins-government-panel-leadership> (otwarty 2.11.2021)

References

- Bartnicka, K. (2004). Łukasz Kurdybacha – twórca Pracowni Dziejów Oświaty (1907–1972), W: J. Schiller, L. Zasztowt (red.). *Instytut Historii Nauki Polskiej Akademii Nauk w latach 1953–2003. Księga Jubileuszowa* (s. 109–149). Warszawa: Instytut Historii Nauki PAN, Retro-Art.
- 10-letni spis treści nr 1–1956–4(38)–1965 [„Kwartalnika Pedagogicznego”], (1966). *Kwartalnik Pedagogiczny*.
- Fijałkowski, A. (2016). 60 lat „Kwartalnika Pedagogicznego”. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2, 9–15.
- Godoń, R. (2016). Uniwersytet dzisiaj: wyzwania dla szkolnictwa wyższego. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 7–8.
- Kamińska, J. (2004). Dzieje Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zarys. W: J. Kamińska (red.). *Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Jubileusz pięćdziesięciolecia* (s. 7–48). Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kamińska, J. (2007a). „Kwartalnik Pedagogiczny” 1956–2006. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 35–74.
- Kamińska, J. (2007b). „Kwartalnik Pedagogiczny” 1956–2006. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 79–95.
- Kamińska, J. (2007c). 50 lat „Kwartalnika Pedagogicznego”. *Rocznik Pedagogiczny*, 30, 175–191.
- Kamińska, J. (2014a). Pamięci zmarłych profesorów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego – przedstawicieli pedagogiki ogólnej, historii wychowania, dydaktyki. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 37–52.
- Kamińska, J. (2014b). Pamięci zmarłych profesorów Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego – przedstawicieli pedagogiki społecznej, andragogiki, pedagogiki specjalnej, edukacji początkowej, pedagogiki porównawczej, animacji społeczno-kulturalnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 9–33.
- Kolankiewicz, M. (2012a). Wstęp. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 5–7.
- Kolankiewicz, M. (2012b). Zmiany funkcji rodzin zastępczych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 9–48.
- Kupisiewicz, Cz., Wojnar, I. (1986). Rozmowa z profesorem Bogdanem Suchodolskim. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 3–14.
- Marek, F.A. (2007). Opinia dla Senatu Uniwersytetu Warszawskiego w związku z nadaniem tytułu doktora honoris causa Profesorowi Oskarowi Anweilerowi. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 22–28.

- Nadanie doktoratu honoris causa Profesorowi Wincentemu Okoniowi [słowo od Redakcji] (1996). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 213.
- Od Redakcji (1963), *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, I–III.
- Od Redakcji (2012). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 13.
- Okoń, W. (2004). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Ostrowska, T. (1975a). Czasopisma w nauce (I). *Przegląd Humanistyczny*, 9, 59–73.
- Ostrowska, T. (1975b). Czasopisma w nauce (II). *Przegląd Humanistyczny*, 10, 57–68.
- Przemówienie dziekana Wydziału Pedagogicznego UW, Profesora Mirosława S. Szymańskiego (2007). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 18–21.
- Skład osobowy uczelni na rok 1957–1958. (1957). Warszawa: Zasoby archiwalne Pracowni Historii Oświaty i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW.
- Skład Uniwersytetu na rok akademicki 1956–1957, (1956). Warszawa: Zasoby archiwalne Pracowni Historii Oświaty i Wychowania, Wydział Pedagogiczny UW.
- Spis treści numerów 1(15)–4(18) Rok V „Kwartalnika Pedagogicznego” (1960). *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1, 1–24.
- Szulakiewicz, W. (2004). *Rozprawy z Dziejów Oświaty (1958–2003). Studium z historii czasopisma*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szulakiewicz, W. (2006). *Historia oświaty i wychowania w Polsce 1944–1956*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Szymański, M. S. (1981). Doktorat honoris causa dla Wincentego Okonia. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 131–132
- Wojnar, I. (2017). Zakład Teorii Wychowania Estetycznego na Uniwersytecie Warszawskim 1967–2007. Nadzieje–spełnienia–porażki. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4, 17–40.
- Wojnar, I., Fijałkowski, A. (2014). O początkach Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego i „Kwartalnika Pedagogicznego”. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3(233), 77–94.

Aneta Boldyrew

*Uniwersytet Łódzki**

E-mail: aneta.boldyrew@uni.lodz.pl

ORCID: 0000-0002-6121-0816

Agnieszka Wałęga

*Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu***

E-mail: awalega@umk.pl

ORCID: 0000-0001-9585-5965

Edukacja zawodowa młodzieży a wyzwania modernizacji w dyskursie prasowym w Królestwie Polskim w latach 1905–1918***

Summary

VOCATIONAL EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND THE CHALLENGES OF MODERNISATION IN THE PRESS DISCOURSE IN THE KINGDOM OF POLAND IN 1905–1918***

The article describes the main directions of the discussion on the vocational education of young people in the context of the challenges of modernisation, conducted in the pages of Polish magazines in the Kingdom of Poland at the beginning of the 20th century. This period brought intensive development and new forms of vocational education, and new contexts, problems and arguments about the legitimacy of further development of this form of education appeared in the journalistic discussion. In 1905–1918, in the public debate about the modernisation of education in the Kingdom of Poland the constantly raised issue was the vocational education of young people, which was supposed to respond to the rapidly changing reality of social life. So far, these

* Zakład Historii Oświaty, Wydział Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego, ul. Pomorska 46/48, 91-408 Łódź

** Instytut Nauk Pedagogicznych, Wydział Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, ul. Fosa Staromiejska 1a, 87-100 Toruń

*** Finansowanie: Uniwersytet Warszawski (publikacja artykułu). Praca powstała dzięki środkom w ramach programu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego pod nazwą „Szlakami Polski Niepodległej w latach 2018–2023, nr projektu 01SPN 17 0020 18”, kwota finansowania 751 222 zł.

issues had not been the subject of historical and pedagogical analyses, while the discussion about vocational education at the beginning of the 20th century was conducted in various periodicals. The first part of the article attempts to analyse the ideological contexts of the discussion on practical education. The subsequent parts are devoted to the two issues particularly important in the press discourse after 1905 – the vocational education of peasants and the professional education of girls and women. These problems are discussed on the basis of extensive press research.

Keywords: Kingdom of Poland, vocational education, education of young people, modernisation, press discourse, vocational education of the people, vocational education of women

Wprowadzenie

W debacie publicznej na temat unowocześnienia oświaty w Królestwie Polskim w latach 1905–1918 stale podejmowanym zagadnieniem była edukacja zawodowa młodzieży. Miała ona odpowiadać szybko zmieniającym się realiom życia społecznego. Kontynuowano na ten temat dyskusję, którą na szeroką skalę zapoczątkował pozytywizm. Niezmiennie uważano, że szkolnictwo fachowe jest szansą na aktywizację zawodową i społeczną młodzieży, dla której brakowało zatrudnienia w sektorach gospodarki, zapewniających pracę poprzednim pokoleniom. Początek XX w. przyniósł intensywny rozwój i nowe formy realizacji edukacji zawodowej (Miąso, 1966, s. 297–298). W dyskusji publicystycznej pojawiły się nowe konteksty, problemy i argumenty o zasadności dalszego rozwijania tej formy kształcenia. Zagadnienia te nie były dotychczas przedmiotem analiz historyczno-pedagogicznych.

Tymczasem dyskusja o edukacji zawodowej na początku XX w. toczyła się w różnego rodzaju periodykach – w czasopismach społeczno-kulturalnych dla ludu, dla kobiet, dla konkretnych grup zawodowych, w prasie katolickiej i w codziennych gazetach. Teksty prasowe miały zasadnicze znaczenie dla upowszechnienia wśród odbiorców idei nowoczesnego szkolnictwa zawodowego, a w rezultacie – zmiany sposobu myślenia o zadaniach edukacji. Temat ten, rozległy, złożony i ważny wymaga szczegółowych badań.

Niniejszy tekst ma charakter wprowadzający, przedstawia kilka zagadnień, które wydają się szczególnie istotne. Przyjęto w nim tradycyjne, stosowane w historiografii polskiej cezury (Chwalba, 2000, s. 371). Pierwsza z nich związana jest z wybuchem rewolucji 1905 r., której efektem były intensywne przemiany polityczne i społeczno-kulturowe, obejmujące także sferę edukacji, w tym kształcenia zawodowego. Druga cezura związana jest z zakończeniem I wojny światowej, a jednocześnie odzyskaniem niepodległości przez Polskę. W okresie 1905–1918 dyskusję o edukacji zawodowej łączono ściśle z wyzwaniem wynikającym z modernizacji społeczeństwa polskiego. Modernizację uznajemy z jednej strony za pojęcie opi-

sujące procesy intensywnych przeobrażeń cywilizacyjnych, determinowanych m.in. przez urbanizację, industrializację, postęp technologiczny, z drugiej za konstrukt kulturowy nazywający i wartościujący zachodzące przeformowania społeczeństw z tradycyjnych w nowoczesne (Bołdyrew, 2019). Podzielamy podejście uczonych podważających słuszność wyjaśniania modernizacji poprzez konstrukt „jednej nowoczesności”, eksponujące przyjęcie koncepcji „licznych nowoczesności”. W tej tradycji myślowej zwraca się uwagę na nieprecyzyjność i w pewnej mierze uznanie – wość kryteriów postępu i zacofania (Herf, 1986).

W pierwszej części artykułu podjęto próbę analizy ideowych kontekstów dyskusji o edukacji praktycznej. Kolejne części poświęcono dwóm szczególnie ważnym w debacie publicystycznej po 1905 r. zagadnieniom – edukacji zawodowej włościan oraz fachowemu kształceniu dziewcząt i kobiet. Na te dwie grupy, szczególnie defaworyzowane w dostępie do edukacji, uwagę zwrócili już pozytywści, dyskusje te były kontynuowane także w schyłkowym okresie zaborów, miały one wówczas jednak nieco inny kontekst m.in. ze względu na znacznie poszerzoną i zróżnicowaną ofertę kształcenia zawodowego. Wpisywało się to także w dyskusje o potrzebie upodmiotowienia i uobywatelnienia obu grup. Problemy te omówiono na podstawie szerokiej kwerendy prasowej, w przypisach podając tylko wybrane, reprezentatywne zapisy bibliograficzne.

Idea edukacji zawodowej – pozytywistyczne dziedzictwo w realiach początku XX w.

Problem znaczenia edukacji zawodowej dla unowocześnienia oświaty, zmiany ideału wychowawczego i wzmocnienia ideału Polaka – obywatela został wprowadzony na stałe do dyskusji o perspektywach modernizacji przez pozytywistów. Tak przedstawiany temat ten był stale obecny w publicystyce pozytywistycznej, co miało przełomowe znaczenie dla jego upowszechniania. Prasa bowiem, mimo ingerencji cenzury, była przestrzenią dyskusji światopoglądowych. W postyczniowym półwieczu w Królestwie Polskim była pierwszym nowoczesnym narzędziem oddziaływania na opinię publiczną. Tego rodzaju środkami mogły być – i bywały – także masowe manifestacje czy stowarzyszenia społeczne, jednak do 1905 r., z uwagi na politykę władz carskich takie formy społecznej partycypacji w życiu publicznym w Kongresówce były bardzo ograniczone. Czasopiśmiennictwo było środkiem stale dostępnym, pełniąc rolę opiniotwórczą i inspirującą (Jedlicki, 2002, s. 303). Pisarstwo publicystyczne pozytywistów odgrywało istotną rolę w kształtowaniu świadomości i mentalności czytelników w oparciu o ideały pracy u podstaw. Było też stymulatorem przemian na rzecz społecznej modernizacji, której ważnym elementem było

szkolnictwo. Pozytywizm dokonał absorpcji dorobku minionych epok; odziedziczył i twórczo adaptował tradycje oświeceniowe, choć także – wiele elementów dziedzictwa romantyzmu (Gloger, 2007, s. 5–19). Trwały i skuteczny powrót do projektu oświeceniowego w pozytywizmie warszawskim był szczególnie widoczny w odniesieniu do edukacji i wiedzy. Jego cechą diakrytyczną było wyeksponowanie nauki i oświaty jako wartości o randze podstawowej i wymiarze utylitarnym.

Rozwijana w prasie począwszy od schyłku lat 60. XIX w. idea edukacji zawodowej od początku oznaczała więcej niż tylko transfer fachowej wiedzy i umiejętności. Przedstawiano ją jako czynnik ułatwiający młodemu pokoleniu, dorastającemu w cieniu niedawnej klęski powstania styczniowego, adaptację w rzeczywistości cywilizacji nowoczesnej, opartej na ideach oświecenia i gospodarczym oddziaływaniu kapitalizmu (Kizwalter, 2020, s. 10). Pozytywistyczna retoryka walki z ubóstwem i inercją, połączona z propagowaniem działań oświatowych stała się osią konstrukcyjną ideału osobowego opartego na cnotach mieszczańskich: pracowitości, oszczędności, praktyczności i gospodarności. O znaczeniu oświaty – w tym także kształceniu praktycznym, opozycyjnym wobec edukacji klasycznej – pisano na łamach wszystkich najważniejszych czasopism społecznych, w tym m.in. w „Przeglądzie Tygodniowym”, „Niwie”, „Prawdzie” i „Opiekunie Domowym”, a także w periodykach specjalistycznych, np. w „Przeglądzie Technicznym”.

Ludzi kultury zawodowej przedstawiano jako budowniczych nowego ładu społecznego. Szkolnictwo zawodowe miało ich do tej roli przygotować, dając młodym narzędzia potrzebne z jednej strony do znalezienia pracy i zorganizowania sobie całości życia (w myśl koncepcji Herberta Spencera), z drugiej – zmiany polskich realiów z tradycyjnych na nowoczesne. Kształcenie fachowe traktowano jako jeden z kilku możliwych punktów wyjścia w mieszczańskim modelu awansu, alternatywnym wobec szlachecko-ziemiańskiej wizji rozwoju relacji społecznych. Wychowanek szkół zawodowych nabierał cech *self-made-mana*, pozytywnego bohatera dydaktycznych opowieści publicystów, podczas gdy „majątek i tytuły szlacheckie często przedstawiano jako mało znaczące, a czasem nawet czyniono z nich negatywny punkt odniesienia” (Kubicka, 2016, s. 209).

Trzeba przy tym podkreślić niejednorodny wymiar pozytywistycznego projektu edukacji zawodowej. Choć w literaturze historycznej mówi się o koncepcjach modernizacji odpowiadających wymogom rozwoju miast przemysłowych, to trzeba pamiętać, że teksty pozytywistyczne propagowały, obok zawodu inżyniera, uznanego za najbardziej godny ze wszystkich zawodów technicznych, kształcenie rzemieślników. Postulowano rozwijanie szkół rzemiosł, które miały dać uczniom profesjonalne przygotowanie i obronić przed konkurencją przemysłu. Ich absolwenci, dzięki wykształceniu i pracy we własnym warsztacie, mieli prowadzić godne życie,

lepiej adaptując się do warunków nowoczesnego miasta niż robotnicy w deprecjowanych fabrykach – molochach. Jak pisze Jerzy Jedlicki:

Szkoła rzemiosł na dobre dwa dziesiątki lat stała się omegą wszystkich wariantów programu pracy organicznej w kwestii zatrudnienia nadwyżek populacyjnych. Poruszano ten temat setki razy, różnych zresztą po takiej szkole spodziewając się dobrodziejstw. Znamienna była sama nazwa: nie szkoła zawodowa – ten termin pojawiał się rzadziej – lecz właśnie *szkoła rzemiosł* (Jedlicki, 2002, s. 271).

Trudno nie postawić pytania, czy cel stawiany szkołom rzemiosł odpowiadał wymogom nowoczesności? Czy też, jak retorycznie pyta Jedlicki, był to koncept „stary jak średniowiecze?” (Jedlicki, 2002, s. 300) i w istocie odwołujący się do średniowiecznych, stanowych rozwiązań edukacyjnych.

Zachęcenie do edukacji i pracy rzemieślniczej było próbą przełamania anty-urbanistycznej niechęci, do końca XIX w. wyraźnie widocznej w kulturze polskiej (Śmiechowski, 2020, s. 51–53). Nieufność wobec miasta utrzymywała się w kręgach ziemiańskich i włościańskich także na początku XX w. Sytuacja społeczna zweryfikowała część pozytywistycznych nadziei związanych z edukacją zawodową, kultura młodopolska kpiła z mieszczańskiego etosu, gardziła filisterstwem (por. Ossowska, 1985, s. 52–66). W ostatnim dziesięcioleciu przed wybuchem Wielkiej Wojny w dyskusji o problemie kształcenia zawodowego kontynuowano wiele wcześniejszych wątków. Pojawiły się jednak nowe, znamienne dla tego okresu perspektywy. Podobnie jak w postyczniowych dekadach podkreślano, że wykształcenie praktyczne jest formą realizacji idei progresywnej modernizacji – gospodarczej, społecznej i kulturowej – dzięki szerzeniu fachowości, przedsiębiorczości, zawodowej wiedzy i umiejętności. W tym kontekście można mówić o utrzymującej się (nie)oryginalności polskiej koncepcji edukacji zawodowej – nie zmieniły się jednak czynniki wyróżniające sytuację Kongresówki w stosunku do krajów Europy Zachodniej: brak niepodległości, specyfika polskiej industrializacji i jej „wyspowy” charakter, dominujące liczebnie rolnictwo. Jednocześnie nadal, podobnie jak w innych krajach, wartości kształcenia praktycznego odwoływały się do kultury pracy, uznawanej za szczególnie ważną dla modernizacji społeczno-gospodarczej i obywatelskiej. Na przełomie XIX i XX w. idee edukacji zawodowej nie odnosiły się już do kultu „mieszczańskości” w prostym tego rozumieniu, ale eksponowały motywy demokratyzacji życia publicznego i kształtowania postaw obywatelskich.

O ile w postyczniowych dekadach podkreślano użyteczność edukacji zawodowej w kontekście ekonomicznych zysków społeczeństwa oraz szans dla jednostki na pomyślność materialną, to na początku XX w. bardziej eksponowano jej znaczenie jako czynnika stwarzającego młodemu pokoleniu szansę na przejście

do świata nowoczesnego, szansę samodzielności, możliwości realizacji aspiracji emancypacyjnych i uczestnictwa w życiu publicznym. Refleksje o idei i praktyce edukacji zawodowej wpisywały się zatem nierzadko w dyskurs emancypacyjny. Jednocześnie nie brakowało tekstów reprezentujących postawę przeciwną – pragnącą praktyczną oświatę połączyć z tradycyjnymi normami i wartościami oraz obroną ładu, który uważano za zagrożony. Było to szczególnie widoczne w koncepcjach praktycznego kształcenia ziemianek, odwołujących się do wartości świata ziemiańskiego, tradycyjnych relacji społecznych oraz uznawanych za typowe wzorców kobiecości i męskości.

Wreszcie szczególnie ważnym kontekstem publicystycznych refleksji o edukacji zawodowej na początku XX w. było włączenie do niej myślenia w kategoriach troski o dobro narodu. U schyłku XIX w. kategoria narodu pojawiła się obok używanej przez pozytywistów kategorii społeczeństwa, by na początku XX w. stać się dominantą projektów, które miały przekształcić sferę tożsamości zbiorowej. Myślenie w kategoriach narodowych było osią koncepcji życia zbiorowego formułowanych przez polityków i sympatyków Narodowej Demokracji, ale stało się perspektywą przyjmowaną także przez reprezentantów innych środowisk. Tendencja ta w Kongresówce wpłynęła na konceptualizację każdej sfery edukacji, także oświaty zawodowej, której zaczęto przypisywać szczególną rolę w działaniach *pro publico bono* nie tylko w sensie społecznym i obywatelskim, ale także – narodowym. W części artykułów pojawiły się również wypowiedzi antysemickie, wyraźnie obecne zwłaszcza od 1909 r. Według zwolenników ideologii nacjonalistycznej oświata, w tym edukacja zawodowa, miała służyć kulturowej homogenizacji społeczeństwa Kongresówki. Za nieprzystających do narodu, „Obcych” uznano m.in. Żydów, a ich pozycję w handlu i rzemiośle za zagrażającą polskiej gospodarce (Krzywiec, 2017, s. 476). W prasie nacjonalistycznej kierowano się przekonaniem, że zajmując się handlem i rzemiosłem Żydzi są „jednym z najpotężniejszych wrogów narodu polskiego” (*Sprzymierzeńcy*, 1910, s. 2). Taką retorykę stosowano zwłaszcza w artykułach o edukacji młodzieży włościańskiej i drobnomieszczańskiej. W rozważaniach o edukacji zawodowej nierzadko widoczne było narastające napięcie w relacjach polsko-żydowskich, a postulowany rozwój szkół rzemieślniczych i kupieckich uważano za element prowadzący do polonizacji tych dziedzin gospodarki w miastach i miasteczkach.

Ważnymi elementami publicystycznego dyskursu o związkach oświaty i obywatelstwa w Królestwie Polskim po 1905 r. były refleksje o roli edukacji zawodowej w emancypacji grup wcześniej na szerszą skalę nieobecnych w życiu publicznym, to jest włościan i kobiet. Trzecią grupą, której edukację zawodową omawiano szeroko, również w kontekście jej znaczenia dla procesów emancypacji, była młodzież żydowska. Jak wskazuje przeprowadzona kwerenda, problem ten był szeroko obecny w prasie (analizie poddano adresowaną do Żydów prasę polskojęzyczną),

zwłaszcza w „Izraelicie”, wydawanym w żydowskim środowisku zwolenników asymilacji. Zagadnienie to wymaga jednak odrębnych badań, uwzględnienia specyficznej sytuacji ludności żydowskiej w kontekście napływu Litwaków, narastającego antysemityzmu, a także rozbieżności postaw wobec edukacji młodzieży wśród integracjonistów z jednej strony, ortodoksów i syjonistów z drugiej. Toteż w dalszej części artykułu przedmiotem analizy będzie dyskurs prasowy na temat szkolnictwa zawodowego włościan i dziewcząt, ze szczególnym uwzględnieniem związków między oświatą a kształtowaniem postaw obywatelskich, procesami emancypacji i partycypacji w życiu publicznym.

Kształcenie zawodowe młodzieży wiejskiej

Problematyka edukacji zawodowej młodzieży włościańskiej stała się jednym z najważniejszych tematów dyskusji publicystycznej o oświacie zawodowej w powojennej Kongresówce. Było to m.in. konsekwencją charakterystycznej w polskich realiach niezmienności siły rolniczego etosu – chłopskiego i ziemiańskiego. Wybrzmiała ona mocno w koncepcjach szkolnictwa zawodowego po 1905 r. O ile wcześniej eksponowano znaczenie oświaty zawodowej głównie w związku z perspektywami zatrudnienia w miastach, o tyle po 1905 r. szeroko rozwinięto, na znacznie większą niż wcześniej skalę, propagowanie edukacji rolniczej. W pewien sposób była to próba powrotu do rodzimej koncepcji modernizacyjnej – „agrarne kapitalizmu”. Ta swoista wizja była jednym z wielu projektów modernizacji. Współcześnie uczeni podważają słuszność „jednej nowoczesności” (Herf, 1986), mówi się o „licznych nowoczesnościach” – polski projekt, eksponujący m.in. znaczenie szkolnictwa rolniczego i rozwój „farmerstwa”, można uznać za „endemiczną” koncepcję unowocześnienia i przebudowy Kongresówki, odpowiadającą rosnącemu na przełomie XIX i XX w. zainteresowaniu ludem wiejskim i kulturą chłopską. Było to pochodną podejmowania problematyki ludowej przez przedstawicieli różnych stronnictw ideowych; w wielu tekstach wizja ludu utożsamiana była z chłopstwem. Nie oznacza to jednak, że taka koncepcja była jedyna czy najważniejsza. Lektura tekstów publicystów, działaczy społecznych i polityków pokazuje nieoczywistość synonimicznego rozumienia „ludu” i „chłopstwa”. W kształtującym się na przełomie XIX i XX w. nowoczesnym pojęciu *ludu* mieściły się różne kategorie zawodowe: prócz rolników także rzemieślnicy, robotnicy wiejscy i fabryczni, czasem zaliczano doń także inteligencję¹. Nie zmienia to faktu, że włościanie byli w centrum dyskursu o perspektywach unowocześnienia społeczeństwa Kongresówki. Rozważania o edu-

¹ Dla kształtowania pojęcia *lud* na początku XX w. istotny wpływ miały teksty pisane przez ideologów Narodowej Demokracji. (Analizuje je Bończa-Tomaszewski, 2001).

kacji zawodowej młodzieży wiejskiej, zarówno w szkołach i kursach rolniczych, jak i naukę na potrzeby rzemiosła i kupiectwa wpisywały się w debatę o rzeczywistości społeczno-gospodarczej wsi i sposobach jej modernizacji (Kosmowska, I. 1911).

Po 1905 r. szkolnictwo zawodowe dla młodzieży chłopskiej przeżywało bezprecedensowy rozwój. Było organizowane przez dwa konkurencyjne środowiska – sympatyzującą z ruchem socjalistycznym, liberalną inteligencję, skupioną wokół wydawanego od 1907 r. pod redakcją Maksymiliana Malinowskiego „Zarania” oraz organizacje ziemiańskie. Każde środowisko wypracowało własny projekt szkolnictwa zawodowego, stanowiący element koncepcji unowocześnienia relacji społecznych i gospodarczych. Refleksje na temat znaczenia edukacji zawodowej, postulaty organizacji szkół i kursów, relacje z działającymi placówkami przedstawiano w czasopismach sympatyzujących z każdym ze stronnictw. Zgadzając się w ogólnej ocenie znaczenia ludu jako tworzywa rodzącego się nowoczesnego narodu polskiego i uznając pracę oświatową wśród włościan, w tym edukację zawodową młodzieży, za szczególnie ważny obowiązek obywatelski zaraniarze i tradycjonałiści różnili się w określeniu jej metod, celów i środków. Oba środowiska hołdowały innym wartościom, odwoływały się do różnych ideologii i inaczej definiowały etos życia społecznego. Naczelne hasło ruchu zaraniarskiego brzmiało „sami sobie”. Zaraniarze podkreślali emancypacyjny charakter oświaty ludowej, a edukacji zawodowej młodzieży wiejskiej nadawali znaczenie obywatelskie. Malinowski ruch zaraniarski nazywał „ruchem ogólnego odrodzenia, ruchem jak gdyby zmartwychpowstania ludu z niewolnej przeszłości swojej do duchowo, społecznie, gospodarczo i narodowo twórczej” (Malinowski, ZNO, sygn. 12733/II, k.2). Ruch ziemiański opierał się na założeniu, że społeczeństwo jest tworem hierarchicznym, wzmocnionym zasadą posłuszeństwa. Oba środowiska łączyło przeświadczenie o potrzebie rozwijania edukacji zawodowej wśród młodzieży wiejskiej, jako jednego ze środków zaradczych wobec głodu ziemi i rozdrobnienia gospodarstw, przymusu emigracji stałej lub sezonowej. W prasie podkreślano, że podniesienie poziomu wiedzy rolniczej miało być nie tylko szansą na modernizację rolnictwa i odejście od gospodarki ekstensywnej, ale także zmianę relacji społecznych i kultury wsi. Szybki rozwój szkolnictwa, który miał przygotowywać młodzież wiejską do kariery zawodowej poza rolnictwem, był traktowany jako antidotum na przeludnienie wsi.

O potrzebie rozwijania oświaty rolniczej pisali społecznicy współpracujący z Malinowskim. Publikowali w postępowej prasie dla ludu, zwłaszcza w „Zaraniu” i „Siewbie”, w czasopismach społeczno-kulturalnych oraz periodykach dla kobiet. Do najbardziej aktywnych publicystów, poza Malinowskim (Malinowski, 1905, 1906, 1913), należeli Teofil Kurczak (Kurczak, 1909), Jadwiga Dziubińska (Dziubińska, 1910, 1912), Irena Kosmowska (Kosmowska, 1908; 1913), Tomasz Nocznicki

(Nocznicki, 1914). W artykułach podkreślano potrzebę rozwijania różnych form szkolnictwa zawodowego oraz oświaty pozaszkolnej dla drobnych rolników. Zachęcano do zakładania szkół rolniczych i rolniczo-ogrodniczych oraz prowadzenia kursów rolnictwa, ogrodnictwa, mleczarstwa, pszczelarstwa. Promowano rozwijanie edukacji dorosłych i propagowanie edukacji ustawicznej (Kurczak, 1911). Przestrzeniać upowszechniania wiedzy rolniczej miały być także biblioteki i czytelnie, podkreślano również rolę pogadanek, odczytów i wystaw. W wielu tekstach apelowano, by propagowanie wiedzy rolniczej łączyć z upowszechnianiem wiedzy o problemach społecznych (Malinowski, 1906). Prasa zaraniarska zwracała też uwagę na znaczenie kształcenia rzemieślniczego młodzieży wiejskiej, opisując rozwiązania stosowane w innych krajach (R.Z., 1909). Propagowano również edukację w szkołach handlowo-przemysłowych (Kurczak, 1912).

Duża część tekstów publicystycznych i notatek prasowych odnosiła się do praktyki szkolnictwa zawodowego. W wielu czasopismach, sympatyzujących z ruchem zaraniarskim, zamieszczano informacje o szkołach i kursach organizowanych w tym środowisku. Podkreślano, że dla upowszechniania szkolnictwa rolniczego szczególną rolę odegrały szkoły i kursy organizowane przez społeczników skupionych wokół Malinowskiego. Wielokrotnie pisano o założonej przez niego szkole rolniczej w Otrębusach pod Warszawą, zwanej Pszczelinem, która była wzorem dla kolejnych placówek oświaty rolniczej, prowadzonych przez działaczy z kręgu zaraniarskiego. Opisywano zasady organizacji Pszczeliny, sytuację uczniów, wyposażenie i warsztaty szkolne, stosowane metody dydaktyczne i klimat placówki. Część tekstów miała charakter relacji, bowiem powszechną praktyką było organizowanie wycieczek młodzieży wiejskiej do Pszczeliny, często odwiedzali go także absolwenci (Rutkowski, 1906; Kronika bieżąca, 1907; Z.W., 1912). Wiele artykułów podpisanych było nazwiskiem publicysty z dopiskiem „Pszczeliniak” (Wynimko, 1911; Władek, Pszczeliniak, 1911). Edukacja w tej szkole uważana była za ważny czynnik tożsamości jej uczniów, dbano o stałe kontakty absolwentów z placówką, a prasowe opisy edukacji oraz późniejszych wizyt w szkole umacniało poczucie wspólnoty byłych i obecnych uczniów. Podobne wspólnoty uczniów i absolwentów tworzyły się także przy innych szkołach zaraniarskich; szczególnie widoczne było to w odniesieniu do szkół żeńskich.

W prasie konserwatywnej edukacja zawodowa także była częścią koncepcji doprowadzenia chłopstwa do nowej jakości życia społecznego i elementem wizji nowego społeczeństwa. Propagowano zarówno edukację rolniczą, jak i rzemieślniczą i handlową. Sporadycznie w prasie pojawiały się głosy krytykujące takie formy kształcenia młodzieży wiejskiej, które służyły jej adaptacji do życia poza wsią. I tak np. biskup Stanisław Zdzitowiecki przestrzegał, iż:

[...] ciągły ruch ludności sam w sobie wystarcza do dezorganizacji społecznej, ponieważ mieszkańców wsi pociąga do miasta, a wyrobnikowi miejskiemu nasuwa znowu myśl oddania dziecka do urzędowania lub kupiectwa. Tym sposobem zaprowadza się nowy ład, przeciwny porządkowi, nakreślonoemu przez Opatrzność Bożą (Zdzitowiecki, 1905, s. 804).

Jednak porewolucyjne zmiany społeczno-kulturowe, rozwój i popularność szkolnictwa zawodowego prowadzonego przez zaraniarzy zmusiły konserwatystów do rezygnacji z postawy krytycznej i defensywnej. Środowiska ziemiańskie zaangażowały się w zakładanie szkół i kursów zawodowych i ich propagowanie na łamach prasy społeczno-kulturalnej, kobiecej, katolickiej (H.C., 1906; Gorski, 1906; Kretkowska, 1912). Przekonywano, że oświata zawodowa ma służyć podniesieniu poziomu ekonomicznego Kongresówki i przygotować młodzież włościańską do uczestnictwa w życiu publicznym. W dużej mierze powtarzano argumenty zaraniarzy, podkreślając, że absolwenci szkół i kursów rolniczych powinni wziąć na siebie odpowiedzialność za modernizację życia społecznego na wsiach. Oczekiwano zaangażowania tej grupy młodzieży w działalność oświatową i opiekuńczą na rzecz lokalnej wspólnoty (Iwanicki, 1912). Podkreślano także, że edukacja zawodowa przygotowuje młodzież do znalezienia pracy w kraju, bez konieczności udawania się na emigrację zarobkową (*Pierwsza szkoła*, 1913).

Prasa zachęcała ziemian i duchowieństwo katolickie do popularyzacji szkolnictwa zawodowego wśród włościan, przedstawiając je jako ścieżkę edukacyjną, która miała przyczynić się do awansu ekonomicznego, społecznego i kulturowego zarówno jednostek, jak i ludu *en masse*. Uznano ją za perspektywiczną drogę modernizacji królewieckiej wsi, unowocześnienia warstwy chłopskiej, przy jednoczesnym pozostaniu w tym samym modelu kulturowym, opartym na zasadach religijnych. Praca oświatowa w szkołach, warsztatach i kursach, o których informowano, prowadzona była głównie przez ziemian. Jednocześnie krytykowano oświatę zawodową zaraniarzy, przede wszystkim z powodu jej laickiego charakteru (*Gdzie postać dzieci*, 1913). Wiele miejsca poświęcano działalności organizacji społecznych propagujących oświatę zawodową, takich jak Centralne Towarzystwo Rolnicze (Trajdos, 1912), Towarzystwo Popierania Przemysłu Ludowego (Szkoly Towarzystwa, 1912; Szkoła Przemysłu Ludowego, 1912; Szkoly Przemysłu Ludowego, 1912; Towarzystwo Popierania Przemysłu, 1913; Tymoniuł, 1914) czy Towarzystwo Rozwoju Przemysłu Handlu i Rzemiosła (E., 1913). W przypadku Centralnego Towarzystwa Rolniczego przywoływano kółka rolnicze jako „szkoly obywatelskiego życia”, eksponowano edukacyjne zadania ich instruktorów. Zalecano rozwój edukacji ogrodniczej włościan i ich samokształcenie w tym zakresie poprzez udział w pracach włościańskich kółek ogrodniczych i zakładaniu sadów handlowych (Jankowski, 1914, 1915). Liczono, że szkolna i pozaszkolna oświata zawodowa wzmocni tradycyjny wzorzec wychowawczy, łącząc etos ziemiański i wartości nowoczesnej kultury mieszczańskiej.

Przypisując edukacji zawodowej ważną rolę w promowaniu postaw prospołecznych i wypracowaniu nowych formuł w relacjach świata wiejskiego z pozostałą częścią modernizującego się społeczeństwa, nadawano jej także funkcję solidarnościową wobec wspólnoty narodowej. Egalitarystyczne podejście do problemów ludu wiejskiego łączyło się z wyodrębnieniem i wykluczeniem „Innych”, „Obcych”, za których uznano Żydów. Punktem odniesienia w części publicystyki, nie tylko w prasie konserwatywnej, był też kontekst rywalizacji ekonomicznej między ludnością żydowską a katolicką. Publicystyczne postulaty edukacji przygotowującej młodzież wiejską do pracy w handlu, rolnictwie i rzemiośle łączyły się z krytyką aktywności Żydów i Niemców w życiu gospodarczym na ziemiach polskich (Marylski, 1913). Pisano, że polski rzemieślnik, wykształcony w solidnej szkole, mógłby stanowić konkurencję dla żydowskich rękodzielników i kupców (Pawiński, 1912). Zarówno prasa tradycjonalistyczna, jak i czasopisma sympatyzujące z ruchem zaraniarskim nie stroniły od poglądów antysemickich.

Problemy edukacji zawodowej dziewcząt

Dość często na łamach prasy Królestwa Polskiego podejmowano zagadnienia dotyczące edukacji zawodowej dziewcząt. W dotychczasowej literaturze przedmiotu analizowano ten problem najczęściej w świetle tekstów publikowanych na łamach czasopism kobiecych (Dormus, 2000; Bednarz-Grzybek, 2010; Kalinowska-Witek, 2011; Krakowiak, 2020a). Pisma te odzwierciedlały zazwyczaj dwa główne kierunki myślenia o edukacji kobiet – konserwatywny i postępowy. Jednak w obrębie każdego z nich wyraźnie zaznaczał się trend rozpatrywania zagadnień kształcenia dziewcząt jako szansy na modernizację wsi i miast. Po proponowanym w latach 70. i 80. XIX w. kierunku kształcenia utylitarnego m.in. w szkołach gospodarczych, na przełomie XIX i XX w. zauważono potrzebę rozwoju żeńskich szkół handlowych i artystycznych oraz konieczność zadbania o edukację dziewcząt ze środowisk robotniczych i włościańskich. Rok 1905, rewolucja w Rosji i strajk szkolny wraz z liberalizacją polityki caratu stworzyły też nowe możliwości zawodowego kształcenia dziewcząt w Królestwie Polskim. Możliwe stało się zakładanie nowych szkół czy kursów żeńskich, wciąż jednak utrudniony był dostęp do edukacji uniwersyteckiej. Jak do tych zmian ustosunkowywali się współpracownicy czasopism, kierowanych do czytelników obojga płci, czytanych przez ziemian czy mieszkańców miast przemysłowych Królestwa Polskiego? Na łamach prasy związanej ze środowiskiem ziemiańskim popularyzowano wyraźnie wzorce osobowe ziemianki przygotowanej do pracy zawodowej, prowadzenia gospodarstwa oraz szerzenia oświaty wśród włościan. Natomiast publicyści pism wydawanych na terenach miast przemysłowych zwracali uwagę na konieczność wprowadzenia nowych rozwiązań w zakresie

edukacji dziewcząt ze środowisk robotniczych. Dla zyskania pełniejszego obrazu omawianych zjawisk istotne wydaje się także porównanie perspektywy tych czasopism z propozycjami wysuwanymi przez środowiska feministyczne.

Jak powszechnie wiadomo na początku XX w. Polki podejmowały studia wyższe już nie tylko poza granicami kraju, ale także na rodzimych galicyjskich uniwersytetach Krakowa i Lwowa (od lat 90. XIX w.). Nie zawsze jednak wybory dotyczące kontynuowania edukacji na szczeblu uniwersyteckim spotykały się z aprobatą publicystów (por. Krakowiak, 2020). Wielu spośród nich propagowało bowiem inny kierunek kształcenia dziewcząt związany ze szkołami zawodowymi i różnorodnymi kursami praktycznymi przygotowującymi do konkretnego zawodu. Wśród propozycji tego typu warto przytoczyć list księżnej Adamowej Czartoryskiej z 1912 r. opublikowany w piśmie „Wieś i Dwór”, związanym ze środowiskiem polskiej arystokracji i ziemiaństwa (Zujewicz, 2004). Jego autorka zaproponowała, by młodzież żeńska przygotowywała się do pracy w charakterze urzędniczek hotelowych, zwróciła bowiem uwagę na znaczące zapotrzebowanie na tę grupę pracowników. W ocenie Czartoryskiej niezwykle popularne wśród dziewcząt studia wyższe oraz ściśle związane z nimi marzenia o karierze urzędniczej nie zapewniają pracy, co prowadzi do frustracji wielu kobiet (List, 1912)².

Stanowisko Czartoryskiej nie odbiegało zasadniczo od tego prezentowanego na łamach feministycznego „Steru”, tam również zwracano uwagę, że studia wyższe nie są jedyną możliwą drogą edukacji kobiet, proponowano także zdobycie fachowego przygotowania zawodowego w specjalistycznych szkołach, na kursach czy drogą praktyki zawodowej (Budzińska-Tylicka, 1913; Pachucka, 1913; Kim będę, 1913). Jednocześnie zaznaczano, że brak racjonalnej polityki poszukiwania pracy przez kobiety z wyższym wykształceniem zawodowym oraz nieufność społeczeństwa wobec nich prowadzi do licznych przypadków marnowania ich potencjału. Publicystki „Steru” zachęcały, by kobiety same zgłaszały się na stanowiska odpowiadające ich wykształceniu np. kierowniczek stacji doświadczalnych. Jako szczególnie rażący przykład podawano brak nauczycielek agronomek w szkołach gospodarczych, które można było rekrutować spośród grona absolwentek krakowskiego Wydziału Agromomicznego. Absolwentki te jednak często porzucały wyuczony zawód i wbrew posiadanym specjalistycznym kwalifikacjom podejmowały tradycyjnie przypisaną kobietom pracę prywatnych nauczycielek (Jarocińska-Malinowska, 1912).

² Opinię tę podzielały także współpracowniczkii pisma „Nasz Dom. Tygodnik Mód i Powieści”, zalecające młodym kobietom i dziewczętom kursy ogrodnicze, pszczelarsko-ogrodnicze, handlowe i przemysłowe. Zdaniem publicystek miało to być najlepsze antidotum na wygórowane ambicje i egzaltowane aspiracje, które ekscytowały wyobraźnię młodych kobiet początków XX w., czyniąc z nich „karykatury adeptek wiedzy lub sztuki” (Ziemiańska z Grójeckiego, 1915; Kosmowska, I. W. 1915).

Dla współpracowników „Wsi i Dworu” również poważny problem stanowił brak wykwalifikowanych żeńskich kadr kierowniczych, które mogły prowadzić zawodowe kształcenie dziewcząt. Na terenie Królestwa brakowało bowiem wyższych szkół gospodarczych o kierunku praktycznym, pewne nadzieje wiązano więc z planami powołania takiego seminarium na terenie Galicji – w Snopkowie nieopodal Lwowa (Kosmowska, 1913b). Podobny problem dotyczył żeńskich szkół rzemiosł. Propagowano natomiast takie formy kształcenia zawodowego dziewcząt jak szkoła hrabiny Plater-Zyberkówny w Chyliczkach (Chyliczki, 1913) czy szkoły tkactwa i gospodarstwa prowadzone przez Koła Ziemianek (*Ziemiańskie zabawy*, 1913; Michałowski, 1913). Popularyzowano także różnorakie kursy prac ręcznych (powstające pod nadzorem Towarzystwa Popierania Przemysłu Ludowego) oraz gospodarcze dla dziewcząt włościańskich, w tym drugim przypadku przybierały one formę dozwolonych przez ministerstwo tzw. ferm wzorcowych. Zwracano uwagę na wychowawcze walory takich form kształcenia oraz na szanse, jakie oferowały choćby kursy dla kierowniczek gospodarstw dworskich. Szkoły i kursy rolnicze oraz gospodarcze miały wychowywać dziewczęta na aktywne uczestniczki życia społeczno-kulturowego wsi. Zalecano także przygotowanie dziewcząt z rodzin ziemiańskich do zarządzania gospodarstwem oraz do pracy oświatowej i kulturalnej wśród ludu, podnoszenia poziomu jego ogólnej kultury i edukacji (*Nasze panie*, 1913).

Analogiczne wskazówki uzyskiwały czytelniczki „Steru”, im także proponowano edukację fachową w zakresie przemysłu, handlu i rzemiosła. Tu jednak większy nacisk kładziono na nowe możliwości, takie jak zakładanie kooperatyw i towarzystw spółdzielczych. Dziewczętom zalecano m.in. pracę w charakterze kontrolerek obór czy hodowczyń „zielono-nózek”. Jako nowe obszary kształcenia zawodowego kobiet wskazywano farmację oraz biblioteki (Leśniewska, 1907; Posner, 1911). Pismo od 1908 r. polecało też swoim czytelniczkom kursy naukowe i fachowe dostępne kobietom.

Współpracownicy „Wsi i Dworu” zauważali poszerzanie się pól i zakresów aktywności dziewcząt i kobiet polskich w przemyśle, handlu, edukacji, sztuce i literaturze. Podkreślali zarówno ogromne możliwości, jak i różnorodne przeszkody rozwoju edukacyjnego i zawodowego kobiet takie jak macierzyństwo, brak żeńskich placówek oświatowych oraz środków finansowych. Sygnalizowali, że emancypacja zawodowa kobiet wpłynęła na ukształtowanie się nowych wzorców życia małżeńskiego opartych na partnerskich relacjach małżonków i równouprawnieniu (Seidlerowa, 1913). Jednocześnie podkreślali jednak także ogólne różnice między zainteresowaniami i zdolnościami dziewcząt i chłopców, zwracali uwagę na niewystarczający zakres wychowania dziewcząt (czego efektem miały być takie negatywne zjawiska jak „kult życia” czy nadmiernie rozbudzony erotyzm), apelowali więc do matek, by poświęciły tej kwestii więcej uwagi (Maciejowski, 1914).

Na łamach pism miejskich, związanych ze środowiskami przemysłowymi także zwracano uwagę na różnice w podejściu do wychowania i edukacji zawodowej dziewcząt i chłopców. Podkreślano negatywne zjawiska ograniczania aspiracji dziewcząt w środowiskach domowych, a w późniejszym okresie ich lekceważenia przez pracodawców. Sygnalizowano potrzebę szerszego zreformowania systemu wychowania kobiet, kształtowania ich na aktywne i świadome swoich możliwości pełnoprawne członkinie społeczeństwa, a nie „salonowe lalki”. Postulowano tworzenie kursów społeczno-ekonomiczno-politycznych dla kobiet, które oprócz wiadomości teoretycznych miały także przekazywać podstawy wychowania społeczno-ekonomicznego i obywatelskiego. Ich absolwentkom zalecano praktykę w dobrze prowadzonych gospodarstwach i wzorowo funkcjonujących instytucjach społecznych (Buchnerówna, 1913b)³.

Nie wszystkie sfery aktywności zawodowej kobiet uważano za właściwe także ze względu na ich negatywny wpływ na zdrowie. Na łamach prasy publikowano statystyki chorób zawodowych w różnych profesjach wybieranych przez kobiety. Jako zalecane zawody wymieniano np. zajęcia pielęgniarki i służącej, natomiast jako wybitnie szkodliwe pracę buchalterki i nauczycielki. Dla kobiet generalnie zalecano „naturalne zawody”, które można było wykonywać w domu (*Szkodliwe dla zdrowia*, 1913). W tym obszarze mieściła się z pewnością praca służącej, pisano o niej jednak już w nowym duchu, przywołując np. informacje o stowarzyszeniu służących w Danii, które zaktywizowały się i podjęły walkę o godność swego zawodu. Na łamach prasy pojawiły się apele, by na ziemiach polskich to stowarzyszenia równouprawnienia kobiet podjęły takie działania. Zwrócono także uwagę na konieczność zakładania szkół i kursów zawodowych dla służących oraz potrzebę szczególnej troski pań domu w zakresie wychowania moralnego służących, często bardzo młodych dziewcząt (*Reforma służby*, 1914).

W kontekście edukacji zawodowej dziewcząt wywodzących się z różnych środowisk, obok troski o dziewczęta z rodzin włościańskich i ziemiańskich, pojawiły się także koncepcje kształcenia córek i żon robotników (Żarnowska, 1992)⁴. Wspominano o różnorodnych problemach wynikających z braku przygotowania dziewcząt, wychodzących za mąż za robotników do ich przyszłych obowiązków żon, matek i gospodyń, tak, by mogły stanowić wsparcie dla swoich mężów. Ukazując negatywne skutki niewłaściwego wychowywania dziewcząt, postulowano konieczność

³ Kierunek obywatelski zalecały też pisma kobiece (Bojarska, 1917). Popierano w nich zwłaszcza rozwój szkół rzemieślniczych dla kobiet, które powinny obejmować także kurs gospodarstwa domowego (*Ziemiańska z Grójeckiego*, 1915; Oksza, 1917).

⁴ W ocenie Anny Żarnowskiej wypadki 1905 r. i związana z nimi „rewolucja kulturalna” ludności robotniczej rozwinęła potrzeby oświatowe i kulturalne tej grupy społecznej (Żarnowska, 1992).

założenia szkół o charakterze praktycznym, w których uczyłyby się zasad prowadzenia domu i wychowywania dzieci, gospodarności, oszczędności oraz krawiectwa (Poraj, 1914a, 1914b, 1914c; Buchnerówna, 1913a)⁵:

Ale społeczeństwo, jeśli istotnie nie chce, aby masy robotnicze grzęzły dalej w zepsuciu, ciemnocie i biernym zastoju, musi przyjść do przekonania, że trzeba dziewczętom ze sfery robotniczej dać szkoły, praktycznie obmyślane, które by przygotowywały do życia rodzinnego, poważnie i odpowiedzialnie rozumianego, młode pokolenie kobiet mających zostać żonami polskich robotników (Poraj, 1914a, s. 2).

Wyraźnie postulowano przeszczepienie koncepcji szkół gospodarskich dla dziewcząt włościańskich także na tereny miejskie. Absolwentki tych placówek miały w przyszłości stanowić idealne kandydatki na żony robotników, nie tylko jako dobrze przygotowane do prowadzenia gospodarstwa domowego (przy wykorzystaniu niewielkich środków finansowych) czy wychowania dzieci, ale także stanowiące istotne wsparcie intelektualne i emocjonalne dla męża. Czytające gazety, wraz z nim uczestniczące w zebraniach robotniczych, mające własne poglądy i opinie. Jednocześnie do owych wyraźnie nowoczesnych cech kobiecych dodawano tradycyjne umiejętności śpiewu, deklamacji czy predyspozycji do pracy kulturalno-oświatowej (np. w teatrzykach amatorskich).

Wzorem miała być szkoła w Kruszynku (Wieczorek, 1968; Miąso, 1966; Kempa, 2010). Założona przez Jadwigę Dziubińską placówka stawiała sobie za cel budzenie poczucia godności i niezależności uczennic oraz wdrażanie ich do pracy nie tylko w przestrzeni własnej rodziny i gospodarstwa, ale także aktywności społecznej. Szkole zarzucano jednak zbyt liberalny stosunek wobec regularnego wykonywania praktyk religijnych przez uczennice (zwłaszcza spowiedzi i pacierza) oraz nieodpowiednie, krytyczne wobec Kościoła i ziemiaństwa, lektury np. czasopisma „Zaranie” (Jędrzychowski, 1910; *Prawda*, 1910). Na łamach ówczesnej prasy prowadzono ostrą polemikę w zakresie ogólnej oceny pracy wychowawczej w Kruszynku. Dziubińską wsparły m.in. środowiska feministyczne (Bojanowska, 1910)⁶, propagujące rozwój edukacji zawodowej dziewcząt wiejskich na łamach warszawskiego „Steru” (Dla córek, 1909; Z., 1910; Biniekówna, 1911; Głos ze wsi, 1911; Rolnicza uczelnia, 1911). Pisano tam o matkach rozumiejących już potrzebę praktycznego kształcenia

⁵ Podkreślano m.in. specjalne predyspozycje kobiet do tego typu prac, utrwalając w ten sposób tradycyjny podział na „kobiece” i „męskie” zajęcia.

⁶ Na łamach tego numeru „Steru” udzielono także głosu samej Dziubińskiej oraz wychowankom Kruszynka i ich rodzinom (*List p. Jadwigi*; 1910; *Przemówienie*, 1910; *Odezwa Kruszyńnianek*, 1910). Artykuły popierające działalność Kruszynka publikowały także takie czasopisma, jak: „Zaranie”, „Gazeta Kujawska” czy „Kurier Lubelski”.

swoich córek oraz o „rozumnych zastępach dziewcząt”, które po ukończeniu szkół i kursów gospodarczych podejmą dalszą pracę w kierunku podnoszenia rozwoju wsi w swoich rodzinnych środowiskach. To właśnie tym szkołom i kursom oraz prasie ludowej przypisywano widoczne w ostatnich latach na polskiej wsi zmiany i modernizację. Odpowiadając na zarzuty zubożenia religijnego czy nawet utraty wiary u wychowanek Kruszyńka, feministki sprzeciwiały się podporządkowaniu szkoły wymaganiom lokalnego proboszcza i jego wizji absolwentek „dewotek i księżych gospodyń” (Bojanowska, 1910, s. 98).

W analizowanych tekstach wyraźnie ścierały się elementy tradycyjnego i nowoczesnego postrzegania możliwości i ograniczeń w zakresie zawodowej edukacji kobiet. Jak jednak zauważył Tomasz Kitzwalter nowoczesność i tradycja w wielu przypadkach, także w zakresie emancypacji zawodowej kobiet, „splatały się w sposób szczególny” (Kitzwalter, 1995, s. 9). Zarówno środowiska ziemiańskie, robotnicze, jak i feministyczne zdawały sobie sprawę z nieuchronności zmian zachodzących w tym obszarze życia społecznego. Pomimo pewnych różnic w postrzeganiu sytuacji kobiet w początkach XX w. wysuwane przez te środowiska propozycje miały jednak kilka wspólnych, nawiązujących m.in. do tradycyjnego postrzegania obszarów edukacji i aktywności zawodowej kobiet, elementów. Różnicowało je jednak często akcentowanie możliwych form ich realizacji. Część proponowanych rozwiązań miała wyraźnie idealistyczny charakter, wskazywała jednak na zasadniczy kierunek działań mających na celu uspołecznienie i „uobywatelnienie” kobiet oraz przygotowanie ich do roli żony, ale w małżeństwie opartym już, w myśl idei emancypacyjnych i modernistycznych, raczej na zasadach partnerstwa niż patriarchatu.

Zakończenie

W prasowej dyskusji na temat perspektyw budowania nowoczesnej wspólnoty przedstawiano oświatę zawodową jako czynnik o fundamentalnym znaczeniu. Wielu publicystów wyrażało nadzieję, że popularyzacja tej formy kształcenia w prasie adresowanej do szerokiego grona odbiorców zwiększa szanse demokratyzacji relacji społecznych. Szkolnictwo pozwalające zdobyć konkretny zawód grupom wcześniej marginalizowanym – młodzieży wiejskiej oraz dziewczętom i kobietom uznawano za ważny czynnik realizacji ich osobistych aspiracji, także w kontekście upodmiotowienia w życiu publicznym. Propagowanie kształcenia fachowego było formą zaniegowania modelu społeczeństwa hierarchicznego i męskiego paternalizmu z jednej strony, z drugiej – stawało się orężem obrońców tradycyjnego ładu, wyznaczających granice dostępności konkretnych profesji dla kobiet. W niektórych tekstach publicystycznych edukację zawodową przedstawiano jako czynnik modernizacji, choć

w istocie propagowano przednowoczesny, niedemokratyczny model relacji społecznych – np. w odniesieniu do dziewcząt i kobiet. Przeważały jednak wypowiedzi podkreślające potrzebę transferu wiedzy fachowej i akceptujące podejmowanie pracy zawodowej, zgodnej z kwalifikacjami, niezależnie od płci i pochodzenia społecznego. Absolwentom szkół zawodowych wyznaczano rolę ambasadorów nowocześnieści i obywatelstwa. W czasie I wojny światowej, zwłaszcza w jej ostatnim okresie, w wielu tekstach wyrażano przekonanie, że oświata zawodowa przyczyni się do urzeczywistnienia w odrodzonym państwie merytokratycznego modelu życia społecznego. U progu niepodległości rozwój szkolnictwa zawodowego uznawano za jedno z najważniejszych zadań społecznych. Henryk Nusbaum pisał:

Warunkiem sine qua non przyszłej pomyślności Polski jest wzmożenie i podniesienie mieszczaństwa polskiego pod względem oświaty i dobrobytu, a więc przede wszystkim stworzenie zastępu licznych oświeconych rękodzielników, kupców, przedsiębiorców, właścicieli fabryk większych i mniejszych z odpowiednim uzdolnieniem, inicjatywą, energią, pracowitością i wytrwałością (H.N., 1918, s. 33).

References

- Biniekówna, M. (1911). Czy kształcić włościanki. *Ster*, 1, 31–33.
- Bednarz-Grzybek, R. (2010). *Emancypantka i patriotka. Wizerunek kobiety przełomu XIX i XX wieku w czasopiśmie Królestwa Polskiego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bojanowska, J. (1910). Walka o ducha kobiety. *Ster*, 3, 97–100.
- Bojarska, S. (1917). Słów parę o obywatelskim wychowaniu dziewcząt polskich. *Bluszcz*, 34, 258–259.
- Boldyrew, A. (2019). Nowoczesność, edukacja, młode pokolenie w perspektywie badań historyczno-pedagogicznych. *Wychowanie w Rodzinie*, 2, 65–79.
- Bończa-Tomaszewski, N. (2001). *Demokratyczna geneza nacjonalizmu: intelektualne korzenie ruchu narodowo-demokratycznego*. Warszawa: Biblioteka Frondy.
- Buchnerówna, H. (1913a). O wartości i pożytku robót ręcznych. *Gazeta Pabianicka*, 21, 1–2; 22, 1; 23, 1.
- Buchnerówna, H. (1913b). Kilka słów o kobietach. *Gazeta Pabianicka*, 48, 1–2.
- Budzińska-Tylicka, J. (1913). Umiłowanie zawodu. *Ster*, 11-12, 70–71.
- Chyliczki (1913). *Wieś i Dwór*, z. 10, 2–4.
- Chwalba, A. (2000). *Historia Polski 1795–1918*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Dla córek drobnych rolników nowa szkoła (1909). *Ster*, 2-3, 109–110.
- Dormus, K. (2000). Warszawski „Ster” (1907–1914) i jego program wychowawczy. *Rozprawy z Dziejów Oświaty*, 40, 87–110.
- Dziubińska, J. (1910). Z Sokołówka. *Zaranie*, 18, 353–354.
- Dziubińska, J. (1912). Tego nam potrzeba.... *Zaranie*, 43, 1069–1070; 44, 1101–1102; 45, 1131–1132.

- E. (1913). Towarzystwo Rozwoju Przemysłu, Handlu i Rzemiosł. *Gazeta Pabianicka*, 47, 1–2.
- Gdzie posłać dzieci (1913). *Ognisko*, 37, 870–871.
- Gloger, M. (2007). Pozytywizm: między nowoczesnością a modernizmem. *Pamiętnik Literacki*, 1, 5–19.
- Głos ze wsi. Przemówienie Marii Biniekówny (1911). *Ster*, 10, 347–350.
- Gorski, S. (1906). Wiedza rolnicza dla włościan. *Tygodnik Ilustrowany*, 30, 582–583.
- H., C. (1906). Podwaliny. *Tygodnik Mód i Powieści*, 22, 255–256.
- H. N. [Henryk Nusbaum] (1918). Szkolnictwo polskie. Kilka myśli o najważniejszych jego zadaniach. *Rozwaga: miesięcznik społeczno-literacki*, 2, 29–33.
- Herf, J. (1986). *Reactionary Modernism. Technology, Culture, and Politics in Weimar and the Third Reich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iwanicki, A. (1912). Listy do redakcyi. Do wiejskiej młodzieży. *Ognisko*, 11, 513–515.
- Jankowski, E. (1914). Sady włościańskie. *Wieś i Dwór*, z. IX, 16–17, z. X, 12–13.
- Jankowski, E. (1915). Rozbudowa wsi pod względem ogrodniczym. *Wieś i Dwór*, z. VII, 14–16.
- Jarocińska-Malinowska, S. (1912). Czy potrzebna? *Ster*, 9, 1–2.
- Jedlicki, J. (2002). *Jakiej cywilizacji Polacy potrzebują. Studia z dziejów idei i wyobraźni XIX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo WAB, Wydawnictwo CIS.
- Jędrzychowski, ks. (1910). List o szkole w Kruszynku. *Gazeta Świąteczna* z 27 II, 1517, 5–6.
- Kalinowska-Witek, B. (2011). *W rodzinie i dla rodziny. Edukacja dziewcząt na przełomie XIX i XX wieku w wybranych czasopiśmie Królestwa Polskiego*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kempa, G. (2010). Teoretyczno-praktyczne przesłanki podróży Jadwigi Dziubińskiej do andragogiki rolniczej. *Edukacja Dorosłych*, 2, 73–89.
- Kim będę (1913). *Ster*, 11–12, 71–72.
- Kizwalter, T. (1995). Procesy modernizacji a emancypacja kobiet na ziemiach polskich w XIX wieku. W: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i społeczeństwo na ziemiach polskich w XIX wieku. Zbiór studiów* (s. 5–10). Warszawa: Wydawnictwo DIG.
- Kizwalter, T. (2020). *Polska nowoczesność. Genealogia*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Kosmowska, I. (1908). Jeszcze o Czechach. *Zaranie*, 38, 724–726; 39, 742–743.
- Kosmowska, I. (1911). Ruch w kierunku zakładania szkół gospodarczych. *Przebudzenie*, 12, 9–10.
- Kosmowska, I. (1913). Praca oświatowa. *Zaranie*, 23, 595–596; 25, 647–648; 26, 672–673.
- Kosmowska, I.W. (1913). Nasze kursa gospodarcze dla dziewcząt włościańskich. *Wieś i Dwór*, 18, 9–11.
- Kosmowska, I.W. (1915). Wiedza handlowa dla kobiet. *Nasz Dom. Tygodnik Mód i Powieści*, 8, 1–2.
- Krakowiak, M. (2020a). The Girl's Education Issue in Warsaw Ideological Magazines for Women (1907–1918). *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, t.11, 2, 49–65.
- Krakowiak, M. (2020b). Edukacja akademicka kobiet w przekazie prasy społeczno-kulturalnej i pedagogicznej Królestwa Polskiego na przełomie XIX i XX wieku. *Biuletyn Historii Wychowania*, 42, 61–74.
- Kretkowska, M. (1912). Wrażenia z wycieczki do Czech i na Morawy. *Ziemianka [I]*, luty, 4–10.
- Kronika bieżąca (1907). Szkoła w Pszczelinie. *Dobra Gospodyni*, 50, 395.
- Krzywiec, G. (2017). *Polska bez Żydów. Studia z dziejów idei, wyobrażeń i praktyk antysemickich na ziemiach polskich początku XX wieku (1905–1914)*. Warszawa: IH PAN.
- Kubicka, J. (2016). *Na przełomie. Pozytywiści warszawscy i pomoc własna*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Kurczak, T. (1909). Do braci włościan! *Zaranie*, 44, 866–867.
- Kurczak, T. (1911). Uczmy się do śmierci! *Zaranie*, 22, 481–482.
- Kurczak, T. (1912). Co dla synów naszych czynić? (Głosy czytelników). *Zaranie*, 34, 831–833; 35, 860–862.
- Leśniewska, A. (1907). Nowa dziedzina pracy kobiecej. *Ster*, 8, 320–326; 9, 368–373.
- List ks. Adamowej Czartoryskiej (1912). *Sport i Hodowla [niesamoistny dodatek do pisma Wieś i Dwór]*, z. V–VI, 25.
- List p. Jadwigi Dziubińskiej (1910). *Ster*, 3, 100–102.
- Maciejowski, J. (1914). Wychowanie i nauka naszych panien. *Wieś i Dwór*, z. II, 2–3.
- Malinowski, M. (1905). Nauczyciele wędrowni. *Zorza*, 5, 105–106.
- Malinowski, M. (1906). A teraz co nam jest potrzebne? *Przegląd Polski*, 14, 313–315.
- Malinowski, M. (1907). Sami sobie! *Zaranie*, 2, 17–18.
- Malinowski, M. (1913). Nasze szkoły rolnicze dla młodzieży wiejskiej. *Zaranie*, 42, 1091–1093.
- Malinowski, M. [brw]. *Z moich wspomnień 1897–1918*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich (ZNO), sygn. 12733/II.
- Marylski, A. (1913). Nie marnujmy młodzieży. *Ognisko*, 29, 677–679.
- Michałowski, Z. (1913). Wystawa rolnicza w Radzynie. *Sport i Hodowla [niesamoistny dodatek do pisma Wieś i Dwór]*, z. XVII, 38–40.
- Miąso, J. (1966). *Szkolnictwo zawodowe w Królestwie Polskim w latach 1815–1915*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Nasze panie a pracownicy rolni (1913). *Wieś i Dwór*, z. XI, 17–18.
- Nocznicki, T. (1914). Do Młodzieży Włościańskiej, która opuściła szkoły i kursy rolnicze z końcem r. 1913-go. *Zaranie*, 4, 87–89.
- Odezwa Kruszyńnianek (1910). *Ster*, 3, 105–106.
- Oksza, J. (1917). Szkoły rzemiosł dla dziewcząt. *Bluszcz*, 46, 354–355.
- Ossowska, M. (1985). *Moralność mieszczańska*. Wrocław: Ossolineum.
- Pachucka, R. (1913). Z wrażeń i doświadczeń. *Ster*, 11–12, 74–75.
- Pawiński, A. (1912). Parafia Magnuszewska. *Kronika Diecezji Sandomierskiej*, 5, 149.
- Pierwsza szkoła mleczarska w Królestwie Pol. (1913). *Ognisko*, 47, 1117–1118.
- Poraj, S. (1914a). Jeszcze jej nie ma ale będzie. *Gazeta Pabianicka*, 5, 1–2.
- Poraj, S. (1914b). Szkoła dla córek robotników. *Gazeta Pabianicka*, 11, 1–2.
- Poraj, S. (1914c). Co szkoła gospodarcza daje córkom ludu. *Gazeta Pabianicka*, 21, 1–2.
- Posner, S. (1911). Zawody kobiece. Bibliotekarka. *Ster*, 10, 350–354.
- Prawda o Kruszyńku (1910). *Gazeta Świąteczna* z 20 III, 1520, 1–3.
- Przemówienie p. Marji Bieniekówny (1910). *Ster*, 3, 102–104.
- R., Z. (1909). Dla lepszej przyszłości rzemiosł. *Zaranie*, 37, 727–728.
- Reforma służby domowej w Danii (1914). *Gazeta Pabianicka*, 8, 2.
- Rolnicza uczelnia a kobiety (1911). *Ster*, 8–9, 301–302.
- Rutkowski, S. (1906). Pszczelin. *Świat*, 26, 13–14.
- Seidlerowa, Z. (1913). Z lat ostatnich. *Wieś i Dwór*, 23, 2–3.
- Sprzymierzeńcy Żydów (1910). *Wiarus*, 21, 2.
- Szkodliwe dla zdrowia zawody kobiece (1913). *Gazeta Pabianicka*, 96, 2.
- Szkoła Przemysłu Ludowego (1912). *Dzwonek Częstochowski*, 9, 32–33.
- Szkoły Przemysłu Ludowego (1912). *Dobra Gospodyni*, 37, 290–291.
- Szkoły Towarzystwa Popierania Przemysłu Ludowego (1912). *Ognisko*, 10, 473–474.

- Śmiechowski, K. (2020). *Kwestie miejskie. Dyskusja o problemach i przyszłości miast w Królestwie Polskim 1905–1915*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Towarzystwo Popierania Przemysłu Ludowego (1913). *Gazeta Pabianicka*, 42, 2–3.
- Trajdos, M. (1912). Kółka rolnicze w Królestwie Polskim. *Ognisko*, 3, 101–107.
- Tymoniuk, K. (1914). Oświatą i zgodną pracą. *Ognisko Rodzinne*, 5, 109.
- Wieczorek, T. (1968). *Zarys dziejów szkolnictwa rolniczego w Polsce do 1939 roku*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwa Szkolnictwa Zawodowego.
- Władek, Pszczeliniak (1911). Pszczelin i pszczeliniacy. *Zorza*, 28, 545–547; 29, 571–572; 30, 592–593.
- Wynimko, W. (1911). Ze wspomnień Pszczeliniaka. *Zorza*, 9, 168–169.
- Z. (1910). Ferma Gołocka. *Ster*, 11-12, 399–400.
- Z.W. (1912). Pszczelin. *Złoty Róg*, 34, 17–18.
- Zdzitowiecki, S.K. (1905). Wielebnemu duchowieństwu diecezji naszej pozdrowienie i błogosławieństwu w Panu. *Przegląd Katolicki*, 51–52, 804.
- Ziemiańska z Grójeckiego (1915). Do kobiet polskich miłujących swój kraj. *Nasz Dom. Tygodnik Mód i Powieści*, 7, 1–2.
- Ziemiańskie zabawy w Nałęczowie (1913). *Wieś i Dwór*, 11, 10–14.
- Zujewicz, M. (2004). „Wieś i Dwór” – patriotyzm, tradycja i oświata (Ze zbiorów Centralnej Biblioteki Rolniczej). Pobrane z <https://cbr.gov.pl/rme-archiwum/2004/rme3/stronki/38.html> (otwarte 24.10. 2021)
- Żarnowska A. (1992). Aspiracje oświatowe kobiet w rodzinach robotniczych w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX wieku. W: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i edukacja na ziemiach polskich w XIX i XX wieku. Zbiór studiów*, t. I2, cz. 1 (s. 124–154). Warszawa: Wydawnictwo DIG.

Janusz Andrzej Majcherek

Akademia WSB*

Email: janumaj@ists.pl

ORCID: 0000-0001-8500-1544

Optymizm pedagogiczny wobec tragicznej wizji natury ludzkiej^{***}

Summary

PEDAGOGICAL OPTIMISM IN THE FACE OF A TRAGIC VISION OF HUMAN NATURE^{***}

The concept of *tabula rasa*, propagated in modern philosophy and anthropology, gave rise to contemporary pedagogical optimism, expressing conviction of unlimited possibilities in shaping personal traits of pupils, in accordance with the intended goals of upbringing. This view raises both factual and axiological doubts. The inborn traits, predispositions and talents of pupils differentiate their educational possibilities and their susceptibility to the applied methods of educational influence. Disorders and failures of the socialisation process do not necessarily signify its failure if they occur in the case of a nonconformist, contestant or potentially creative and innovative personality. The thesis of potential freedom in shaping educational processes and pupils' personalities raises questions about the risks that arise if these processes and methods of shaping them are under the control of the wrong people or institutions. The aim of the analyses in the article is to indicate that the seemingly tragic vision of human nature, suggesting the existence of irremovable and impassable personality and characterological conditions that prevent the free shaping of pupils, develops the possibility of a differently understood and justified pedagogical optimism related to discovering the potentials, talents and predispositions that require development in the process of education and upbringing.

Keywords: *tabula rasa*, socialisation, talents, pedagogy of abilities, pedagogy of hope

* Adres: Akademia WSB, ul. Zygmunta Cieplaka 1c, 41-300 Dąbrowa Górnicza

*** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wprowadzenie

Z punktu widzenia dominujących nurtów pedagogiki najbardziej obiecującą koncepcją antropologiczną jest doktryna elastyczności, plastyczności, podatności umysłu, charakteru i osobowości człowieka na wpływy zewnętrzne i oddziaływania środowiskowe. Otwiera ona bowiem szerokie możliwości kształtowania mentalnych i charakterologicznych cech wychowanków, podług założonych celów i ideałów wychowawczych. Przeciwnie: deprymująca i zniechęcająca jest doktryna wrodzonych predyspozycji i uwarunkowań, bowiem ogranicza ona możliwości oddziaływania i wpływania na wychowanków, wykazujących indywidualnie zróżnicowane, trwałe cechy mentalne i osobowościowe. Istotne jest zatem z punktu widzenia pedagogicznej praktyki, która z tych koncepcji jest bliższa ustaleniom współczesnej nauki, a zatem powinna stanowić podstawę koncepcji pedagogicznych oraz strategii wychowawczych i edukacyjnych. Wiele wskazuje, że ta druga, uchodząca za fatalistyczną i pesymistyczną, mająca jednak w istocie także pewne aspekty optymistyczne, na innych wszelako oparte przesłankach.

Należy zatem zidentyfikować źródła doktrynalnych błędów prowadzących do nietrafnych dyrektyw i wynikających z nich nieskutecznych praktyk pedagogicznych oraz wskazać podstawy do ich zmodyfikowania i udoskonalenia. Sięgają one do podstawowych kwestii antropologii filozoficznej, dotyczących natury ludzkiej, które muszą być więc przywołane i zanalizowane. Analizy te sytuują się w obszarze filozoficznych podstaw pedagogiki oraz filozofii wychowania i nawiązują do współczesnych sporów prowadzonych na ich gruncie oraz dokonanych w ich toku ustaleń. Sięgają jednak także do najnowszych ustaleń genetyki, dostarczających przesłanek do lepszego rozpoznania wrodzonych predyspozycji, zdolności i talentów, mających i mogących być rozwijanymi w toku procesów edukacyjnych i wychowawczych. Planowanie i programowanie tych procesów bez uwzględnienia owych uwarunkowań prowadzi do częstych niepowodzeń pedagogicznych. Rozpoznanie i uwzględnianie owych uwarunkowań i sformułowanie wynikających z nich zaleceń pedagogicznych jest głównym celem niniejszego opracowania.

Filozoficzne, socjologiczne i psychologiczne źródła optymizmu pedagogicznego

Współczesne koncepcje elastyczności, plastyczności, podatności i nieograniczonych możliwości adaptacyjnych człowieka wywodzą się z teorii *tabula rasa*, rozpropagowanej przez Johna Locke'a i przejętej przez liczne odłamy nowożytnej antropologii filozoficznej i społeczno-kulturowej. W ujęciu tego przedoświeceniowego myśliciela wyrażała ona nowatorską na ówczesne czasy, śmiałą i optymistycz-

na wizję przełamania i odrzucenia naturalnych różnic między ludźmi, przywoływanych wówczas i później dla uzasadnienia ustanowionych hierarchii oraz barier stanowych i statusowych, a także rasowych, genderowych itd. Była też proklamacją równości ludzi, skoro po urodzeniu są jednakowo nieokreśleni i mogą być dowolnie ukształtowani; potencjalnie każdy może być kimkolwiek. „Czysty to czysty, więc jeśli wszyscy jesteśmy czystymi tablicami, to można wnioskować, że jesteśmy sobie równi” (Pinker, 2005, s. 207). Tak ujmował to także będący pod wyraźnym wpływem empiryzmu genetycznego klasyk ekonomii Adam Smith, twierdząc że „odmienność przyrodzonych uzdolnień u różnych ludzi jest w rzeczywistości dużo mniejsza, niż nam się wydaje; a ta różnorodność uzdolnień, które, jak się zdaje, wyróżniają ludzi różnych zawodów, gdy dojdą do dojrzałości, jest w wielu wypadkach nie tyle przyczyną, ile raczej skutkiem podziału pracy. Różnica między najbardziej niepodobnymi ludźmi, na przykład między filozofem a zwykłym tragarzem, zdaje się przychodzić nie tyle z natury, ile z nawyków, obyczajów i wychowania” (Smith, 2007, s. 21–22). Skoro wychowanie prowadzi do różnicowania ludzi, to może także ich upodobić do siebie i dostosowywać do założonego ideału wychowawczego.

Jako „bezszałtne tworzywo” postrzegał ludzi klasyk socjologii Émile Durkheim, który uważał, że ich „natura jest wyłącznie bezkształtnym tworzywem, które czynnik społeczny formuje i przekształca. Wkład jednostek, to jedynie bardzo nieokreślone stany, predyspozycje niejasne, a przez to nader plastyczne” (Durkheim, 1968, s. 141). Także w ujęciu psychologii behawioralnej „człowiek jest biernym i plastycznym materiałem podatnym na dowolną obróbkę” (Gryżenia, 2007, s. 231). Jej twórca John B. Watson deklarował:

[...] dajcie mi tuzin zdrowych, prawidłowo zbudowanych niemowląt i dostarczcie im wszystko, co składa się na mój własny szczególny świat, a zapewniam was, że wezmę na chybił trafił jedno z nich i uczynię z niego dowolnego typu specjalistę, czy to będzie lekarz, sędzia, kupiec, a nawet żebrak czy złodziej, bez względu na jego talenty, skłonności, zdolności, zadatki i rasę przodków (Watson, 1990 s. 163).

Buńczuczna deklaracja Watsona wyraża wszakże pewną ambiwalencję tej doktryny, bo skoro można urobić dowolne dziecko na złodzieja czy żebraka, to także na złoçynicę innego i o wiele groźniejszego rodzaju. Taka koncepcja antropologiczna była więc ochoczo podejmowana przez różne autorytarne ruchy polityczne proklamujące „wychowanie nowego człowieka”, urabianie ludzi, a zwłaszcza wychowanków, podług swoich ideologicznych modeli i wzorów. Tak zwany optymizm pedagogiczny, zwany też hipotezą optymistyczną, o możliwości przekształcenia i ukształtowania człowieka niezależnie od wszelkich uwarunkowań, stał u podstaw doktryny pedagogicznej Antona Makarenki. Jej „optymizm” wyrażał się w przekonaniu, że z każdego człowieka można uczynić komunistę.

Jednak nawet w dalekich od autorytaryzmu i behawioryzmu interpretacjach procesów wychowawczych, formułowanych w obrębie antropologii społecznej i kulturowej, pojawiały się ujęcia budzące wątpliwości, a nawet sprzecz. Proces wychowawczy jest w wielu z nich utożsamiony z socjalizacją, ta zaś ze standaryzacją, dostosowaniem do normy, typu, standardu, wzoru, matrycy. Najbardziej bodaj drastyczne ujęcie tego procesu można znaleźć u antropologa Johna P. Gillina:

[...] dziecko w każdym społeczeństwie zostaje zamknięte w rodzaju «żelaznej dziewicy» społeczno-kulturowych nacisków i skanalizowanych metod zaspokajania, których zadaniem jest uczynienie z niego takiego rodzaju osoby, jaką powinno się ono stać zgodnie z przewidywaniami i życzeniami członków jego grupy (Gillin, 1969, s. 188).

Według Ruth Benedict „większość ludzi przystosowuje się do formy swojej kultury dzięki ogromnej elastyczności swych pierwotnych zdolności”, przy czym „większość jednostek bardzo chętnie akceptuje formę, jaką im dano” (Benedict, 1999, s. 312). Wychowankowie zatem według niej chętnie poddają się procesowi socjalizacji i kulturalizacji, przyswajając biernie wzory im podsuwane, bowiem są podatni na ich internalizację.

Nawet jednak w kręgu socjologii humanistycznej bywają ujęcia podobne, np. Marek Ziółkowski sformułował tezę, że „dziecko zanurza się – by tak rzec – w kulturowo zdeterminowanych, potocznych «oczywistościach», nie zdając sobie z tego sprawy, [...] świadomość indywidualna jest więc tworem procesu społecznego i zawiera jedynie treści społeczne” (Ziółkowski, 1981, s. 60, 169). To „przekonanie o socjologicznej naturze osobowości jest tak powszechne i trwałe, że wiele tekstów na ten temat, nawet pisanych przez psychologów, podpira się odpowiednimi poglądami socjologów jako autorytatywnymi; te zaś przesadzają, że «osobowość to element społeczny w człowieku»” (Pietraszko, 1992, s. 132). Jak konstatuje Clifford Geertz, „indywidualność jest tu postrzegana jako ekscentryczność, cechy dystynktywne jako przypadkowe odstępstwo od tego, co dla prawdziwego naukowca stanowi jedyny uzasadniony przedmiot badań: leżącego u samych podstaw, niezmiennego, normatywnego typu” (Geertz, 2005, s. 71). Ideał wychowawczy zostaje utożsamiony z typem normatywnym, wychowanie ma prowadzić do nadania wychowankom cech typowości. Jako pomyślny określano w tego rodzaju ujęciach taki proces socjalizacji, w wyniku którego wyłaniał się człowiek będący standardowym, nieproblemowym, posłusznym, zdyscyplinowanym przedstawicielem i uczestnikiem grupy, zbiorowości, wspólnoty społecznej.

W szczególności ten rodzaj interpretacji formułuje społeczno-regulacyjna koncepcja kultury, która traktuje świadomość i osobowość indywidualną:

[...] jako coś niesamodzielnego z zasady, coś, co jest pochodne w stosunku do świadomości społecznej, ukształtowane przez otoczenie społeczne w ramach działań tworzących prak-

tykę społeczną. [...] Empiryczne przejawy indywidualnych czynności podmiotowych, jak również źródła różnic indywidualnych w tym względzie, jak dotąd pozostają poza sferą penetracji poznawczej badaczy zakładających społeczno-regulacyjną koncepcję kultury (Zamiara, 2001, s. 185–186).

Jednostka jest traktowana jako pomijalny lub całkiem pasywny element procesu socjalizacji, podatny na jego oddziaływanie – bezkształtne, nieokreślone tworzywo.

Hanna Malewska explicite stwierdziła, że źródłem szczególnie wielu teorii socjalizacji jest typowa dla biografii intelektualnej uczonych anglosaskich tradycja filozoficzna brytyjskiego empiryzmu genetycznego, wraz z jej dogmatem *tabula rasa* (Malewska, 1973). Podobnie uważa historyk antropologii Marvin Harris, uznając Locke'a za patrona tej tendencji (Harris, 2001, s. 10 i n.). Na jej licznych doktrynalnych przejawach i rozwinęciach w naukach społecznych opiera się optymizm pedagogiczny. Lecz optymizm pedagogiczny jest w innym ujęciu wprost lub pośrednio zalecany nauczycielom i wychowawcom jako odpowiednia postawa wobec podopiecznych, zwana też inklinacją pozytywną. „Optymizm jako jeden z podstawowych czynników atmosfery wychowawczej sprzyja osiąganiu w szkole i poza szkołą dobrych wyników w kształceniu i wychowaniu” – zapewniał Wincenty Okoń (Okoń, 2007, s. 290). Ale, jak stwierdza przytaczająca tę rekomendację badaczka, „autor nie wspiera swojego stanowiska wynikami badań, bo trudno byłoby znaleźć w literaturze pedagogicznej empiryczną weryfikację powiązania optymizmu nauczyciela z sukcesami uczniów” (Sosnowska-Bielicz, 2019, s. 112).

Należy jednak dokonać odróżnienia optymizmu esencjonalnego, wyrażającego ogólne przekonania o świecie i jego istocie oraz wynikające stąd oczekiwania wobec biegu zachodzących w nim zdarzeń, od optymizmu sprawczego, rozumianego jako oczekiwanie pomyślnego rezultatu własnych działań, zgodnego z przyjętymi założeniami i zakładanym celem (Pilch, 2016, s. 12–13). W literaturze przedmiotu odróżnia się także optymizm dyspozycjonalny, oznaczający nastawienie mentalne, skłonność do postrzegania i przeżywania rzeczywistości, zwłaszcza społecznej, jako źródła pozytywnych zdarzeń i doznań. Mówiąc obrazowo, optymizm sprawczy opiera się na przekonaniu o własnych możliwościach, dyspozycjonalny – na ufności w cudze skłonności (Carver, Scheier, 2014, s. 294). Jak zapewnia jeden z przywoływanych tu już autorów:

[...] oprócz faktu, że rezultaty takich przekonań i zachowań stawiają optymizm znacznie wyżej w hierarchii skuteczności działania nad działaniami pesymistów, to należy też z naciskiem podkreślić, że optymizm daje znacznie więcej osobistych satysfakcji i ogólnego zadowolenia z życia niż może ich uzyskać pesymista (Pilch, 2016, s. 13).

Ta ostatnia sugestia jest nazbyt optymistyczna i sprzeczna ze znaną konstatacją o losie europejskich Żydów w zależności od ich antycypacji przyszłości: „optymiści trafili do Auschwitz, pesymiści – do Hollywood”.

Nie kwestionując pozytywnego wpływu optymizmu nauczyciela i wychowawcy na motywacje podopiecznego, które znajdują pewne potwierdzenie w badaniach empirycznych (Hoy, Hoy, Kurz, 2008), stwierdzić należy, że nadmiernie optymistyczne oczekiwania wobec niego i grupy, której jest uczestnikiem, mogą wywołać frustrację i reakcję demotywującą w przypadku ich niespełnienia, wynikającego z błędnego rozpoznania jego możliwości i ich ograniczeń. Według niektórych badań, „naiwny optymizm może wprawdzie sprzyjać utrzymywaniu efektywnych relacji interpersonalnych, niemniej jednak osoby cechujące się wysokim jego poziomem doświadczają więcej symptomów chorobowych” (Byra, Parchomiuk, 2009, s. 117). Nadmierny, naiwny optymizm prowadzi do rozczarowań i wynikającego z nich stresu. A staje się nadmierny lub naiwny, gdy opiera się na nierealistycznych, nieuzasadnionych naukowo a tym bardziej błędnych z naukowego punktu widzenia, przesłankach.

Wrodzone skłonności jako ograniczenia i jako możliwości

Koncepcję natury ludzkiej, opartą na założeniu *tabula rasa* a więc przyjmującą nieograniczone możliwości kształtowania wychowanka, Steven Pinker nazywa utopijną, przeciwstawiając jej tragiczną (Pinker, 2005). Utopia to pojęcie zawierające w sobie także ambiwalencję. Zakłada ona, że „poszczególne jednostka jest ontycznie czymś słabszym i wtórnym wobec społeczeństwa i państwa; jest surowcem totalitarnej technologii państwowej produkującej «prawdziwego» człowieka, «prawdziwego» komunistę, faszystę, liberała lub anarchistę” (Gryżenia, 2007, s. 232). Utopie depersonalizują i dezindywidualizują człowieka, „zajmują się człowiekiem abstrakcyjnym, wyidealizowanym, anonimowym i bezosobowym, a nie konkretnym, żyjącym tu i teraz” (Głazewski, 2017, s. 36).

Ma to bezpośredni związek z koncepcją plastyczności natury ludzkiej: „Edukacja w/dla utopii oznacza zatem urabianie człowieka zgodnie z promowanymi przez społeczeństwo celami, czemu sprzyja nieokreśloność «natury ludzkiej» oraz jej plastyczność, podatność na wpływy środowiska naturalnego, materialnego, społecznego i kulturowego” (Głazewski, 2017, s. 38). Oznacza to ignorowanie uwarunkowań, predyspozycji, talentów, uzdolnień, ale także ograniczeń, słabości, niezdolności, niepełnosprawności itd. „Utopia, w przeciwieństwie do wizji, stan oczekiwany widzi niezależnie od aktualnych uwarunkowań” (Ferenz, 2017, s. 18). Wszelkie uwarunkowania są bowiem ograniczeniami, zgodnie ze spinozjańską for-

mułą *omnis determinatio est negatio*, a utopie ograniczeń nie znoszą. Kreują więc wizję zbiorowości i jej uczestników jako wolnych od ograniczeń, co stanowi podstawę dla konstruktywizmu społecznego, wyrażającego optymistyczną koncepcję społeczeństwa i natury ludzkiej, podatnych na swobodne kształtowanie, zgodne z założonymi celami i ideałami.

Przeciwstawienie tragicznej i utopijnej wizji natury ludzkiej ma w innym ujęciu postać przeciwieństwa ograniczonej (*constrained*) i nieograniczonej (*unconstrained*) wizji. Jak pisze autor takiego ujęcia Thomas Sowell, „pogląd, że istota ludzka jest wysoce plastycznym materiałem, pozostaje newralgicznym u tych współczesnych teoretyków, którzy podzielają wizję nieograniczoną” (Sowell, 2007, s. 26), co pozwala im formułować dowolne cele procesu wychowawczego, podczas gdy według wizji ograniczonej osiągalne są jedynie te rezultaty, które mieszczą się w zakresie wyznaczonym określonymi i ograniczonymi możliwościami.

Szczególna i ambiwalentna – bo otwierająca możliwości, ale także nakładająca ograniczenia – oraz indywidualizująca i różnicująca jest rola talentów, zdolności, predyspozycji. Jak to ujęto już kilkadziesiąt lat temu w *Słowniku psychologicznym*, „zdolnościami nazywamy takie różnice indywidualne, które sprawiają, że przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu poszczególni ludzie osiągają w porównywalnych warunkach zewnętrznych niejednakowe rezultaty w uczeniu i działaniu” (Pietrasiński, 1976, s. 736). Oznacza to, że stosując te same metody oddziaływania na wychowanków o różnych zdolnościach i predyspozycjach, osiągnie się różne rezultaty. Podważa to założenie optymizmu pedagogicznego o możliwości dowolnego kształtowania każdego wychowanka, dostosowania go do przyjętego ideału czy celu.

W związku z tą rozbieżnością dochodziło, więc i niekiedy dochodzi nadal do kwestionowania lub ignorowania roli indywidualnych talentów, jako stanowiących kłopotliwe odstępstwo od owego ideału.

Warto przypomnieć, że jeszcze w latach 60. rozwijająca się intensywnie psychologia przystosowania traktowała jako dewiację psychiczną każdą formę rozbieżności między pragnieniami jednostki a przypisaną jej rolą. Psycholodzy i psychiatrzy kompromitowali się próbami diagnozy wybitnych talentów jako formy patologii na równi ze zboczeniem społecznym lub seksualnym. Jakkolwiek by się to wydawało bezsensowne, czynili tak tylko dlatego, że talent wychodzi poza średnią statystyczną (Obuchowski, 2000, s. 29–30).

Utalentowanie jest synonimem nieprzeciętności, ponadprzeciętności, odstępstwa od typowości wzorca.

Talent jest ponadto kategorią indywidualizującą, a zatem odstającą od założonego modelu wychowawczego czy edukacyjnego i zawartego w nim typu normatywnego (idealnego, w rozumieniu Maxa Webera). Tym bardziej, że często

przejawia się kreatywnością i innowacyjnością, a te wyrażają się w kwestionowaniu i podważaniu dominującego paradygmatu czy wzoru. Jednostki wybitnie utalentowane wykazują skłonności nonkonformistyczne, kontestatorskie, wyrażające się nieposłuszeństwem, niepodatnością na standardowe metody oddziaływania edukacyjnego i wychowawczego. Jak wykazały badania, nauczyciele często traktują kategorie „dobry uczeń” i „twórczy uczeń” jako rozłączne. Twórczy uczniowie są postrzegani jako bardziej impulsywni, pobudliwi, mniej posłuszni i sumienni (Karwowski, 2010). Inaczej mówiąc: jako bardziej kłopotliwi. Dobry uczeń kłopotów nie sprawia, jest bardziej posłuszny i zdyscyplinowany. „Wobec różnorodności prezentowanych właściwości heterogenicznego uniwersum cech wykazywanych przez indywidualności obdarzone wysokimi zdolnościami/talentami, jest zrozumiałe, że zawodowe, rodzinne i szkolne otoczenie dostrzega wiele trudności w stworzeniu warunków pozwalających rozwinąć cały ich potencjał” (Ribeiro Piske i in., 2017, s. 505). Niemniej jednak, jak to sformułował Piaget¹:

[...] podstawowym celem kształcenia jest tworzenie ludzi zdolnych do robienia nowych rzeczy, nie tylko powtarzania tego, co wytworzyły inne pokolenia – ludzi, którzy są kreatywni, pomysłowi, odkrywcy. Drugim celem kształcenia jest uformowanie umysłów, które potrafią być krytyczne, potrafią weryfikować i nie akceptować wszystkiego im oferowanego (Piaget, 1964, za: Duckworth, 1964, s. 175).

Badania wykazują, że talent i nonkonformizm są ze sobą często skorelowane, tworząc pozytywny potencjał kreatywności i innowacyjności, korzystny z punktu widzenia rozwoju społecznego (Gierczyk, 2018). Z badania porównawczego wynika jednocześnie, że uczniowie w szkole brytyjskiej wykazują częstsze i wyrazistsze postawy nonkonformistyczne, niż ich polscy rówieśnicy. Jednym z głównych powodów tego stanu jest wyższy poziom tolerancji brytyjskich nauczycieli dla nonkonformistycznych postaw i zachowań u uczniów, niż wykazywany przez polskich pedagogów (Gierczyk, 2018, s. 203–204). Jeśli założyć, że polscy uczniowie wykazują statystycznie podobną częstość występowania talentów i zdolności jak brytyjczy, wskazywałoby to, że polscy nauczyciele częściej je tłumią, rzadziej pozwalają na ich ekspresję.

Ambiwalentne podejście do talentów i uzdolnień wynika także stąd, że „uzdolnienia oraz talent to słabo zdefiniowane pojęcia w naukach społecznych, przyczyn [czego] można upatrywać w tym, że problematyka uzdolnień specjalnych i talentu

¹ Wypowiedź Piageta pochodzi z jego wystąpienia na konferencji w 1964 r. – nie była nigdzie publikowana. Cytat przytacza w pokonferencyjnym sprawozdaniu jego uczennica – Eleanor Duckworth.

należy do trudnych zagadnień oraz po części dzięki samej wieloznaczności tych terminów” (Okołowicz, 2013, s. 151). Wbrew pozorom, definicyjne zidentyfikowanie i określenie talentów i predyspozycji nastręcza wielu trudności, a sformułowanie jednej definicji jest wręcz nieosiągalne (Murphy, Walker, 2015). Te wieloznaczności i perturbacje semantyczne biorą się nie z niedostatku dostępnych pojęć, lecz z ich nadmiaru (zdolności, predyspozycje, uzdolnienia, talenty, zadatki, zdatność, predykcje itd.). Ilość pojęć bliskoznacznych świadczy jednak zwykle o doniosłości lub praktycznym znaczeniu danej dziedziny. Wielość synonimów talentu sygnalizuje różnorodność form jego występowania i przejawiania.

Niemniej istotnym powodem zdystansowania i nieufności wielu teoretyków i praktyków do roli talentów i predyspozycji jest nieuchwytność ich genetycznego podłoża. W przeciwieństwie do pewnych cech biofizycznych, zależnych od pojedynczego genu, konkretny talent jest rezultatem złożonej i nieidentyfikowalnej konfiguracji genów w indywidualnym genotypie. Nie da się więc powiązać konkretnej sekwencji genów z konkretnym talentem (Simonton, 2005). Pojawiają się wręcz sugestie o nieistnieniu wrodzonych talentów i predyspozycji: „żadne dziecko nie rodzi się utalentowane – jedynie z potencjałem utalentowania” (Clark, 2021, s. 10). Autorka powołuje się na konstatację, że mózg człowieka używa jedynie pięć procent posiadanego potencjału. Ale ów potencjał to także czynnik wrodzony i istotny. Clark argumentuje, że kluczowa jest rola rodziców i nauczycieli w uaktywnianiu tego potencjału. „O ile geny zapewniają nam nasz własny niepowtarzalny zestaw, to środowisko wpływa na dokonywanie wyboru z tego zestawu” (Clark, 2021, s. 11). Optymalizacja tego wyboru stanowi sedno problemu.

Niezależnie od zakresu i stopnia ich rozpoznania, na czynniki uwarunkowane genetycznie nikt – ani sam posiadacz określonego genotypu, ani otoczenie – nie ma wpływu, są one przypadkowe (pochodzą z „genetycznej ruletki”, jak nazwał Francis Fukuyama rekombinację genów pochodzących od dwóch łączących się gamet) i niekorygowalne. Oddziaływanie takich czynników jest więc w praktyce społecznej, w tym wychowawczej, bagatelizowane, podobnie jak innych cech wrodzonych i niezależnych od jednostki oraz jej otoczenia. To jednak nie oznacza, że praktyka pedagogiczna jest wobec nich bezradna i może być bezczynna, podobnie jak w przypadku innych wrodzonych atrybutów, takich jak rasa, płeć czy orientacja seksualna. „Współczesne badania naukowe zwiększają nasze zrozumienie jak ludzkie możliwości rozwijają się w przebiegu życia, system stworzony do wzmacniania tych możliwości (czyli system edukacji) musi zatem także się zmieniać, aby uwzględnić te pojawiające się współczesne teorie rozwoju talentów” (Renzulli, Reis, 2021, s. 32).

Różnicująca rola talentów i predyspozycji

W opracowaniach specjalistycznych wyróżnia i wymienia się znaczną ilość specyficznych rodzajów i odmian talentów i uzdolnień (Uszyńska-Jarmoc, Kunat, Mantur, 2015, s. 13). Należy przy tym uwzględnić dokonywane w literaturze przedmiotu rozróżnienie między monouzdolnieniami (talentami specjalnymi) a multiuzdolnieniami (Chełpa, 2005). To jedynie wychowankowie wykazujący multiuzdolnienia stwarzają potencjał kształcenia i wychowania w dowolnej dziedzinie i przysposobienia do dowolnej roli czy zadania. Ten typ uzdolnień występuje jednak niezwykle rzadko i charakteryzuje osoby o profilu geniusza („człowieka renesansowego”). Pozostali są w przeważającej większości obdarzeni talentami specjalnymi, pojedynczymi. Zróżnicowanie i nierównomierny rozkład predyspozycji, talentów i uzdolnień oznacza wszelako, że większość wychowanków jest pozbawiona większości z nich (skądinąd określenie „zdolny do wszystkiego” nie jest komplementem).

To kolejny z powodów rezerwy i dystansu wobec roli talentów, uzdolnień i predyspozycji w procesie kształcenia i wychowania: zarówno selekcjonujący, jak hierarchizujący ich charakter; nie tylko na obdarzonych jakimś talentem i pozbawionych go, lecz także na obdarzonych nimi w różnym stopniu. To podważa egalitarne założenia, przyjmowane jako podstawa powszechnego szkolnictwa publicznego (Cigman, 2006). Dominujące modele i teorie przyjmują jako identyfikującą cechę talentu wyróżnianie się pod pewnymi względami wobec grupy, przewyższanie przeciętnych możliwości wykazywanych przez jej członków, co egalitaryzmowi zaprzecza (Murphy, Walker, 2015).

Jedną z najbardziej sugestywnych form wyrażania i opisu pewnych cech i skłonności ludzkich, znaną i popularną od starożytności, jest bajka. Ma ona także szczególne miejsce i ważną rolę w procesie kształcenia i wychowania. Dla pogładowego zilustrowania omawianego tu obszaru zagadnień przywołać można bajkę dra R.H. Reevesa o szkole dla zwierząt, w której powzięto decyzję, aby wszyscy uczestnicy brali wspólnie udział we wszystkich zajęciach, zgodnie z zasadą równych szans. Kaczka, świetna w pływaniu i niezła w lataniu, okazała się nieudolna w bieganiu, więc skierowano ją na zajęcia wyrównawcze; królik z kolei znakomicie biegał, lecz oblał egzamin z pływania; wiewiórka doskonale skakała, ale jedynie z gałęzi na gałąź, a przegrywała w skokach wzwyż. Ciekawie brzmi pointa tej równie zabawnej, co pouczającej opowieści *The Animal School* (Szkola dla zwierząt):

Na koniec roku najlepszym uczniem szkoły został węgorz. Pływał świetnie, przeciętny w bieganiu i wspinaniu, umiał nawet trochę poszybować, jeśli go zrzucić z wysokości. Miał jednak najlepszą średnią ze wszystkich zwierząt w szkole i to właśnie on dostał dyplom-wyróżnienie. Pieski preriowe nie zapisały się do szkoły i walczyły z systemem, bo administracja szkoły nie zgodziła się uwzględnić kopania w programie nauczania. Wysłały swoje dzieci na prywatne zajęcia do

borsuka, a za jakiś czas, w spółce ze świstakami, założyły bardzo udaną szkołę prywatną (Reeves, [1940?], za: Covey, 1996, s. 297–298).

Przytaczający tę bajkę portal dla rodziców i nauczycieli Miasto Pociach komentuje:

Niektórzy potrafią świetnie liczyć, inni uwielbiają czytać; są tacy, którzy nie ogarniają chemii, ale nie mają najmniejszego problemu z historią; jedni potrafią doskonale pisać, inni wolą mówić. Czy szkoła dostrzega te różnice? Niestety nie zawsze, a nawet jeśli, to udaje, że ich nie ma (*Ta krótka bajka...*, 2020).

Takie podejście na szczęście ulega zmianie i w pedagogice współczesnej zarówno rozpoznawanie i kultywowanie talentów, jak indywidualizacja podejścia do procesu wychowawczego i edukacyjnego są standardem. Jako swoiste credo przyjmuje się w nowoczesnej pedagogice, że „różnice indywidualne występujące między ludźmi są zjawiskiem powszechnym. Nie istnieje taka cecha fizyczna, forma zachowania ani właściwość psychiczna, pod względem której ludzie nie różniliby się między sobą” (Christ, 2013, s. 19). Ale to oznacza też porzucenie naiwno-optimistycznego założenia o możliwości urzeczywistniania w procesie kształcenia i kształtowania wychowanka dowolnego i wspólnego ideału wychowawczego. Nie talent i uzdolnienia, jak niegdyś, stanowią przy tym problem, lecz ich brak. Nie tylko problem teoretyczno-doktrynalny, lecz także, czy przede wszystkim, praktyczny. Przy tym warto zaznaczyć, że:

[...] różnice indywidualne dotyczą różnic interindywidualnych i intraindywidualnych, które wynikają ze zmienności tych samych cech w czasie i nasileniu w poszczególnych reakcjach. Przedmiotem psychologii różnic indywidualnych są głównie te zachowania i charakterystyki psychiczne, które odznaczają się względną stałością, takie jak: zdolności (zdolności ogólne i specjalne), inteligencja i osobowość (w tym temperament), style funkcjonowania jednostki (głównie style poznawcze i style odporności na stres) oraz determinanty różnic indywidualnych wśród osób należących do określonej grupy wiekowej, społecznej (Magda-Adamowicz, 2018, s. 123).

Nie chodzi więc o chwilowe niedyspozycje czy zaburzenia, lecz trwałe uwarunkowania i wynikające z nich ograniczenia. Nie o błędy w stosowaniu metod edukacyjnych i wychowawczych, lecz oparcie tych metod na błędnych przesłankach teoretycznych.

Bodaj najbardziej spektakularny obszar ograniczeń i barier, związanych z talentami i predyspozycjami, stanowi wychowanie fizyczne (nieprzypadkowo dominujące w bajce Reevesa). Zróżnicowanie i ograniczenie u wielu wychowanków zdolności ruchowych jest do tego stopnia ewidentne, że według jednego z socjologów sportu, dziedzina ta dostarcza licznych falsyfikatorów tezy o równości ludzi

(Podgórski, 2011, s. 54 i n.), która stała u podstaw koncepcji *tabula rasa* Locke'a i jej późniejszych rozwinięć, prowadzących do optymizmu pedagogicznego.

Równie oczywiste jest zróżnicowanie, a w większości przypadków brak, talentów muzycznych i artystycznych. Wprawny nauczyciel muzyki jest w stanie w kilka minut rozpoznać zarówno uzdolnienia muzyczne czy wokalne, jak ich niedostatek lub zupełny brak, wykluczający nie tylko karierę muzyczną czy wokalną, ale czyniący kształcenie w tej dziedzinie daremnym. To samo dotyczy innych talentów artystycznych oraz rozmaitych predyspozycji i uzdolnień, a zwłaszcza ich braku. Stwierdzenie, że każdego można wychować lub wykształcić na sportowca, wokalistę, programistę czy artystę, jest kontrfaktyczne. Talenty oraz ich brak silnie różnicują i indywidualizują wychowanków, falsyfikując tezę o możliwości ich swobodnego czy dowolnego kształtowania.

Powiązanie utopijnej wizji natury ludzkiej z optymizmem pedagogicznym może sugerować korelację tragicznej wizji natury ludzkiej z pesymizmem pedagogicznym. Nie jest to supozycja uzasadniona. Jeśli optymizm pedagogiczny w wersji Makarenki zakładał, że każdego człowieka można wychować na komunistę, to przeciwne mu – a wynikające z tragicznej wizji natury ludzkiej – przeświadczenie, że to niemożliwe, nie wydaje się pesymistyczne. Zakwestionowanie w ostatnich latach rzetelności „eksperymentu więziennego” Philipa Zimbardo (LeTexier, 2019) czy Stanleya Milgrama (De Vos, 2009) sugeruje, że co najmniej pochopte były wprowadzane z nich wnioski o możliwości (i niebezpieczeństwie) uczynienia z ludzi, pod wpływem odpowiednich autorytetów, oprawców wykazujących posłusznie dowolne polecenia.

Podsumowanie – wnioski i rekomendacje

U podstaw sformułowanej przez Locke'a antropologicznej koncepcji *tabula rasa* leżały postępowe, przedoświeceniowe ideały równości ludzi. Została ona przyjęta i rozwinięta w licznych naukach humanistycznych i społecznych. W pedagogice doprowadziła do proklamowania optymizmu pedagogicznego. Oparto go na założeniu o pełnej, nieograniczonej podatności wychowanków na oddziaływanie dydaktyczno-wychowawcze.

Optymizm pedagogiczny jest w literaturze przedmiotu wiązany lub wręcz utożsamiany z nadzieją (Sosnowska-Bielicz, 2019, s. 113). Paulo Freire wprowadził do obiegu pojęcie *pedagogika nadziei*, przeciwstawiając się przy jego pomocy i w jego rozwinięciu opresyjnemu, rygorystycznemu systemowi edukacyjno-wychowawczemu w rodzinnej Brazylii (Freire, 2021; 1 wyd. 1994). Odnosił je jednak do sytuacji społeczno-politycznej tego kraju, charakteryzując postępowych nauczycieli jako

rozpoznających i uznających w wychowankach podmiotowe osobowości oraz pozwalających im tak się poczuć (Freire, 2021, s. 52). Bogusław Śliwerski, przejmując pojęcie pedagogika nadziei, stwierdził że jest:

[...] pełna optymizmu i zaraża nim każdego, kto jest nią zainteresowany. To pedagogika bliższa utopii, sile promieniującego z jej wnętrza optymizmu, żaru, pociechy, zawierzenia, pasji i zaangażowania. Tak rozumiana pedagogika jest nośnikiem wiary, fascynacji, dążenia do upragnionych celów (Śliwerski, 2017, s. 15).

W takim ujęciu optymizm i nadzieja są utożsamiane nie tylko ze sobą, ale także z utopią. To stwarza problemy, wynikające z utopijnej wizji natury ludzkiej. Utopijne może znaczyć i często znaczy nierealistyczne, a w nauce należy się takich założeń wystrzegać, niezależnie od tego, jak optymistyczne by nie były. Opieranie praktyki pedagogicznej na utopijnych przesłankach teoretyczno-doktrynalnych może zaś prowadzić nie tylko do niepowodzeń i rozczarowań, ale także do niebezpiecznych błędów edukacyjnych i wychowawczych.

To nie oznacza konieczności porzucenia optymizmu pedagogicznego i związanej z nim nadziei. Znajdują one oparcie w solidnie przez współczesną wiedzę naukową ugruntowanym przeświadczeniu o niemożności dowolnego kształtowania wychowanków ze względu na czynniki wrodzone, uwarunkowane genetycznie. Ograniczenia, przyjmowane i uwzględniane w tragicznej (ograniczonej) wizji natury ludzkiej uniemożliwiają zatem konstruowanie dowolnych, znormatywizowanych celów i ideałów wychowania i kształcenia. Wynikają jednak z potencjału zróżnicowanych zdolności, talentów i predyspozycji wychowanków, który wymaga zindywidualizowanej edukacji i metod wychowawczych. To wyzwanie, ale nie tragedia. Indywidualizacja wychowania i nauczania staje się kanonem współczesnej myśli pedagogicznej. Ustalenia nowoczesnej antropologii ugruntowują ją i wskazują kierunki jej rozwijania. Nie poprzez daremne dążenie do urabiania wychowanków według ujednoliconych, zestandaryzowanych ideałów i celów wychowawczych, lecz umiejętne rozwijanie ich zróżnicowanych talentów i predyspozycji, by ukształtować kreatywne, twórcze, innowacyjne osobowości.

Teoretyczne, udokumentowane przez współczesną naukę przesłanki do formułowania takich celów i ideałów to jednocześnie podstawy innego rodzaju optymizmu pedagogicznego, wolnego od utopijnych, nierealistycznych, niezgodnych z ustaleniami nauki założeń teoretyczno-doktrynalnych. Opartego zatem nie na pochopnym przeświadczeniu o podatności wychowanków na dowolne oddziaływanie, lecz na realnym potencjale ich zdolności, talentów i predyspozycji, wymagających rozwinięcia w procesie edukacji i wychowania.

References

- Benedict, R. (1999). *Wzory kultury*, tłum. J. Prokopiuk. Warszawa: Wydawnictwo MUZA.
- Byra, S., Parchomiuk, M. (2009). Optymizm dyspozycyjalny młodzieży niepełnosprawnej wybrane konteksty. *Chowanna* 1, 115–131.
- Carver, C.S., Scheier, M.F. (2014). Dispositional optimism. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 293–299.
- Chępa, S. (2005). Samorealizacja talentów – możliwości a ograniczenia intrapersonalne. W: S. Borkowska (red.), *Zarządzanie talentami* (s. 2–36). Warszawa: Instytut Pracy i Spraw Socjalnych.
- Cigman, R. (2006). The gifted child: A conceptual enquiry. *Oxford Review of Education*, 32(2), 197–212.
- Clark, B. (2021). No child is just born gifted: greating and developing unlimited potential. W: J. L. Jolly, D. J. Treffinger, T. F. Inman, J. F. Smutny (red.), *Parenting Gifted Children* (s. 9–14). New York: Routledge.
- Christ, M. (2013). Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne XXI wieku. *Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych*, 1, 19–36.
- Covey, S. (1996). *Siedem nawyków skutecznego działania*. Warszawa: Wydawnictwo MEDIUM.
- De Vos, J. (2009). Now that you know, how do you feel? The Milgram experiment and psychologization. *Annual Review of Critical Psychology*, 7, 223–246.
- Duckworth, E. (1964). Piaget rediscovered. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 172–175.
- Durkheim, É. (1968). *Zasady metody socjologicznej*, tłum. J. Szacki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Ferenz, K. (2017). Między wizją a utopią. Rola edukacji. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (s. 17–27), t. 2. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Freire, P. (2021). *Pedagogy of Hope. Reliving Pedagogy of the Oppressed*. London; New York; Dublin: Bloomsbury Publishing.
- Geertz, C. (2005). *Interpretacja kultur*, tłum. M.M. Piechaczek. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Gierczyk, M. (2018). The contribution of gifted individuals and nonconformist behaviours to virtues in the public sphere. *Studia Edukacyjne*, 47, 197–208.
- Gillin, J.P. (1969). *Human Ways. Selected Essays in Anthropology*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Głazewski, M. (2017). Terra Utopia. Głosy i konteksty pedagogiczne utopii. W: R. Włodarczyk (red.), *Utopia a edukacja* (s. 28–48), t. 2. Wrocław: Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Pedagogicznego.
- Gryźenia, K. (2007). Spór o rolę utopii w wychowaniu. W: S. Sztobryn, M. Miksza (red.), *Tradycja i współczesność filozofii wychowania* (s. 223–232). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Harris, M. (2001). *The Rise of Anthropological Theory*. New York: Altamira Press.
- Hoy, A.W., Hoy, W.K., Kurz, N.M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–835.
- Karwowski, M. (2010). Are creative students really welcome in the classrooms? Implicit theories of "good" and "creative" student' personality among Polish teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1233–1237.
- Le Texier, Th. (2019). Debunking the Stanford Prison Experiment. *American Psychologists*, 74(7), 223–246.

- Magda-Adamowicz, M. (2018). Indywidualizacja w pedagogice troską o innego. *Horyzonty Wychowania*, 17 (41), 121–133.
- Malewska, H. (1973). Mechanizmy socjalizacji a postawy. W: S. Nowak (red.), *Teorie postaw* (s. 235–252). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Murphy, C., Walker, D. (2015). Introduction and definitions of giftedness in the early years. W: V. Margrain, C. Murphy, J. Dean (red.), *Giftedness in the Early Years: Informing, Learning and Teaching* (s. 1–13). Wellington: NZCER Press.
- Obuchowski, K. (2000). *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Okołowicz, J. (2013). Talent czy dar? Kontrowersje teoretyczne i empiryczne wokół zjawiska talentu. W: K. J. Szmidi, M. Modrzejewska-Świgulska (red.), *Zasoby twórcze człowieka. Wprowadzenie do pedagogiki pozytywnej* (s. 149–183). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pietrasinski, Z. (1976). Zdolności. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 735–762). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pilch, T. (2016). Optymizm i pesymizm – dwie orientacje życia indywidualnego i dwie strategie budowania świata społecznego. *Pedagogika Społeczna*, 4 (62), 9–25.
- Pinker, S. (2005). *Tabula rasa. Spory o naturę ludzką*, tłum. A. Nowak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Podgórski, M. (2011). Sport – dyskretny (de)konstruktor (po)nowoczesnej opowieści „wszyscy ludzie są równi”. W: Ł. Rogowski, R. Skrobaczki (red.), *Społeczne zmagania ze sportem* (s. 51–62). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Renzulli, J.S., Reis, S.M. (2017). Schools are places for talent development. Promoting creative productive giftedness. W: M.C. Makel, A.N. Rinn, J.A. Plucker (red.), *From Giftedness to Gifted Education: Reflecting Theory in Practice* (s. 21–42). New York: Routledge.
- Ribeiro Piske, F., H., Stoltz, T., de Camargo, D., Blum Vestena, C. L., Machado, J. M., Perszel de Freitas, S., Dias, C. L., dos Reis Taucei, J. (2017). Creation process during learning of gifted students: Contributions from Jean Piaget. *Creative Education*, 8(04), 503–513.
- Simonton, D. (2005). Giftedness and genetics: The Emergentic-epigenetic model and its implications. *Journal for the Education of the Gifted*, 28 (3-4), 270–286.
- Smith, A. (2007 [1776]). *Badania nad naturą i przyczynami bogactwa narodów*. t. 1, tłum. S. Wolff, O. Einfeld, Z. Sadowski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sosnowska-Bielicz, E. (2019). *Optymizm pedagogiczny jako wymiar profesjonalizmu nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej*. Rozprawa doktorska, UMCS. Pobrano z <http://dlibra.umcs.lublin.pl/Content/31842/pdf/doktorat-ewa-sosnowska-bielicz.pdf> (otwarte 30.05.2022).
- Sowell, Th. (2007). *A conflict of Visions: Ideological Origins of Political Struggles*. New York: Perseus Books Group.
- Śliwerski, B. (2017). Pedagogika nadziei. *Prima Educatione*, 2, 13–19.
- Ta krótka bajka mówi więcej o szkole niż podręcznik do pedagogiki... Pobrane z: <https://www.miestopociech.pl/aktualnosci/ta-krotka-bajka-mowi-wiecej-o-szkole-niz-niejedyn-podrecznik-do-pedagogiki>, data publikacji: 17.09.2020 (otwarte 27.05.2022]
- Uszyńska-Jarmoc, J., Kunat, B., Mantur, J. (2015). *Zdolny, ale jak? (Auto)diagnoza zdolności i uzdolnień uczniów*. Białystok: Centrum Kształcenia Ustawicznego i Uniwersytet w Białymstoku.
- Watson, J. B. (1990). *Behawioryzm oraz psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, tłum. E. Klimas-Kuchtova, J. Siuta. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Zamiara, K. (2001). Partycypacja kulturowa – punkt widzenia behawioryzmu oraz społeczno-regulacyjnej koncepcji kultury. W: B. Kotowa, J. Sójka, K. Zamiara (red.), *Kultura jako przedmiot badań. Studia filozoficzno-kulturoznawcze: prace ofiarowane profesorowi Jerzemu Kmicie w siedemdziesiątą rocznicę urodzin* (s. 173–187). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora
- Ziółkowski, M. (1981). *Znaczenie, interakcja, rozumienie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

Ewa Palamer-Kabacińska

Uniwersytet Warszawski*

Email: e.palamer@uw.edu.pl

ORCID:0000-0002-6251-0941

Pedagogika przygody w harcerstwie w opiniach instruktorów harcerskich**

Summary

PEDAGOGY OF ADVENTURE IN SCOUTING IN THE OPINIONS OF SCOUTING INSTRUCTORS**

The Polish term *pedagogika przygody* refers to the type of outdoor education, adventure education and the pedagogy of experiences. In the next stage of the development of informal education in Poland, the trend reaches increasingly wide and diverse audience, gradually finding its place within academic didactics as well. The rationale behind the topic was that joint pedagogical activities and scouting (which developed as a domestic scouting movement in Poland) were being undertaken, as well as the fact that both are common activities in the world. The scout movement is constantly developing and looking for new methods that can be successfully used in educational work. More and more scout organisations hold internal staff training that includes new techniques and methods of working with a group. One of such proposals is the outdoor and adventure education. The pilot article presents the results of research conducted by scoutmasters: among other elements – conscious and unconscious methods of adventure education in scout activities. The aim of the study was to compare the opinions of two groups of instructors regarding the possibility of using outdoor and adventure education in their work with scouts. The first group included instructors who had undergone training in outdoor or adventure education, the second group included instructors who had no experience in this field. A survey method was used in the research. Opinions of the interviewed instructors on implementing adventure education method into the scouting method vary, but point to a possibility of their co-existence without compromising the scouting activities. They also emphasise the importance and benefits

* Adres: Zakład Badań nad Środowiskami Wychowawczymi, Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego, ul. Mokotowska 16/20, 00-561 Warszawa

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

of the conscious application of the principles of the outdoor and adventure methods in scouting activities.

Keywords: outdoor education, adventure education, scouting method, reflection

Wstęp

Pedagogika przygody, określana w polskiej terminologii również edukacją przygodową, albo anglojęzycznym terminem – *outdoor education* (Leśny, 2014, s. 41–47; Jurewicz, 2015, s. 9–13) swoimi korzeniami sięga między innymi do założeń skautingu (Palamer-Kabacińska, 2014, s. 79; Palamer-Kabacińska, 2015, s. 99). Harcerstwo – polska odmiana skautingu – bezpośrednio i wprost nie nawiązuje do tej metody, choć można zaobserwować silne związki między metodą przygodową a metodą harcerską w aspekcie teoretycznym (Palamer-Kabacińska, 2021, s. 229–237).

Niniejszy artykuł prezentuje wyniki badań pilotażowych przeprowadzonych za pomocą metody sondażu wśród dwóch grup instruktorów harcerskich. Do pierwszej z nich należeli instruktorzy, którzy w trakcie swojej służby instruktorskiej przeszli szkolenie z zakresu pedagogiki przygody. W drugiej grupie znaleźli się instruktorzy, którzy takiego szkolenia nie przeszli.

Celem badań było porównanie opinii dwóch grup instruktorów harcerskich o metodzie pedagogiki przygody oraz o możliwości jej stosowania w pracy harcerskiej.

Pedagogika przygody jest polską odmianą kompilacji metod z nurtu *outdoor education, adventure education* i pedagogiki przeżyć mieszczącym się w obszarze działań *experiential education* (Leśny, 2018; Palamer-Kabacińska, 2014, s. 96–98; Ryszka, 2012, s. 163–164; Ryszka 2016, s. 171–174; Sonelski 2012, s. 65–66). Zakłada całościowe kształtowanie osobowości poprzez stawianie wobec wyzwań z obszaru strefy uczenia się: o charakterze fizycznym, społecznym lub/i psychicznym, ukierunkowanym na działanie w grupie, nastawione wyłącznie na współpracę, a zakończone refleksją. Metoda ta odwołuje się m.in. do teorii Stretch Zone Experience (Michl, 2011, s. 44; Luckner, Nadler, 1997, s. 20), cyklu Kolba (Jemielniak, 2012, s. 26), teorii przepływu (*flow*) (Csikszentmihalyi, Csikszentmihalyi, 1990, s. 150), zakładając stosowanie zasad: stawiania jednostki i grupy wobec konieczności rozwiązania problemu; uczenia się przez działanie; dobrowolności udziału, nastawienia wyłącznie na współpracę, uwzględniania działań dających możliwość poszerzania strefy komfortu. Do elementów niezbędnych w stosowaniu tej metody zalicza się jasne określenie celu działań wynikającego z potrzeb danej grupy, stworzenie bezpiecznych warunków realizacji przygody, działanie na łonie przyrody, zastosowanie

refleksji po działaniu, która umożliwi dokonanie transferu zdobytych doświadczeń w warunkach programu przygodowego do codziennego życia uczestników działań. Istotna jest również rola prowadzącego program przygodowy, która jasno określa możliwości ingerencji w decyzje podejmowane przez grupę (Palamer-Kabacińska, 2021, s. 96–140).

Skauting jest ruchem, który ma ponad stuletnią tradycję i obecny jest w większości krajów na świecie (WOSM, 2019). W Polsce rozwinął się jako harcerstwo, które tożsame ze skautingiem nie jest, ale odwołuje się do tych samych idei i zasad. Metoda harcerska jest określonym, całościowym systemem zasad, którego celem jest wdrażanie idei harcerskich zawartych w Prawie i Przrzeczeniu Harcerskim. Odwołuje się do zasady dobrowolności, pośredniości, wzajemności oraz naturalności oddziaływań, stopniowania trudności, indywidualności, przy zastosowaniu systemu małych grup – systemu zastępowego. System ten został całościowo zanalizowany i opisany w publikacjach znanych instruktorów harcerskich, m.in: Ewy Grodeckiej, *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu* (pierwsze wydanie miało miejsce w 1937 r.) (Grodecka, 1997), Aleksandra Kamińskiego, *Nauczanie i wychowanie metodą harcerską* (pierwsze wydanie w 1948 r.) (Kamiński, 2001), Marka Gajdzińskiego, *Harcerski system wychowania* (Gajdziński, 2014), Marka Kameckiego, *Stosowanie metody harcerskiej w drużynie harcerzy* (Kamecki, 2017).

Ze względu na ograniczony rozmiar tekstu nie ma możliwości dokładniejszego opisania teoretycznych założeń obu metod i występujących między nimi zależności¹.

W odróżnieniu od ruchu harcerskiego, skauting i pedagogika przygody od wielu lat wzajemnie się przeplatają. Wzmianki o *outdoor education* w kontekście ruchu skautowego pojawiły się już w latach 80. XX w. Przykładem może być publikacja, która doczekała się kilku wznowień: *Outdoor Education in Girl Scouting* (Kennedy, 1996). Programy typu *outdoor* obecne są w szkoleniach liderów organizacji harcerskich – Boys Scout of America od wielu lat realizują *Outdoor Programm*, odwołując się do głównych założeń nurtu przygodowego:

Realizując *outdoor education* skauci mają możliwość zdobycia umiejętności, które przyczyniają się do rozwoju samodzielności. Mogą odkrywać szlaki kajakowe i piesze oraz podejmować się wyzwaniom, o których początkowo myśleli, że przekraczają ich możliwości. Doskonają swój charakter, gdy uczą się współpracować, aby sprostać wyzwaniom na świeżym powietrzu, które mogą obejmować ekstremalne warunki pogodowe, trudne szlaki oraz radzenie sobie z nieoczekiwanymi okolicznościami natury (Boys Scout of America, 2021).

¹ Szersza analiza teoretycznego aspektu porównania obu metod znajduje się w publikacji: E. Palamer-Kabacińska (2021). *Pedagogika przygody a harcerstwo. Studium teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Cyklicznie odbywa się konferencja BSA National Outdoor Conference, której kolejna edycja odbyła się w listopadzie 2021 r. Jest to „największa, odbywająca się co dwa lata konferencja skautowa dla wolontariuszy i profesjonalistów zajmujących się realizacją największego na świecie programu outdoorowego dla młodzieży” (BSA National Outdoor Conference, 2021). Program konferencji koncentrował się na przekazywaniu wiedzy (m. in. wyników badań dotyczących zależności między stosowaniem *Outdoor Programm* a zwiększeniem liczebności drużyn skautowych) i doskonaleniu umiejętności z obszaru planowania aktywności outdoorowych, budowania programów dostosowanych do uczestników o specyficznych potrzebach, a także nawiązuje do założeń zrównoważonego rozwoju.

Analizując programy World Organization of the Scout Movement (WOSM), również można znaleźć wzmianki o aktywnościach świadczących o świadomym łączeniu skautingu i pedagogiki przygody. Przykładem może być zaproszenie na 22 International Adventure Programme² skierowany do harcerzy i instruktorów, w którym podkreślone zostały aktywności charakterystyczne dla *outdoor education*. Kilkuniodniowy program obejmował serię trudnych fizycznie i wymagających przygód oraz działań w różnych środowiskach przyrodniczych (woda, ląd, powietrze), np.: wspinaczka skałkowa, zjazdy, wędrówki górskie, żeglarstwo, loty balonem, jazda konną, strzelectwo, łucznictwo, pokonywanie przeszkód, survival. O tym, że uczestnictwo było wyzwaniem, świadczą wytyczne organizatorów. Zalecali oni na dwa tygodnie przed wyjazdem podjęcie treningu kondycyjnego, ćwiczenie w tych samych butach, w których będzie się chodziło podczas wędrówek i uwzględnienie faktu, że zakwaterowanie będzie tylko w namiotach (przy temperaturze oscylującej w granicach 6–18 stopni, co jest właściwe o tej porze roku w miejscu organizowania programu) (22 International Adventure Programme, 2019).

Innym przykładem związków pedagogiki przygody i skautingu jest zamieszczenie na okładce publikacji *Mechanism for the identification, registration and exchange of best practices* (WOSM) zdjęcia skautów w trakcie gry przygodowej „wodociąg” – jednej z najczęściej wykorzystywanych gier w ramach pedagogiki przygody. Sama publikacja dotyczy wymiany dobrych praktyk w zakresie kształtowania procesów przywództwa w organizacjach i instytucjach.

Szkolenia z zakresu pedagogiki przygody czy pedagogiki przeżyć są elementem instruktorskiego kształcenia w polonijnych organizacjach harcerskich – o czym zostanie szerzej napisane w dalszej części artykułu.

² 22 International Adventure Programme – program przygodowy zorganizowany w lutym 2020 r. przez Narodowy Instytut Przygodowy (*National Adventure Institute*) w Indiach skierowany do skautek i skautów oraz instruktoerek i instruktorów w wieku 12–45 lat.

Opis narzędzi badawczych oraz grup badawczych

W badaniach zastosowane zostały dwie techniki skierowane do dwóch grup badanych. Pierwsza grupa obejmowała instruktorów, którzy w trakcie swojej służby harcerskiej przeszli szkolenie z zakresu pedagogiki przygody. W tej grupie zastosowano wywiad nieskategoryzowany z dyspozycjami obejmujący osiemnaście pytań otwartych. Pytania dotyczyły takich zagadnień jak: terminologia stosowana przez respondenta w odniesieniu do działań przygodowych, moment zetknięcia się z pedagogiką przygody, różnice i podobieństwa – w opinii badanego – między metodą harcerską a metodą przygodową, wykorzystywanie elementów pedagogiki przygody w pracy harcerskiej, zmiany w podejściu do podopiecznych po poznaniu metody pedagogiki przygody, popularność pedagogiki przygody w środowisku harcerskim badanego. Respondenci byli także pytani o organizację, w której działają, stopień oraz staż instruktorski, a także pełnione funkcje. Wywiad został przeprowadzony wśród czternastu instruktorów (12 kobiet i 2 mężczyzn) w wieku od 19 do 65 lat. Rozmówcy stanowili zróżnicowaną grupę pod względem stażu instruktorskiego (od roku do powyżej 35 lat), posiadanego stopnia instruktorskiego (pwd. – 8 osób; phm. – 3 osoby; hm. – 3 osoby)³; przynależności organizacyjnej (ZHR – 7 osób; SH – 2 osoby; TS Horn – 3 osoby; ZHP – 1 osoba, ZHPpgK – 1 osoba)⁴ oraz aktualnie pełnionej funkcji (drużynowa/y – 8 osób; pion kształceniowy – 2 osoby; komendant hufca – 2 osoby; komendant chorągwi – 1 osoba; komisja rewizyjna – 1 osoba). W dalszej części ta grupa badanych będzie określana jako „grupa pierwsza”.

Drugą grupę stanowili instruktorzy, którzy nie brali udziału w szkoleniu dotyczącym pedagogiki przygody. W tej grupie zastosowano ankietę internetową składającą się z osiemnastu pytań o charakterze otwartym i zamkniętym. Pytania dotyczyły zetknięcia się z terminologią dotyczącą pedagogiki przygody, własnej definicji pojęcia *przygoda*, obecności pedagogiki przygody w środowisku harcerskim respondenta, znajomości organizacji propagujących pedagogikę przygody, celu i przebiegu gier stosowanych w pracy harcerskiej. Podobnie, jak w przypadku pierwszej grupy – respondenci zostali zapytani o organizację, w której działają, stopień i staż instruktorski oraz pełnione funkcje. W ankiecie wzięło udział 71 instruktorów różnych organizacji harcerskich działających w Polsce i poza nią

³ W większości organizacji harcerskich instruktorzy zdobywają stopnie instruktorskie odpowiadające ich doświadczeniu i umiejętnościom wychowawczym i organizacyjnym: przewodnik/przewodniczka (pwd.); podharc mistrz/podharc mistrzyni (phm.); harc mistrz/harc mistrzyni (hm.).

⁴ Oznaczenia skrótów nazw organizacji: ZHR – Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej; SH – Stowarzyszenie Harcerskie; ZHP – Związek Harcerstwa Polskiego, ZHPpgK – Związek Harcerstwa Polskiego poza granicami Kraju; TS Horn – Towarzystwo Skautowe Horn; NIKH Leśna Szkoła – Niezależny Krąg Instruktorów Harcerskich Leśna Szkoła.

(ZHP, ZHR, SH, ZHPpgK, TS Horn; NIKH Leśna Szkołka, ZHR w Kanadzie, Harcerstwo Polskie w Szkocji, Polskie Harcerstwo w ramach angielskiej organizacji scoutowej, Skauci Europy). Większość odpowiedzi udzieliły kobiety (52 osoby). Badani prezentują zróżnicowaną grupę pod względem posiadanego doświadczenia i stopnia instruktorskiego (w trakcie próby pwd.: 3 osoby; pwd. – 33 osoby; phm. – 16 osób; hm. – 19 osób). Staż instruktorski badanych wahał się od dwóch do pięćdziesięciu lat. Warto zaznaczyć, że instruktorska droga respondentów jest bardzo różnorodna pod względem czasu zdobywania kolejnych stopni instruktorskich, przerw w działalności, a także zmian przynależności organizacyjnej (m. in. z powodu stałego wyjazdu za granicę), pełnienia wielu różnych funkcji (nierzadko łącząc równocześnie kilka z nich). Zdecydowanie najczęściej pojawia się funkcja drużynowego – czyli działanie na tzw. pierwszej linii oznaczające bezpośrednią pracę wychowawczą z grupą podopiecznych (zuchów, harcerzy lub wędrowników). Kolejne znaczące grupy – to instruktorzy realizujący się na poziomie hufca lub chorągwi. Dane te wskazują na zróżnicowany poziom doświadczenia respondentów w zakresie służby na polu instruktorskim. W dalszej części grupa ta będzie określana jako „grupa druga”.

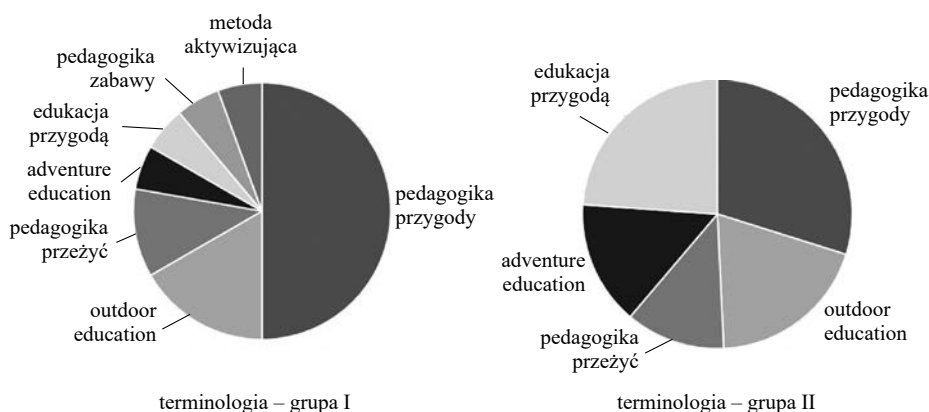
Wyniki badań

Terminologia

Instruktorzy działający w Polsce, którzy świadomie w swoich działaniach harcerskich wykorzystują metodę przygodową, w wywiadach podkreślają, że w swoim środowisku raczej są „samotnymi wyspami” propagującymi idee pedagogiki przygody i wprowadzającymi ją pioniersko do działań harcerskich. Jednak z drugiej strony – analizując odpowiedzi ankietowanych instruktorów, niezwiązanych z pedagogiką przygody – można dojść do wniosku, że jej elementy są obecne w działalności harcerskiej.

Instruktorzy, mający za sobą szkolenia lub propagujący pedagogikę przygody, określając tę metodę najczęściej posługują się pojęciem *pedagogika przygody* (9 osób), rzadziej używają terminów *outdoor education* (3 osoby) czy *pedagogika przeżyć* (2 osoby). Pozostałe pojęcia: *adventure education* czy *edukacja przygodą* stosowane są sporadycznie. Jeden z instruktorów utożsamia ją z pedagogiką zabawy. W innym przypadku została określona jako jedna z metod aktywizujących. Wyniki te częściowo pokrywają się z tymi uzyskanymi wśród drugiej grupy instruktorów (niezwiązanych z pedagogiką przygody) – połowa badanych instruktorów spotkała się z którymś z pojęć: *pedagogika przygody* (20 osób), *edukacja przygodowa* (16 osób), *outdoor education* (13 osób), *adventure education* (10 osób), *pedagogika przeżyć* (8 osób). Większa znajomość powyższych terminów jest wśród członków

ZHR, co może wynikać z tego, że propagatorka nurtu pedagogiki przygody wywodzi się z tego środowiska harcerskiego i wielokrotnie prowadziła w tym zakresie szkolenia dla instruktorów. Również członkowie organizacji działających poza granicami kraju w organizacjach harcerskich mieli okazję się spotkać z nurtem pedagogiki przygody – choć trudno tu mówić o reprezentatywnych wynikach.



Rysunek 1. Terminy używane przez respondentów grupy pierwszej oraz grupy drugiej

Źródło: Opracowanie własne

Uczestnicy wywiadów mają zróżnicowane opinie na temat tego, czy wyżej wymienione pojęcia (pedagogika przygody, *outdoor education*, *adventure education*, pedagogika przeżyć) różnią się od siebie pod względem znaczenia – można wyróżnić aż trzynaście różnych stanowisk. Odpowiedzi można usytuować na kontinuum, którego skrajne pozycje będą wyznaczać przeciwstawne opinie. Na jednym końcu znalazły się wypowiedzi podkreślające, że terminy te się nie różnią niczym od siebie i można ich używać wymiennie, na drugim – twierdzenia uznające, że są to odmienne metody działań. Między tymi skrajnymi opiniami sytuują się wypowiedzi podkreślające nieznaczne różnice wynikające z akcentowania wybranych aspektów metod.

Źródło wiedzy o pedagogice przygody

Instruktorzy z pierwszej grupy zapytani w wywiadzie o to, skąd dowiedzieli się o pedagogice przygody, gdzie się z nią zapoznali – wskazywali w większości przypadków harcerstwo. Najczęściej poprzez spotkanie z innym instruktorem, który prowadził działania tą metodą. Trzy osoby wskazały kursy instruktorskie (na poziomie przewodnika i podharcmistra), a dwie konferencje i warsztaty dla instruktorów, podczas których mieli okazję wziąć udział w działaniach tego typu.

Inne źródła, które padły w odpowiedziach to: organizacja, która propaguje idee pedagogiki przygody – Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, ale także studia, czy pobyt za granicą. Tylko jedna osoba nie była w stanie wskazać źródła swojej wiedzy.

Ankietowani z drugiej grupy zapytani o okoliczności, w których spotkali się z którymś z wymienionych pojęć, najczęściej wskazywali również harcerstwo (16 osób), z czego 11 odpowiedzi dotyczyło kursów dla kadry instruktorskiej, kształcącej lub programowej. Dla porównania – osiem razy zostały wskazane studia, sześć razy – działania w obszarze edukacji pozaformalnej (instytucje i organizacje inne niż harcerskie), po cztery odpowiedzi nawiązywały do literatury oraz do informacji płynących z najbliższego otoczenia (środowiska rodzinnego, znajomych), a w dwóch odniesiono się do konferencji naukowych. Pozostałe pojedyncze odpowiedzi dotyczyły pracy zawodowej, Internetu lub ogólne pojętego doświadczenia życiowego – jako źródeł informacji o pojęciach związanych z pedagogiką przygody.



Rysunek 2. Źródła wiedzy o pedagogice przygody respondentów obu grup

Źródło: Opracowanie własne

Jedna trzecia wszystkich respondentów drugiej grupy ma świadomość, że w ich środowisku harcerskim pedagogika przygody jest propagowana lub wdrażana. Przy czym wyższa znajomość tego zagadnienia jest w środowisku ZHR, a mniejsza – w ZHP – co wynika z przyczyn opisanych powyżej.

Ponad jedna trzecia ankietowanych instruktorów (27 osób) potwierdziła, że zna różne instytucje zajmujące się pedagogiką przygody. Część ze wskazanych podmiotów propaguje pedagogikę przygody jako główną oś swoich działań, pozostałe prezentują tę metodę jako jedną z alternatyw lub stosują wybrane elementy edukacji przygodowej. Wśród wymienionych podmiotów znalazły się również organizacje harcerskie – co oznacza, że o pedagogice przygody wspomina się podczas różnych kursów i szkoleń w organizacjach harcerskich.

Najczęściej wymieniana jest Fundacja Pracownia Nauki i Przygody, której główną osią działania jest rozwijanie pedagogiki przygody w Polsce. Wspominając o szkołach alternatywnych, respondenci uważali, że działania przygodowe obecne są w szkołach Montessori, szkołach demokratycznych czy w edukacji domowej. Trudno jednak jest wnioskować, na jakich podstawach zbudowane są te opinie – czy odnoszą się do doświadczeń związanych z konkretnymi placówkami, czy też założeń teoretycznych danego typu szkoły. Wśród odpowiedzi kilkakrotnie pojawiło się odniesienie do Edukacji Przygodowej w Zalesiu, która nawiązuje do koncepcji porozumienia bez przemocy, metod Marii Montessori, edukacji demokratycznej, a prowadzona jest między innymi przez byłego instruktora harcerskiego. Na dalszym miejscu respondenci wskazali Szkołę Aktywnego Wypoczynku „Frajda” – również instytucję propagującą edukację przygodową oraz leśne przedszkola, które także wpisują się w nurt edukacji typu *outdoor*.

Metoda harcerska a metoda przygodowa – różne czy takie same?

Respondenci z pierwszej grupy nie są jednomyślni, co do tego, czy metoda pedagogiki przygody i metoda harcerska różnią się od siebie czy są takie same. Sześć osób uważa, że są odmienne, trzy osoby uważają, że są zarówno podobieństwa, jak i różnice, a pięć jest zdania, że obie metody są podobne. Brak spójności potwierdzają odpowiedzi w kolejnym pytaniu, w którym rozmówcy wskazują konkretne przykłady działań czy elementy metod. Według jednego z instruktorów, uwzględniając dostępność dla uczestników, „harcerstwo odróżnia od pedagogiki przygody to, że jest elitarne w celach, które sobie stawia”⁵. W opinii respondenta różnica także jest w celu działania – w pedagogice przygody to grupa sama może sobie go wyznaczyć, natomiast w metodzie harcerskiej jest on częściej narzucany z góry. Natomiast obie metody są podobne pod względem celów wychowawczych, które są realizowane poprzez gry i wędrówki; stawiania na samodzielność uczestników; stosowania systemu małych grup, a także pracy w małych jak i dużych zespołach oraz koncentracji na budowaniu relacji między uczestnikami działań. Badani mają różne opinie dotyczące indywidualizmu w obu metodach. Jeden z respondentów uważa, że harcerstwo jest bardziej zindywidualizowane, natomiast inni uważają, że wspólnym elementem jest właśnie indywidualne doświadczenie.

⁵ Wypowiedź jest skrótem myślowym respondenta i odnosi się do często poruszanego problemu w środowisku harcerskim: czy harcerstwo jest elitarne? Jedno ze stanowisk uznaje, że harcerstwo jest otwarte dla wszystkich, ale pod warunkiem, że potencjalni członkowie organizacji harcerskiej zaakceptują cele działania zgodne z harcerskimi ideami i wartościami.

Najmniej sprzecznych opinii budzi karność. Zdaniem rozmówców w pedagogice przygody jej zdecydowanie nie ma, podobnie jak nie stosuje się musztry, jest za to większa elastyczność w realizacji danego zadania. Natomiast w harcerstwie karność przejawia się w służbie, hierarchii, a także w sposobie działania, jak podkreśla jeden z respondentów – „narzuca się dzieciom bardziej niż w pedagogice przygody co mają zrobić” (K, pwd, TSHorn)⁶.

Analizując odpowiedzi dotyczące podobieństw w obu nurtach można zauważyć, że większość badanych dostrzega je w elementach metody – zarówno harcerskiej, jak i przygodowej. Respondenci podkreślają jako wspólne: pozytywność, wzajemność oddziaływań, naturalność, a najczęściej dostrzegają analogię w realizacji idei *learning by doing*:

- „pośredniość” (M, pwd, TSHorn)
- „działanie, a nie gadanie” (K, pwd, SH)
- „przekazanie wiedzy przez doświadczenie przygody” (K, pwd, TSHorn)
- „działanie” (K, phm, ZHR)
- „zmusza do działania” (K, pwd, ZHR)
- „uczenie przez działanie” (M, hm, ZHPpgK)
- „zachęcanie do własnych działań, odkryć” (K, hm, ZHR)

Różnice, które są wskazywane w tej kategorii dotyczą samej konstrukcji metody – pedagogika przygody „stawia na fizyczne doświadczenia ułożone według określonego schematu” (K, pwd, ZHR) oraz „stawia na pracę systemem projektowym” (M, hm, ZHPpgK), natomiast w harcerstwie „metoda jest bardziej rozbudowana” (K, pwd, ZHR).

Wypowiedzi różnych instruktorów nie są jednomyślne – niektóre elementy metod wskazywane są raz jako podobne, a raz jako różniące. Tak jest np. z dobrowolnością oraz refleksją – według jednego z respondentów jest to cecha przynależna tylko pedagogice przygody, a według innego – jest to element wspólny dla obu metod.

Instruktorzy uważają, że wspólne są także narzędzia stosowane w obu nurtach – w większości przypadków chodzi o gry, ale padła także ogólna odpowiedź, że „formy pracy są podobne” (K, phm, ZHR).

Jeden z instruktorów wskazuje na różnice w źródłach obu metod: „W założeniach Hahna miała być powiązana z systemem szkolnym, a w założeniach B-P miało być poza szkołą” (M, hm, ZHPpgK). Ten sam instruktor podkreśla, że „Hahn inspirował się pomysłem Baden-Powella” (M, hm, ZHPpgK).

Badani są zgodni, co do różnic wynikających ze sposobu organizacji działań – w pedagogice przygody „nie jest wymagana organizacja i nie ma mundurów”

⁶ Oznaczenia respondentów: K–kobieta, M–mężczyzna, pwd/phm/hm – stopień instruktor-ski, ZHP/ZHR/SH/TSHorn, ZHPpgK – skróty nazw organizacji harcerskich.

(M, pwd, TSHorn). Natomiast „harcerstwo jest organizacją”(K, pwd, ZHR) i zakłada stałość – „przynależność do drużyny, zastępu”(M, hm, ZHPpgK).

Rola prowadzącego jest podobna pod względem „skrócenia dystansu między wychowawcą a wychowywanym” (K, hm, ZHR), ale różni się w innych aspektach. W pedagogice przygody „lider stoi z boku, jest obserwatorem” (M, pwd, ZHP). W harcerstwie nauczenie czegoś swoich podopiecznych i stanie z boku jest wówczas niemożliwe (M, pwd, ZHP). Tu podkreślana jest rola starszego brata, bycie wzorem osobowym i autorytetem.

Jeden z instruktorów zauważa, że w edukacji przygodowej „bardziej podkreśla się wychowawczy wymiar przyrody” (M, hm, ZHPpgK), a dwóch innych podkreśla, że „to co łączy obie metody to właśnie działanie w naturze” (K, pwd, SH; K, hm, ZHR) czy plenerze.

Najbardziej spójną chyba kategorią jest ta dotycząca systemu wartości – instruktorzy są zgodni, że podobna dla obu nurtów jest idea, jednak harcerstwo ma jasno określony system wartości wyrażony w Prawie i Przrzeczeniu Harcerskim, a także kładzie duży nacisk na patriotyzm i wiarę. W pedagogice przygody brak jest takiego kanonu, również mniej jest ideowości lub zależy ona od systemu wartości uczestników – „nie jest narzucona z góry” (K, hm, ZHR).

Instruktorzy uważają, że w obu metodach ważne jest wychowanie:

- „wychowywanie młodych ludzi” (K, pwd, TSHorn)
- „celem było wychowanie młodych do idealnego społeczeństwa” (M, hm, ZHPpgK)
- „świadomość celów” (M, pwd, TSHorn)

Ale również tu pojawiają się sprzeczności – część badanych uważa, że w pedagogice przygody nie ma wychowania w ogóle, bądź, że w harcerstwie ma ono szerszy zasięg – „dotyka wszystkich sfer życia” (K, pwd, ZHR). Inni natomiast wskazują, że wychowanie jest elementem wspólnym dla pedagogiki przygody, jak i harcerstwa.

Wspólne jest też „stawianie wyzwań” (M, pwd, ZHP), ale to w pedagogice przygody „bardziej podkreślane jest pokonywanie samego siebie, przekraczanie barier” (M, pwd, ZHP).

Jak wynika z powyższych przykładów, opinie instruktorów w zakresie rozbieżności i podobieństw w poszczególnych aspektach są bardzo zróżnicowane, ponieważ każdy z respondentów ocenia obie metody z innej perspektywy, dostrzegając czy uważając za istotne odmienne elementy. Jest to zależne od osobistych – harcerskich i „przygodowych” doświadczeń.

Edukacja przygodowa w środowisku harcerskim

Członkowie polonijnych organizacji harcerskich mają możliwość odbywania szkoleń z zakresu pedagogiki przygody lub pedagogiki przeżyć i włączania jej

w liniową pracę harcerską. Instruktorzy Harcerstwa Polskiego w Republice Czeskiej przechodzą szkolenia w Prazdininové Škole Lipnice, specjalizującej się w pedagogice przeżyć i będącej pionierem tej metody w Czechach. W działaniu harcerskim w naturalny sposób łączą metodę przygodową z metodą harcerską. Podobna sytuacja jest w Niemczech, gdzie nie oddziela się metody „przeżyciowej” od działań skautowych czy harcerskich (w przypadku ZHPpgK).

Pedagogika przygody jest obecna w działaniach harcerskich instruktorów, którzy się z tą metodą świadomie zetknęli lub ją propagują. Jedenastu respondentów z grupy pierwszej potwierdza, że w swojej pracy harcerskiej wykorzystuje metodę pedagogiki przygody, co oznacza, że nie widzą oni sprzeczności obu systemów, mimo dostrzegania różnic między nimi. Uświadomienie sobie zasad metody pedagogiki przygody u prawie wszystkich instruktorów z pierwszej grupy spowodowało zmiany w podejściu do pracy harcerskiej (poza jednym przypadkiem, w którym instruktorka stwierdziła, że „to niczego nie zmieniło, bo stosowałam ją naturalnie” (K, pwd, ZHR). Przede wszystkim podkreślana była większa świadomość wychowawcza, również w stosowaniu metody harcerskiej:

- „moja praca harcerska jest teraz bardziej świadoma pod względem wychowawczym” (K, hm, ZHR)
 - „głębsza świadomość celów wychowawczych” (M, hm, ZHPpgK)
 - „wzrosła wiedza pedagogiczna” (K, pwd, TSHorn)
 - „głębsze i świadome realizowanie metody harcerskiej” (M, hm, ZHPpgK)
- Drugim najczęściej wskazywanym aspektem był warsztat pracy:
- „wzbogaciło warsztat metodyczny” (M, hm, ZHPpgK)
 - „[pedagogika przygody] poszerzyła pulę gier i zabaw” (M, pwd, TSHorn)
 - „Dało mi to więcej możliwości do pracy z drużyną” (M, pwd, ZHP)

Najczęściej przenoszone z pedagogiki przygody do działań harcerskich są gry przygodowe (taka opinia pojawiła się w sześciu wypowiedziach), ale respondenci wskazali także kilkanaście innych zasad, elementów wdrażanych do swojej pracy harcerskiej, które stanowią niejako jej rozwinięcie, uzupełnienie i wzbogacenie. Jednym z takich elementów jest współpraca w małej grupie, która w założeniach metody harcerskiej naturalnie występuje (w systemie zastępowym, szóstkowym). W tym konkretnym kontekście chodziło o podkreślenie idei współpracy bez współzawodnictwa czy rywalizacji. Doceniona została także praca z grupą oraz spojrzenie na grupę z innej perspektywy (M, hm, ZHPpgK). Podobne znaczenie ma zorientowanie na wspólny cel i uwzględnianie zasady *win-win*. Instruktorzy zwracali również uwagę na rolę przewodzącego grupie, co dało nowe spojrzenie na funkcje lidera/wychowawcy (M, hm, ZHPpgK).

Dzięki pedagogice przygody instruktorzy stawiają bardziej na samodzielność w dochodzeniu do rozwiązań przez podopiecznych, odkrywanie nowych możli-

wości oraz związane z tym przyzwolenie na popełnianie błędów i traktowanie ich jako rozwijającego, uczącego doświadczenia. Związane jest to z ryzykiem oraz eksperymentowaniem bez pewności wyniku. Ważne jest także dostrzeganie wychowawczej roli przyrody, chodzi tu przede wszystkim o budowanie relacji w oparciu o działania w naturze oraz aktywność w plenerze, która ma cel wychowawczy.

Dzięki edukacji przygodowej w środowisku harcerskim wypracowane zostały nowe sposoby na rozwiązywanie pewnych konfliktów czy sytuacji problemowych w drużynie (M, pwd, ZHP). Jedna z instruktorek dzięki pedagogice przygody zaczęła doceniać wagę czasu wolnego, który okazuje się czasem twórczym, potrzebnym do znalezienia rozwiązania. Przeciwwstawia temu harcerskie zorganizowanie czasu na obozach czy biwakach „co do minuty”, w efekcie którego ginie kreatywność i samodzielność („nie trzeba samodzielnie się zorganizować”).

Po doświadczeniach z edukacją przygodową w harcerstwie instruktorzy doceniają też wagę refleksji po wykonanych zadaniach, która prowadzona zgodnie z założeniami tego etapu (a nie ograniczanie się tylko do podania punktacji) pozwala na uporządkowanie zdobytego doświadczenia. Dla respondentów istotne jest także odkrywanie na nowo w harcerstwie znaczenia i roli stawiania wyzwań – zwłaszcza instruktorom, którzy pełnią już określone i odpowiedzialne funkcje w harcerstwie. Uświadomienie sobie tej istoty wyzwania daje szansę na ciągły rozwój osobowości również doświadczonych instruktorów.

Pedagogika przygody przyczyniła się też do zmian w postawach samych respondentów:

- „jestem mniej apodyktyczna” (K, pwd, ZHR)
- „jestem bardziej otwarta na potrzeby podopiecznych” (K, pwd, ZHR).

Wymienione przez instruktorów przykłady nie stoją w sprzeczności z założeniami metody harcerskiej, mogą natomiast stanowić uzupełnienie i wartościowe rozwinięcie działalności harcerskiej.

Przyszłość pedagogiki przygody

Instruktorzy z pierwszej grupy zapytani o to, jak widzą przyszłość pedagogiki przygody w relacji z ruchem harcerskim w większości twierdzą, że oba nurty będą współistnieć obok siebie (dziewięć odpowiedzi), ale ciekawe są też pojedyncze wypowiedzi, będące uzupełnieniem, zastrzeżeniem do tego stwierdzenia. Współistnienie obu nurtów jest możliwe dlatego, że „jest inna grupa docelowa odbiorców” (K, pwd, ZHR). Inny instruktor zwraca uwagę na to, że „istotna jest konkretna organizacja harcerska: w TS Horn jest szansa na wykorzystanie pedagogiki przygody, bo to nowa organizacja” (K, pwd, TSHorn). Według kolejnego „harcerstwo wchłonie pedagogikę przygody, bo harcerstwo ma większy zasięg i dłuższą tradycję”

(M, pwd, ZHP), ale pojawił się także głos przeciwny: „Myślę, że kiedyś harcerstwo będzie jednym ze sposobów realizacji pedagogiki przygody, tak jakby pedagogika przygody wchłonęła ruch harcerski” (K, pwd, SH).

Według sześciu instruktorów obie metody wzajemnie się przenikają i uzupełniają, ponieważ „pedagogika przygody jest w stanie ubogacić harcerstwo” (K, hm, ZHR), obie aktywności „mogą czerpać od siebie wiele inspiracji” (K, pwd, ZHR), a także „instruktorzy pedagogiki przygody będą wspierać metodycznie instruktorów harcerskich – np. w trakcie kursów” (K, hm, ZHR). W związku z tym obie metody: „będą korzystać ze swojego dorobku” (M, hm, ZHPpgK); „będą się zazębiać” (K, phm, ZHR); „będzie współpraca” (K, hm, ZHR).

Dobrym podsumowaniem tych zależności jest obszerna wypowiedź jednego z instruktorów:

Pedagogika przygody w porównaniu ze skautingiem/harcerstwem patrząc w przyszłość – ma większe szanse – w Polsce – na zdobycie szerszego zainteresowania i wykorzystania. Jest w niej potencjał i neutralny aspekt wartości. Czy dojdziemy do jakiegoś ujednolicenia terminologii, metodyki – nie ma o tyle znaczenia, że procesy społeczne, globalizacja, wpływy kulturowe i naukowe wymuszają i wyprzedzają zmiany w edukacji, patrzeniu na pedagogikę, pracę grupową (i przecież dalej: wzajemną komunikację, zarządzanie, gospodarkę, relacje społeczne itd.). Warto mieć świadomość, że takie zmiany – mimo doraźnych różnych instytucjonalnych czy mentalnych „przeciw-prądów” czy konserwatywnych zachowań – prędzej czy później nastąpią. Warto więc łączyć siły i uzbroić się w cierpliwość ... (M, hm, ZHPpgK)

Wśród odpowiedzi pojawia się też kilka świadczących o braku wiary w to, że harcerstwo może się zmienić i być bardziej elastyczne:

- „instruktorzy harcerscy są zbyt skostniałymi w swoich poglądach” (K, pwd, TSHorn)
- „na poziomie organizacyjnym największą trudnością to jest ta hierarchia [w harcerstwie – przyp. EPK], której po prostu nie unikniemy” (K, phm, SH)
- „Aby nurty te musiały współistnieć, pedagogika przygody musiałaby ulec rozgłosowi, „umocnić swoją pozycję” i stać się bardziej powszechna, ponieważ na ten moment większość instruktorów przynajmniej w moim środowisku nie posługuje się tym terminem i nie wie na czym polega” (M, pwd, ZHP)
- „Będzie grupa harcerzy, która nie będzie współpracowała z cywilami czy wręcz nie da się wchłonąć «cywilom» – nie da się «rozmundurować»” (M, pwd, TSHorn)

Jedna z instruktoerek uzasadnia taką opinię, podkreślając, że: „Bardzo trudno jest stosować nową metodę, która jest dość podobna do harcerstwa, kiedy wyrosło się w tradycji harcerskiej i od dawna działa się według pewnych wzorców, według których działa też całe otoczenie mojej drużyny” (K, pwd, ZHR).

Połowa instruktorów z pierwszej grupy badanych wskazała, że mogą wymienić po około trzy osoby w ich środowiskach harcerskich, które w swojej pracy rów-

niez wykorzystują pedagogikę przygody. Pojedyncze osoby mówiły, że grono to jest zdecydowanie większe – kilkanaście lub nawet dwadzieścia osób. Natomiast instruktor działający w Niemczech podkreślił, że tam skauting naturalnie się przeplata z pedagogiką przeżyć – więc większości jest to po prostu znane. Co ciekawe, niektórzy zauważają, że owi znani im instruktorzy już nie działają w organizacjach harcerskich – zakończyli swoją harcerską przygodę i zajęli się w pełni pedagogiką przygody: „Jest też tak, że dużo instruktorów harcerskich którzy już się pożegnali z harcerstwem, w tej chwili zajmuje się edukacją przygodą” (K, pwd, ZHR).

Plany respondentów są jednak inne – podkreślają, że obecnie – ze względu na pełnione funkcje – są bliżej działalności harcerskiej lub są po równo zaangażowani w oba nurty (pięć osób), ale nie chcą rezygnować z harcerstwa na rzecz edukacji przygodowej. Częściej pojawiają się głosy, że – „będę starała się rozprzestrzeniać nurt pedagogiki przygody w moim środowisku, ponieważ zauważam, że wielu instruktorów nieświadomie wykorzystuje formy” [pedagogiki przygody – przyp. EPK] (K, pwd, ZHP).

Na tej podstawie można wskazać dwie ścieżki rozwoju: część instruktorów, po zapoznaniu się z metodą przygodową, uznaje ją za atrakcyjniejszą, bardziej wartościową wychowawczo i odchodzi z harcerstwa – ale nie zrywając z nim do końca związków. Proponują szkolenia, warsztaty, wspierają harcerstwo, pokazując na czym dokładnie edukacja przygodowa polega. Część natomiast stara się wdrożyć pedagogikę przygody do działań harcerskich, traktując ją jako sposób na rozwinięcie harcerstwa.

Na ogół badani instruktorzy są pionierami działań przygodowych w środowisku harcerskim. Przyznając, że część osób z ich otoczenia zna tę metodę, podkreślają, że albo nie do końca wiedzą na czym to polega, albo stosują tylko same gry bez pełnej świadomości wszystkich zasad. Dwie osoby wprost przyznają, że czują się „samotną wyspą” – są jedynymi propagatorami pedagogiki przygody i nie mają wsparcia (a często także zrozumienia) ze strony swojego otoczenia harcerskiego w kwestii wykorzystywania metody przygodowej. Pojawiają się opinie dotyczące konieczności poszerzania wiedzy pedagogicznej instruktorów harcerskich: „Myślę, że instruktorzy powinni posiadać większą wiedzę pedagogiczną, związaną choćby z edukacją przygodą, pedagogiką przygody, przeżyć. Warto, aby instruktorzy poznali pedagogikę przygody” (K, pwd, TSHorn).

Inna instruktorka widzi możliwość wykorzystania metody przygodowej w swojej pracy zawodowej i podkreśla, że chciałaby ją rozpropagować w pracy w szkole (K, pwd, TSHorn).

Gra harcerska a gra przygodowa

Gry przygodowe są najpopularniejszym narzędziem wykorzystywanym w pracy metodą przygodową. Podobne znaczenie ma gra w metodzie harcerskiej – jest jedną z głównych form pracy.

Większość instruktorów harcerskich z drugiej grupy uważa, że gry stosowane w edukacji przygodowej są takie same, jak te wykorzystywane w harcerstwie. W badaniu instruktorom zostały zaprezentowane zdjęcia z kilku charakterystycznych dla pedagogiki przygody gier. Tylko 11 (na 71) respondentów stwierdziło, że z żadną z tych gier się wcześniej nie spotkało. Zestawienie tego wyniku z wcześniejszymi deklaracjami – dotyczącymi braku świadomości, czy w ich środowisku jest propagowana idea pedagogiki przygody, brakiem umiejętności wskazania instytucji, które tę ideę propagują – może oznaczać, że do harcerstwa „przenikają” gry, które są dla metody przygodowej charakterystyczne. Co więcej – gry tego typu są wykorzystywane w pracy ich środowisk harcerskich – co przyznaje 51 instruktorów. Tylko 13 instruktorów stwierdziło, że gier charakterystycznych dla pedagogiki przygody nie wykorzystuje, a 7 respondentów nie umiało odpowiedzieć na to pytanie.

W odpowiedzi na kolejne pytanie respondenci wymieniają 74 różne gry, które uważają za gry przygodowe. Analiza nazw i reguł tych gier pokazuje, że jest to elastyczne narzędzie pracy. Mimo że opisywane gry mają takie same zasady – środowiska harcerskie nadają im swoje nazwy. Czasami zasady nieznacznie się od siebie różnią – jednak nie ulega wątpliwości, że cel czy przebieg gry jest taki sam.

Pojawia się zatem pytanie – czy gry te stosowane są przy zachowaniu wszystkich zasad pedagogiki przygody, czy też przejmowane są bez świadomości ich założeń i znajomości zasad przeprowadzania, na co zwracali uwagę respondenci z pierwszej grupy? Do istotnych cech odróżniających prowadzenie gier przygodowych od harcerskich należy postawa prowadzącego (jest obserwatorem, nie uczestniczy, nie pomaga w rozwiązaniu, nie ocenia); nastawienie wyłącznie na współpracę (bez współzawodnictwa lub rywalizacji), zastosowanie refleksji na trzech poziomach: zadania, grupy, jednostki (przy czym refleksją nie jest podanie końcowej punktacji).

Dlatego też w kolejnym pytaniu respondenci zostali poproszeni o określenie głównych celów wymienionych przez siebie gier. Na 289 odpowiedzi (można było podać dowolną ilość odpowiedzi) najczęściej wskazywanym celem gry była współpraca (1/5 odpowiedzi), na drugim miejscu pojawia się zabawa oraz zdobywanie wiedzy i umiejętności, a kolejną pozycję zajęło budowanie zaufania. Następnie zostało wymienione współzawodnictwo oraz sprawdzenie wiedzy i umiejętności. Najmniej wskazań padło na rywalizację.

W grach przygodowych najważniejsze jest: nastawienie na współpracę, budowanie zaufania oraz zdobywanie nowej wiedzy i umiejętności (w tym także o so-

bie, o swoich możliwościach i ograniczeniach) – i te elementy zostały wskazane. Natomiast w grach z obszaru pedagogiki przygody nie powinno się pojawić współzawodnictwo ani rywalizacja. O ile to ostatnie było rzadko wskazywane, o tyle element współzawodnictwa świadczy o tym, że gry te nie są stosowane zgodnie z założeniami tej metody. Również celem tych gier nie jest sprawdzanie wiedzy i umiejętności (grami przygodowymi nie są klasyczne biegi harcerskie na stopnie).

Bardzo ważnym elementem w działaniu przygodowym jest etap refleksji po wykonaniu zadania, zakładający przeprowadzenie uczestników przez kolejne kroki, których celem jest przygotowanie do transferu zdobytych wiadomości czy umiejętności do codziennego życia i samodzielne wyciągnięcie wniosków. Zgodnie z założeniami w refleksji powinno uwzględnić się zasady:

- prowadzący nie ocenia uczestników,
- każdy ma możliwość wypowiedzenia się, ale nie jest do tego zmuszony,
- refleksja przebiega od oceny czy zadanie zostało wykonane, przez ocenę jak pracowała grupa do końcowych wniosków dotyczących samego uczestnika (jak ja się czułem, czego się o sobie dowiedziałem) (Jurewicz, 2015, s. 69 ; Ryszka, 2015, s. 71, s. 91–93).

W takim podsumowaniu nie może się pojawić wartościowanie odczuć czy działań uczestników, rywalizacja czy ocenianie wyników poszczególnych zespołów lub osób.

W odniesieniu do narzędzia, jakim jest gra należy podkreślić, że za refleksję nie można uznać podania punktacji.

Respondenci z drugiej grupy zostali zapytani o podsumowywanie gier w ich środowiskach harcerskich. Nieco ponad $\frac{1}{4}$ instruktorów twierdzi, że zawsze po grze jest podsumowanie, a ponad połowa, że prawie zawsze – co daje to dość optymistyczny wynik w kontekście założeń pedagogiki przygody, ponieważ łącznie ponad $\frac{3}{4}$ badanych uważa, że gra w większości przypadków jest podsumowywana. Części badanych trudno było to precyzyjnie określić, czy każda gra kończy się podsumowaniem, podkreślając, że zależy to od różnych czynników. Tylko sześciu instruktorów przyznaje, że takie podsumowania nie są wcale robione. Jednakże sama deklaracja, że gra jest podsumowywana nie oznacza, że jest to wykonywane zgodnie z założeniami edukacji przygodowej. Ważniejsze jest to, co kryje się pod „podsumowaniem” – i tu wyniki nie są już tak bardzo optymistyczne.

Odpowiedzi respondentów dotyczące konkretnych przykładów przebiegu podsumowania gry zostały przyporządkowane do trzech kategorii: zgodne z metodą pedagogiki przygody (PP) i niezgodne z metodą pedagogiki przygody (NPP) oraz takie, które nie są jednoznaczne i odnoszą się do okoliczności przeprowadzenia gry (Z). Najwięcej było odpowiedzi można było zakwalifikować do pierwszej kate-

gorii (PP) – 61, do drugiej (NPP) zaliczonych zostało 37 odpowiedzi, a tylko osiem mieściło się w kategorii Z. Łącznie uzyskano 106 różnych wypowiedzi.

W grupie zaliczonej do kategorii PP najczęściej powtarzały takie formy, jak:

- dyskusja,
- podsumowanie organizacyjne: mocne i słabe strony/ zebranie wniosków i opinii – co można poprawić,
- każdy ma możliwość wyrażenia swojej opinii.

Wśród innych przykładów można wymienić: rozmowa w kręgu, rysowanie, metody warsztatowe, głos udzielany każdej osobie, wypowiedź z czego jest się dumnym, jakie pojawiały się problemy. Kilukrotnie pojawiło się odniesienie do zuchowego Kręgu Rady. Instruktorzy podają wiele podobnych do siebie przykładów:

- „Każdy ma okazję się wypowiedzieć co do przebiegu gry. Zbieramy wnioski i opinie, zastanawiamy się co można zmienić lub poprawić w przyszłości” (K, pwd, ZHR)
- „Po każdej zbiórce jest podsumowujący Krąg Rady” (K, pwd, ZHR)
- „Znajdujemy mocne i słabe strony. Wyciągamy wnioski: nad czym należy pracować by efekty były lepsze” (K, pwd, ZHP)
- „ewaluacja gry powinna być także w określonej formie dopasowanej do grupy, na pewno nie przegadanie ani ankieta” (K, hm, ZHP)
- „Pytanie o trudne i łatwe rzeczy /zadania (co było najtrudniejsze, co nie sprawiło kłopotu), o to czego nowego się nauczyliśmy” (K, pwd, ZHR)
- „Najczęściej rozmowa, odpowiedz na proste pytanie (co było najtrudniejsze? Co było najłatwiejsze?)” (K, phm, ZHP)
- „Uczestniczki opowiadają co robiły na punktach, zastanawiamy się, co było najtrudniejsze” (K, pwd, ZHR)
- „powiedzenie sobie co nam to dało, czego się nauczyliśmy lub po prostu spuszczenie emocji lub podziękowania wzajemne” (K, hm, ZHP)
- „pytam o odczucia, jakie podejmowali decyzje, jak współpracowali, i na koniec wspólnie tworzymy wnioski” (K, pwd, ZHP).

Trzeba jednak podkreślić, że w żadnym z podawanych sposobów podsumowania nie pojawił się wspomniany wcześniej ciąg refleksji odnoszący się do trzech poziomów podsumowania zadania (zadanie – grupa – ja).

Wśród odpowiedzi zaliczonych do kategorii NPP powtórzyło się:

- podanie punktacji,
- nagrody.

Wśród innych przykładów można wymienić: tłumaczenie przez prowadzącego, czego gra miała nauczyć; prezentowanie dokonań; podkreślanie przez prowadzącego, co się udało, a co nie udało; omówienie, co umiemy, a czego nie i co trzeba zapamiętać; zachęcanie do rewanżu.

Wyniki wskazują, że większość podanych propozycji podsumowania można zakwalifikować jako zgodne z założeniami pedagogiki przygody, jednak nikt nie wspomniał o pełnym zastosowaniu refleksji odnoszącej się do trzech poziomów. O prawie połowę mniej podano odpowiedzi, które są sprzeczne z zasadami podsumowywania gier w pedagogice przygody. Taki rozkład wyników potwierdza, że część instruktorów – choć nie większość – sama prowadzi lub bierze udział w organizowaniu gier, które tylko powierzchownie przypominają te z pedagogiki przygody – jednak nie stosuje w nich wszystkich elementów będących sednem tej metody. Jest to potwierdzeniem przejmowania pewnych form i stosowania ich bez świadomości podstaw i założeń – co z punktu wychowawczego jest szkodliwe. Pozytywnie natomiast można ocenić to, że jednak znaczna większość instruktorów docenia wagę i zasady podsumowania w tego typu formach działań, nawet jeśli nie są one prowadzone w pełnej formie.

Zakończenie

Instruktorzy z pierwszej grupy, którzy sami świadome propagują pedagogikę przygody w środowisku harcerskim uważają, że są samotnymi wyspami. Z drugiej strony – połowa badanych instruktorów z drugiej grupy zna pojęcia z tym nurtem związane i w większości zapoznała się z nimi właśnie podczas działań (głównie szkoleniowych) harcerskich. Z trzeciej strony – tylko jedna trzecia instruktorów jest pewna obecności działań przygodowych w środowisku harcerskim. Wnioskować można z tego, że temat edukacji przygodowej w części środowisk harcerskich nie jest zupełnie obcy, a metoda przygodowa pojawia się podczas szkoleń czy warsztatów, jako pewne urozmaicenie działań harcerskich.

Na podstawie przedstawionych wyników można wnioskować, że edukacja przygodowa nie jest zupełnie obcym terminem w środowisku harcerskim, ale też nie jest zjawiskiem powszechnym. Wiele zależy od konkretnego środowiska działania – czy jest w nim obecny instruktor, który równocześnie, poza harcerstwem, zajmuje się także pedagogiką przygody – i dzieli się swoim doświadczeniem z innymi instruktorami. Ciekawe jest też to, że źródłem wiedzy o edukacji przygodowej jest również środowisko związane z nauczaniem w szkołach wyższych – co być może jest to potwierdzeniem, że małymi krokami wkracza ona w dydaktykę akademicką.

Istnieje duża różnica w liczbie i dostępności opracowań metody harcerskiej i metody pedagogiki przygody, co może być przyczyną odmiennych opinii respondentów dotyczących tego, czy metody te spójne czy rozbieżne. Metoda pedagogiki przygody nie jest powszechnie znana i nie ma jasno sprecyzowanego i opracowanego systemu. W przypadku ruchu harcerskiego takie opracowania – mimo dużego

zróznicowania – jednak istnieją (np. podczas szkoleń wykorzystuje pewnego rodzaju schematy ułatwiające zrozumienie i zapamiętanie zasad – np. „ręka metody”). Powodem zróznicowanych opinii w opisywanym zakresie jest również brak doprecyzowanej teorii działań przygodowych. Instruktorzy wiedzę w tym zakresie czerpią z różnych źródeł, które często kładą nacisk na odmienne aspekty działalności przygodowej.

Nie da się jednoznacznie określić, czy instruktorzy harcerscy przenoszą swoją wiedzę o pedagogice przygody z doświadczeń spoza harcerskich czy też odwrotnie – że nabywają ją wyłącznie w środowisku harcerskim. Pedagogika przygody przenika już do harcerskiego kształcenia – mimo tego, że w Polsce ta metoda została wprowadzona stosunkowo niedawno. Podkreślić tu należy, że nie chodzi o znajomość samych gier (czyli form), tylko o całą metodę z jej wszystkimi zasadami, o stosowanie jej z pełną świadomością poszczególnych elementów.

Odpowiedzi instruktorów biorących udział w wywiadach są niejednorodne, dotyczą różnych kwestii i pokazują postrzeganie pedagogiki przygody w odmienny sposób. Trudno jest generalizować na podstawie tak małej próby badawczej, wydaje się jednak, że – zgodnie z prezentowanymi opiniami instruktorów – warto dążyć do tego, aby pedagogika przygody wzbogaciła ruch harcerski, a także sprawiła, że działania harcerskich wychowawców będą bardziej świadome i bazujące na wiedzy pedagogicznej. Wstępne wyniki badań wskazują, że temat warto poddać głębszym analizom i przeprowadzić badania na szerszą skalę w różnych organizacjach harcerskich.

Przedstawione wyniki nie mają charakteru reprezentatywnego, ich celem jest zwrócenie uwagi na pewne zjawisko, przemiany, które zachodzą w harcerskiej pracy. To pewien głos, sygnał, że warto dalej śledzić nowe trendy w ruchu harcerskim.

References

- BSA National Outdoor Conference*. Boys Scout of America. Pobrane z: <https://www.scouting.org/outdoor-programs/2021-national-outdoor-conference/> (otwarty 13.09.2021).
- Csikszentmihalyi, M., Csikszentmihalyi, J. (1990). *Adventure and the Flow Experience*. W: J. Miles, S. Priest (red.), *Adventure Education* (s. 149–155). State College: Venture Publishing.
- 22 *International Adventure Programme* (2019). Pobrane z: <https://www.scout.org/sites/default/files/1%20Invitation%2C%2022nd%20International%20Adventure%20Programme.pdf> (otwarty 15.11.2019).
- Gajdziński, M. (2014). *Harcerski system wychowania*. Warszawa: Niezależne Wydawnictwo Harcerskie.
- Grodecka, E. (1997). *O metodzie harcerskiej i jej stosowaniu*. Warszawa: HBW Horyzonty.
- Jemieliński, D. (2012). *Zarządzanie wiedzą. Podstawowe pojęcia*. W: D. Jemieliński, A.K. Koźmiński (red.), *Zarządzanie wiedzą* (s. 21–42). Warszawa: Wolters Kluwer.

- Jurewicz, K. (red.). (2015). *Outdoorowy zawrót głowy*. Szczecin: Towarzystwo Wspierania Inicjatyw Kulturalno-Społecznych.
- Kamecki, M. (2017). *Stosowanie metody harcerskiej w drużynie harcerzy*. Warszawa: Niezależne Wydawnictwo Harcerskie.
- Kamiński, A. (2001). *Nauczanie i wychowanie metoda harcerską*. Warszawa: Związek Harcerstwa Rzeczypospolitej.
- Kennedy, C. (1996). *Outdoor Education in Girl Scouting*. New York: Girl Scouts of the USA.
- Leśny, A. (2018). *Outdoor education – nauka w terenie*. Fundacja Pracownia Nauki i Przygody. Pobrane z: <https://naukaprzygoda.edu.pl/outdoor-education-nauka-w-terenie/> (otwarty 9.10.2018).
- Leśny, A. (2014). Pedagogika przygody – konteksty teoretyczne. W: A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie* (s. 12–49). Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Luckner, J., Nadler, R. (1997). *Processing the Experience: Strategies to Enhance and Generalize Learning*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Mechanism for the Identification, Registration and exchange of Best Practices*. (2019). Panama: World Scout Bureau. Pobrane z: <https://www.scout.org/bestpracticesIAR> (otwarty 30.07.2021).
- Michl, W. (2011). *Pedagogika przeżyć*, tłum. D. Kozieł. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Outdoor Programm*. (2021). Boys Scout of America. Pobrane z: <https://www.scouting.org/outdoor-programs/> (otwarty 13.09.2021).
- Palamer-Kabacińska, E. (2014). Edukacja przygodą a harcerstwo – (nie) znane i (czy) zapomniane? W: A. Bąk, A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska (red.), *Przygoda w edukacji i edukacja w przygodzie* (s. 78–111). Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- Palamer-Kabacińska, E. (2015). Korzenie polskiej pedagogiki przygody. W: A. Janowski (red.), *Kręgi na wodzie* (s. 93–106). Warszawa: Nowoczesne Mazowsze.
- Palamer-Kabacińska, E. (2021). *Pedagogika przygody a harcerstwo. Studium teoretyczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Sonelski, W. (2012). O pewnej metodzie realizacji programów edukacji przygodowej. W: A. Leśny, E. Palamer-Kabacińska (red.), *Edukacja przygodą. Outdoor i adventure education w Polsce: teoria, przykłady, konteksty* (s. 63–76). Warszawa: Fundacja Pracownia Nauki i Przygody.
- WOSM Membership Census as at 31 December 2019* (2019). Pobrane z: https://www.scout.org/sites/default/files/library_files/WOSM%20Census%202019.pdf (otwarty 12.03.2021).

Beata Bednarczuk

*Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie**

Email: beata.bednarczuk@mail.umcs.pl

ORCID: 0000-0002-6564-9199

Self-authoring characteristics of the Montessori School graduates**

Summary

The modern world requires a new mindset for people to enable them to become self-evaluating human beings. Kegan (1994) termed this complex system of mind the self-authorship. This is the ability to generate belief systems and intrapersonal states internally. The self-authorship analyses are culturally diverse. This paper presents two theories, namely the concept of self-authorship by Baxter Magolda (1998, 2001) and Obuchowski's (2000, 2006) theory of self-authoring personality. The latter remains a framework of the description of central psychosocial attributes for the self-authoring personality of Montessori School graduates. The self-authoring studies of diagnostic character aimed at qualification of the authoring personality standard as well as subjective denotations of authoring attributes of the Montessori School graduates. The study covered 69 former students (56.5% women, 43.5% men) of the state Primary Montessori School in Lublin. The self-authoring personality standard was qualified using The Self-Authoring Personality Questionnaire elaborated by Obuchowski and colleagues (Blachnio & Obuchowski, 2011). The personal denotations conferred on authoring attributes were examined by means of the questionnaire My Experiences based on the adaptation of Self-Confrontation Method by Hermans (1991). The level of self-authoring personality in female and male groups was high and characterised by similar values. In the personal statements the persons being examined described themselves as those who perceive themselves as a source of behaviour and the own aims were object of their projects designed for accomplishment in relation with the other people. As follows from the data, the participants of the study acquired skills indispensable for making individual decisions about themselves and the outer world.

* Adres: Instytut Pedagogiki UMCS w Lublinie, Katedra Dydaktyki, ul. Narutowicza 12, 20-004 Lublin

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Keywords: concept of self-authorship, theory of self-authoring personality, self-authoring characteristics, Montessori school graduates, Montessori education

Introduction

The aim of the paper is to analyse the issue of the person-creating idea of man and its application to confirm the Montessori's education assumptions (1967, 1975, 1992, 2007). The theory of self-authoring person is developed in world psychology. Therefore, in the first part of the paper the above mentioned idea is presented to realise the interpretive perspectives of human development. The fundamental approach for this study is grounded in the optics of Obuchowski's theory. However, the Author provides a broader outlook, referring to the concepts of Kegan (1982, 1992) and Baxter Magolda (2001, 2009, 2014).

The intended effect of the Montessori education is to gain independence and mature personality of self-authoring type. That is why it was Montessori Primary School graduates in the late phase of adolescence that were studied, which is the subject of the second part of the paper. The exploration objective was to find an answer to the diagnostic problems: What is the level of the self-authoring personality of the Montessori Primary School graduates? and What subjective meanings assigned to the self-authoring characteristics do the Montessori school graduates have? The study covered 69 former students (56.5% women, 43.5% men) of the only state Montessori Primary School in Poland, located in Lublin. The self-authoring personality standard was qualified using The Self-Authoring Personality Questionnaire elaborated by Obuchowski and colleagues (Blachnio, 2003; Blachnio & Obuchowski, 2011). Moreover, the personal denotations conferred on the authoring attributes were studied using questionnaire My Experiences based on the adaptation of the Self-Confrontation Method by Hermans (1991). The attained results were discussed in the third part of the paper. Based on the obtained results the members of the group studied can be considered to possess self-authoring characteristics. They assigned original meanings which make the theoretical model of authorship personal.

The concept of self-authorship

According to Kegan (1982, 1994) a contemporary man needs a new mindset to enable him or her to become a self-initiating and self-evaluating human being, ready to develop values, beliefs, convictions, standards of their lives. Thus a man achieves a personal authority (Kegan, 1994). Kegan (1994) called this complex organisation of mind *self-authorship*. He defined it as the capacity of internal generation belief

systems, intrapersonal states and interpersonal loyalties. Self-authorship is a result of a shift from allowing the external authority to influence one's decisions, values, and beliefs toward the internal ownership of one's values and beliefs (Ashlee et. al., 2017–2018).

According to psychologists, exploitation of the mind does not only refer to cognition. It embodies the capacity to build and organise meanings in the process of thinking, feeling, and relating to the self and others. The organising principles used to assign meaning are based on the subject–object relationship (Berger et. al., 2007).

The theory of self-evolution in the adulthood is rooted in studies of Jean Piaget. It is of constructive-developmental character showing how individuals construct meaning-making. According to Kegan, individuals determine meaning in the space between their experiences and reactions to them. “In each meaning-making structure, there are elements individuals are aware of and have control over (what Kegan calls object) and elements that have control over them (what Kegan calls subject)” (Baxter Magolda & King, 2007, p. 495).

Kegan reviewed the development of consciousness understood as the level of mentality including the organisation and interpretation of experiences. He distinguished five levels of the consciousness order from the birth to the adulthood. The first three are consistent with the main stages of development described by Piaget (Luken, 2009). Kegan claims that people can reach the fourth level: the self-authoring mind, and sometimes even the fifth stage of development: the self-transforming mind. However, this is only at the fourth level that people can take up an intellectual approach “apart” from their roles as well as others' expectations and search for own identity. The ability to generalise across abstractions is evident. One can free himself from social influences of parents, friends and other authorities. Moreover one can construct his/her own vision of the world and himself.

The fact that others question the subject's ideas does not necessarily create a feeling of loss of self-esteem. The subject appreciates the positive aspect of the conflict, the criticism and the differences. They feel responsible, for their own state of mind as well. They see themselves (also) ‘through their own eyes’. They are able to define boundaries. The subject will determine his or her own (learning) career based on a personal vision and will take on challenges to develop even further. They are able to switch easily between roles (Luken, 2009, p. 91).

The process of control comes from the inside of a man (Kegan, 1994; Luken, 2009,). According to Kegan (1994), this transition from the third to the fourth level of thinking is the breakthrough in the adulthood. As a result individuals achieve a new identity: self-authorship.

Baxter Magolda (2001, 2008) advanced the Kegan's constructive developmental theory supplementing it with epistemological, intrapersonal, and interpersonal dimensions that conceptualise people's interpretation and analysis of their experiences. Self-authorship is defined as a holistic, meaning-making capacity (Boes et al., 2010), and also an internal ability to construct one's beliefs, identity, and social relations (Baxter Magolda, 2014).

It is characterized by the internal generation and coordination of one's beliefs, values, and internal loyalties, rather than depending on external beliefs, values and interpersonal loyalties (Boes et al., 2010, p. 4).

Self-authorship extends beyond critical thinking or making informed judgments because it is not a skill; it is rather a way of making meaning of the world and one's self (Baxter Magolda, 2009, p. 6).

According to the researchers (Baxter Magolda, 1998, 2001; Kegan, 1994), a developmental path to self-authorship leads from the reliance on external rules and roles to the internal reasoning standards. Baxter Magolda (2004) includes four stages of reaching self-authorship. They are based on the external formulae and crossroads as well as the author's own life development and internal foundations (Baxter Magolda, 2009; Baxter Magolda et al., 2012). In the process of authoring one's personal life, there must be developed three different foundations: a cognitive system as well as intra and interpersonal domains (Baxter Magolda, 2001, 2004). The cognitive dimension of self-authorship refers to: "How do I know?" (Baxter Magolda, 2001, p. 15; Synstelien, 2013, p. 46). Self-authorship requires trust in one's ability both to construct knowledge and establish personal values, as well as "to commit to both" (Baxter Magolda, 1998, p. 147). In turn, the crucial question of self-authorship's intrapersonal dimension is: "Who am I?" (Baxter Magolda, 2001, p. 15; Synstelien, 2013, p. 46). The identity aspect includes establishing an "integrated identity characterized by understanding one's own particular history, confidence, capacity for autonomy and connection, and integrity" (Baxter Magolda, 2004, p. 6). The third interpersonal dimension of self-authorship asks: "How do I want to construct relationships with others?" (Baxter Magolda, 2001, p. 15; Synstelien, 2013, p. 46). The goal is to enter into "mature relationships, characterized by respect for both one's own and others' particular identities and cultures and by productive collaboration to integrate multiple perspectives" (Baxter Magolda, 2004, p. 6). All three dimensions change with the increasing individual's self-authorship process.

Kazimierz Obuchowski's theory of the self-authoring personality

In the second half of the 20th century the evolution of self-determination called a revolution of subjects by Obuchowski (2000, 2001, 2006), began (and is still in progress) in the consciousness of a significant number of people. The transformation represents a response to the conditions created by global, fluid reality. People took over normative functions of culture building personal standards of behaviour and developing their creative potential. The creation of culture in oneself consists in organising adequate universal knowledge. Thus personally determined meanings can compensate for the inability of modern civilisation to provide standards of right and wrong. Universal knowledge enables the search for solutions to the fundamental questions: What is man? Who am I as a human being in this world? Independent thinking is necessary for values reconstruction. Additionally, one must possess the ability to act according to the personally planned and future-oriented tasks. A person characterised by a self-authoring personality transforms and interprets the information affecting him or her. As a result plans of life can be developed.

The self-authors develop as subjects depending on their standards. They do not approve of the role to objectify them even in extremely absorbing activities (identified with an established concept of themselves). However, if identification takes place, it is conscious and reflective, out of choice and a subject to control (Blachnio, 2003; Obuchowski, 2000, 2001, 2006).

Characteristics constructing a self-authoring person help to describe unique dimensions of its functioning such as: being a subject and being a person as well as a subjective evaluation standard. Abstract thinking, necessary in creating various flexible models of the world and personal identity, is a core of being a subject. This is a fundamental, permanent and dynamic process of critical interpretation of the outside world. At the same time it establishes attitudes towards it and designs appropriate plans of actions (aiming at a personally created vision of the world and himself). The self-author changes as she or he operationalises his or her complex visions of the world and themselves and gets involved in the tasks resulting from the personal philosophy (not only the wish to transform). The self-empowerment is a necessary condition to deal with oneself in the more and more permissive society and indifferent reality (Blachnio, 2003; Brygola, 2016; Obuchowski, 2006).

The essential characteristics of the self-authoring and the status of a person are: the psychological distance, the on-going development of personality, and a distinct purpose of life. An individual becomes a person as soon as he or she learns how to maintain psychological space and how to develop personality naturally following the chosen goal of life (Blachnio, 2003). The psychological distance defines the cognitive skills of personal control of characteristics that come from both the

external world and being the product of self. Maintaining the distance influences the development of an autonomous attitude and responsibility for oneself and one's choices. For empowerment a person must objectify its internal life, the subjective world of such experiences as pain, fear, joy, etc. It's my pain or anxiety, but it's not me – it's in me/belongs to me (Obuchowski, 2000).

Obuchowski defines the meaning of life as a unique idea of the future state requiring fulfilment. A distinct purpose of life plays a key role in the lifecycle. When the subject develops his own concept, he is not only fitted like a glove to hand. This is the person's self-determination and the changes depend on the argument resources. However, the specific formula in itself is dead (Obuchowski, 2000).

The sense of life comes from mature reflection about the changing and complex reality. It also includes subjective standard of evaluation which is the third descriptive category of the self-author. This category is extremely significant. A subjective standard of evaluation means that the individual manages his or her actions with particular insight into the critical reasoning, aims, and consequences (Blachnio, 2003; Blachnio & Obuchowski, 2011).

The authorial personality type develops across the lifespan. There is no age limit to becoming a self-author. Moreover, a self-authoring personality is not given. For the whole life a person attempts to become a self-authoring being and in some circumstances he/she can succeed. Becoming a self-author represents a continuous process during active adaptation to the environmental conditions. An active adaptation can be described as the satisfactory adjustment to a world generated in a unique vision, as the dynamic tuning of personality to future states, the setting of which becomes a creative act. The creative orientation describes a complex cognitive-motivational conceptualisation of the self-in the future. The side effect of changes are the original personality properties, a new mindset. Thus, education could be considered as the support of the potential development maximising the responsibility for oneself. Moreover, the society plays a critical role in performing these necessary tasks.

Methodological approach

Research problems

The empirical analysis diagnoses the self-authoring personality of the Montessori Primary School graduates as well as the interpretation of school and life experiences of the respondents. There were made the following assumptions. Development is not a goal. This is a process contributing to further achievements. Development moves towards autonomy. The ability to self-construct and self-organi-

se confirms the Obuchowski's theory (2000, 2006). The environment favourable for development, including the school environment, provides opportunities for various tasks including the developmental ones and thus it supports their accomplishment. To develop, man must create numerous ways of thinking and behaviour as well as choose the most mature ones for himself and his surroundings. Montessori education plays an important role in their accomplishment (Bednarczuk, 2014, 2016).

There were formulated two research problems: "What is the level of the self-authoring personality of the Montessori Primary School graduates?" and "What subjective meanings assigned to the self-authoring characteristics do the Montessori school graduates have?". The cross-sectional questionnaire studies were designed.

Measures

The *Self-Authoring Personality Questionnaire* was elaborated by Obuchowski and colleagues (Blachnio, 2003; Blachnio & Obuchowski, 2011). The abridged version of the measure is composed of 67 items making up 14 subscales, and three dimensions of the self-authoring personality. The first dimension that is being a subject is built upon (A) possessing self-knowledge, (B) setting tasks based on the possessed knowledge, (C) choosing a method for tasks, (D) intelligent task performance, (E) intentional autonomy "to," (F) creative interpretation of desires, (G) generating the world personal model, (H) self-designing. Thus being a person is possible by creating (I) psychological distance, (J) path of personality development, (K) meaning in life. The third pillar of self-authoring personality is a consequence of establishing the attitude to oneself (L), to tasks (M), to the world (N). The 15th subscale is a control one. The participants respond in the four-point Likert scale from 'definitely yes' (3) to 'definitely no' (0).

In the study the reliability of the subscales was assessed using the Cronbach's alpha ranged from .54 (for the subscale D – Intelligent Task Performance) to .86 (for the subscale K – Meaning in Life). The reliability of the whole *Self-Authoring Personality Questionnaire* (after excluding the items making up the control subscale) was .96 (Brygola, 2016).

The respondents' specific experiences were studied using the questionnaire *My Experiences* based on the adaptation of *Self-Confrontation Method* elaborated by Hermans (1991). According to Hermans's and Hermans-Jansen's (2000) phenomenological and narrative concept the person is a responsible, reflective subject who can focus on the aspects of himself and situations considered to be important. The conscious, reflective comprehension of an experience is called valuation (Hermans & Hermans-Jansen, 2000). It could be defined as a unit of meaning that is associated with the interpretation of a part of personal experience.

The questionnaire *My Experiences* helps the respondent to express in his own words what is important and specific and what is perceived as significant in his life. The adopted author's spreadsheet was used to stimulate the people's exploration of personal experiences and creation of valuations in order to identify self-authoring properties in the studied group. Valuations are created as a response to a set of open-ended, wide-range questions that get the person to involved in a dialogue with himself:

What was (is/will be as you expect) so important in your life that still affects your life today (has a big impact now / will have)? What person(s), experience or circumstances have influenced your life the most and are still evidently affecting you today (are affecting now / will have an impact in the future)? What tasks, goals and functions have played the most significant role in your life so far (nowadays / in the future)? What would you call yourself from the past (today / predict yourself in the future)? What was (is/will be) an attribute of your life and action? (Bednarczuk, 2016, p. 180).

Participants

The study covered 69 former students (56.5% women, 43.5% men) of the state primary school in Lublin where children are taught according to the principles of Montessori pedagogy. This is the only state Montessori Primary School in Poland. The basic conditions for the selection of the research group were the time of studies according to the Montessori principles and the age of former Montessori students. The minimum Montessori education period lasts 6 years. The majority of the respondents completed a whole, nine-year cycle of education at the Montessori kindergarten and school (65.25%). The decision was made that the research covers the 16–21-year-old graduates (43.5% were 18 and 56.5% were underage). The consolidation of identity and personality takes place in late adolescence. This is crucial for the research of self-authoring personality which requires reflection on life experiences. Moreover, the attitudes of young people of this age are less declarative than those of younger ones. Late adolescents are sensitive to existential issues to a great extent.

Procedure

The study applies both quantitative and qualitative research. Quantitative research makes it possible to recognise the intensity of a particular phenomenon that is the self-authoring nature. Qualitative research allows to identify the emerging categories of self-authoring functioning of the persons. In the interpretative ap-

proach words are the research data (see Ayiro, 2012; Creswell, 2009; Nowell et al., 2017; Ritchie & Lewis, 2003). The data obtained in the survey were analysed based on the criteria: familiarising with the whole material, ordering according to the sense of the statements that correspond to the three constitutive dimensions of the authors' personality, comparing data fragments for similarities and differences between the meanings created by the respondents, grouping and labelling the emerging senses.

Results

The general level of the self-authoring personality of the Montessori Primary School graduates

The results were analysed to determine the self-authoring personality level in the studied group. The maximum overall result amounts to 186 points. As for the female group (N=39), the arithmetical mean of the self-authoring personality is $M = 137.41$ with the standard deviation being $SD = 21.28$. Similarly, in the male group (N=30) the arithmetical mean is $M = 136.1$ with the standard deviation $SD = 21.41$. As for the women group both the median (Me) and the modal (Mo) are 140 points proving to be the most frequent result. It should also be mentioned that half of the respondents had better results. However, in the male group the most common were the $Me = 137.5$ and the $Mo = 134$.

The further analysis using the parametric test of Student's *t*-distribution proved that the results of the self-authoring personality measurements in the female and male groups do not differ significantly ($t(62.315) = 0.253$; $p = n.i.$). Gender did not differentiate the respondents in terms of the overall outcome of self-authoring personality.

The obtained results were transformed into the normalised results (temporary norms, Blachnio, 2003). The level of self-authoring personality in both groups is high (sten 7) characterised by similar values. Only 4.3% of the former Montessori classes students obtained poor results. Thus 95.7% respondents are in the highest score range on the POA which categorises them as possessing self-authoring characteristics.

The unique concept of a person. Self-authoring attributes of the Montessori Primary School graduates

To answer the question: "What subjective meanings assigned to the self-authoring characteristics do the Montessori school graduates have?", the respondents'

statements were interpreted. The self-observations of the former Montessori students personalised the theoretical model of authorial disposition (Bednarczuk, 2016).

It was observed that the Montessori graduates qualify themselves in terms of “personal identity” (Rathus, 2004, p. 506), giving names of personality traits, e.g. independent, resilient, open, which is illustrated by the following characteristics: “I am a hard-working, conscientious, patient person who likes people” (18); “I am an open person, I appreciate my value, I also consider myself an empathic individual and sensitive to what is happening around me” (29); “I am faithful and honest” (45); “my features are perseverance, helpfulness and the ability to value things that are important to me” (51).

There were valuations concerning social roles such as those assigned to: daughter, sister, son, and grandson or roles resulting from actively built interpersonal relationships: colleague, friend. Therefore, it seems appropriate to conclude that the emerging concept of a person is not only “a kind of knowledge about himself, but a way of dealing with specific problems” (Obuchowski, 2000, p. 42), which is particularly noticeable in the descriptions: “I am more patient with others than with myself” (5); “I didn’t think I could do it; now I am proud of myself, I study and passed two final exams – in Polish and English”; (17) “I am a strong, resourceful person, every situation I am in I try to find the best solution” (28); “I try to accept criticism and put right what has been criticised; I try not to break down, just first look for a way out” (54); “I am a creative person, I like to learn new things, I know I can learn a lot; it is important to learn and develop, I want to remain a better person and do more for myself and society” (15), “I am dutiful, systematic – I complete what I initiated” (48); “I am characterised by resistance to unacceptable behaviour – the ability to cope in the peer group” (60).

It can be concluded that the surveyed graduates perceive themselves in terms of a person who is not just who he is but exists as an entirety of his abilities (Obuchowski, 1985). This belief is confirmed by the fact that the respondents not only *reflect on themselves but draw conclusions from these analyses*, which from the perspective of the self-authoring man theory *means the ability to respond to their own reality*: “Every year I become a better man, I discover the mistakes I have made and I do not make them anymore, I try to remain a good person; helpful and sensitive to the suffering of others” (4); “I have developed cleverer” (17) “I have become more impervious” (18); “I’ve changed, grown up, I have other priorities than before, I have also altered my character, I have become more independent and outspoken; I have changed my relations with others – I am open to new acquaintances” (21); “I am self-confident, determined, possess ideas which I implement, a definite contrast compared with that a few years ago” (50).

The above statements prove *the ability to distance from oneself*. This can be regarded both a key property of self-authoring man and a fundamental determinant of a person who keeps a psychological distance from his needs or desires and develops controlling the sense of his existence (Blachnio & Obuchowski, 2011; Obuchowski, 2006). Owing to the psychological distance, the people being examined perceive and emphasise the variability of personal features and properties, the constant evolution of attitudes and views with a sense of self-continuity. These changes are developmental as in the respondents' opinions, they allow to reach a higher level of functioning as well enable coping with external and internal reality. The Montessori Primary School graduates specified features and at the same time demonstrated the optimisation of their own abilities related to independence, autonomy and maturity. As a result, they do not give up in the complicated situations or those resulting in strong feelings, they themselves control them. Their identity is maintained due to their constant change.

The ability to design the concept of oneself results from the constant development of the motivational system and rationality in making specific choices. As follows from the graduates' statements, they can determine the real motives of their own actions. In this way the former Montessori School students got prepared for building themselves into free and responsible persons, i.e.,

- relying primarily on themselves: "I'm an individualist – I have the greatest impact on my life, and subsequently on people I meet" (3); "I try to rely on myself, I have my goals, but I still don't know how to achieve them" (35);
- becoming self-commanding: "I am a strong, resourceful person. In every situation, I try to look for the best solution" (28); "I am very independent so no one affects my life, apart from my parents" (59);
- creating themselves: "Rather, I have created a profile of the character of the man whom I would like to be and I strive for it" (64); "I set many goals for myself which I know I can only accomplish through my own work and commitment" (37);
- choosing subjective activities: "It is I who ultimately makes decisions" (33); "I have limited my life activity to a few major fronts but I devote myself to them with no less passion than I used to" (39); "I am independent of others in making decisions" (55);
- directing their behaviour towards others: "I try to be more open in the field of interpersonal relations" (8); "I am open to new acquaintances" (21); "I am surrounded by many good people, I learn a lot from them" (3).

A free and independent person does not have to be an extreme individualist. "When it comes to doing something new or difficult, I am aware that I will manage.

However, this does not mean that I exclude help. When the need arises, I can ask for help" (36). An independent person, with developed self-authoring properties, lives among people and, if necessary, can rely on their help because help means support for the independent development. The mentioned freedom of the person gives rise to a requirement and commitment. The analysis of the statements allows to conclude that the respondents assume responsibility for their ideas and solutions, decisions or more broadly for their own lives: "I try to make responsible and mature decisions" (14); "I am a strong, resourceful person. Every situation I am in I try to find the most effective solution" (28); "I am quite energetic, self-confident and care very much about everything; it seems to me that if you want to have something achieved, you do it yourself" (36); "I am well organised, responsible; I want to have everything under control" (57); "Assertiveness, creativity and taking responsibility for my actions are my important features" (62).

As follows from the above conceptualisations the Montessori Primary School graduates are able *to* use a hierarchical code that is abstract thinking. This guarantees being capable of setting and achieving life goals. The evaluations show that the Montessori Primary School graduates are able reflect on themselves, their own causality, results of their actions. As a consequence they constitute themselves. Some persons in the group could term directly the properties of their mind as long-term thinking, reliability, self-awareness, goal setting and their consistent pursuance, regularity as well as patience to learn, mathematical thinking and the ability to deduce logically. The basic property of self-authoring functioning dynamism of development is presented in statements: "I'm developing as comprehensively as possible; I'm learning many different things, I set myself goals, I feel that I AM ABLE TO, that I can" (52); "Travelling, volunteering, striving for happiness, not undertaking things against my wishes" (31); "I do what I love and get energy from it" (39); "My crazy head characterises me, I don't like sitting immobile, and I have to be doing something" (65).

The enumerated features are the standard of the person's unique projects implementation. The above statements define their authors in the context of possibilities and abilities, awareness of having a causative potential. Hence, the persons with self-authoring characteristics prove to be aware of their own determination: "I am persistent in fighting for what I want" (16), and resourcefulness: "I am an efficient, self-confident person who likes to lead people and highly values social skills and having a lot of acquaintances" (64). None of the valuations is wishful, of the I would like type. Moreover, the common forms of valuations: I want to be, I strive constantly, I am persistent in striving, I focus on, I am determined, I look for etc. point out to constant search for self-determination, attempts to reach unceasing development.

The self-authors express their own individuality strongly and emphasise personal independence in the following way: “I can manage alone, I am independent” (13); “it is important to be myself finally and care less about the opinions of other people” (27), which according to Obuchowski’s theory can be read as a result of the dominance of the subjective standard of valuation.

The perspective of self-development, a deliberately chosen course for “wanting and doing”, are combined in the respondents’ beliefs with the need *to expend considerable efforts* to achieve self-fulfilment: “the desire to make dreams come true through dedication and hard work” (5); “the constant pursuit of happiness through self-development, running and striving towards financial freedom” (10); “I set myself many goals and challenges that I know I can only achieve through my own work and commitment; I am persistent in pursuing my goals and try to avoid shortcuts” (37); “I am determined and I pursue my goal” (44); “strong will is my essential feature” (56).

Some people in the group emphasised diligence, perseverance and consistency in achieving goals which should lead to the formation of intentional autonomy “to”. The valuations stressing the personal qualities were pointed out: “*ability to make a creative interpretation of desires: I take many actions that bring important benefits*” (19); “*creativity is an important feature*” (62); “I am a person open to others and new possibilities” (56) . It follows from the cited opinions that the people being examined strive for something, reach for, tune to what is the result of undertaking creative activities, to what is formulated not under the influence of the past but under the influence of expectations (Obuchowski, 1985). The Montessori Primary School graduates are aware of the importance of their own actions or states that are to take place which is a necessary condition for distant motivation. The above valuations prove also great awareness of their own strengths, personal abilities and the fact of emphasizing the autonomous factor that is the self-chosen activity.

The majority of the Montessori graduates seem to be optimistic and satisfied: “I do not lack self-confidence and positive thinking” (39); “I try to be an open, smiling person” (52); “an attribute of my life is joy” (56). However, they soberly assess their own future: “I still have to obtain qualifications” (6); “graduation, mastering the language, emigration and life stabilisation” (9); “I am trying to achieve good academic results (...); I realise that this is important and I put all my effort into it” (47).

As noted earlier, different types of people coexist in the studied group. Among the analysed valuations some statements showed the dominance of the objective standard as a reference point for the valuations being made: “when I do something, I often wonder what they will think or how it will affect them, it deters me from certain activities because I’m afraid of other people’s reaction, I often take my friends’ failures personally” (35), while the others illustrate the constant human struggle

with the choice between the objective and subjective standards: “the environment pressure and the desire to improve are important now” (54).

Conclusions

According to Baxter Magolda and King (2007) the ability to author one’s thinking, feeling and social relating is inherent in the prosperous operation in the adulthood. However the self-authorship starts in the period of adolescence. Secondary schools affect fostering the early stages of self-authorship development (Meszaros & Lane, 2010). Pizzolato (2003) found out that many college students had self-authoring ways of knowing before college. However, the extent of the the ways of getting to know becomes more advanced during studies. Based on McGowan`s (2016) analysis, self-authorship was mostly developed in the college-aged individuals. On the other hand, the pre-academic self-authorship characteristics were found in the individuals experiencing marginalisation or challenging situations (e.g., racial minorities, homosexuals, and at-risk students) during adolescence. Both adolescents and young adults were the subject of studies by Blachnio (2003). The Montessori Primary School graduates were the object of studies in late adolescence (Bednarczuk, 2016).

The diagnosis of the Montessori Primary School graduates indicated the educational situations experienced by the persons favoured the ability of choosing values and converting them in themselves. Learning conditions supported the self-authoring characteristics development. The school environment promoted self-esteem formation as well as facilitated the development of a positive emotional attitude to the self and the world. Such approaches are significant in the process of the abstract codes activation. The prepared learning environment stimulated graduates to be responsible for themselves. This enabled the satisfaction of the need to be and improve yourself.

The obtained research results cannot be generalised. They represent the image of a particular group of people. They are an expression of an individuality-personality standard of Montessori classes graduates covered by the diagnosis. Nor can it be made to larger populations. In such a case, the presented research results can be regarded as an incipient development model. The addressed issue requires further investigations. However, the accomplishment of the project provided a clear and important premise that can and should be executed. Further studies should include a greater number of the former Montessori class graduates. The use of a control group to compare the self-authorship development will be advisable. Furthermore, research should cover larger samples distributed across cultures.

References

- Abbott, T., & Ryan, T. (2001). *The unfinished revolution: Learning, human behavior, community, and political paradox*. Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ashlee, A. A., Ashlee, K. C., Okello, W. O., & Karikari, S. N. (2017–2018). Critical race reflections on self-authorship and the learning partnerships model. *Journal of Student Affairs*, 27, 63–72. Retrieved January 11, 2021 from https://mountainscholar.org/bitstream/handle/10217/194265/JOUF_JOSA_v27-2017-18.pdf?sequence=1#page=64
- Bednarczuk, B. (2014). Maria Montessori's pedagogy as a context of research on the child in Poland. In B. Bednarczuk, & D. Zdybel (Eds.), *Learning in the Montessori classroom: In search of quality in education* (pp. 199–214). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Bednarczuk, B. (2016). *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych [The self-authoring personality of former Montessori class students in the context of their life experience and goals]*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Ayiro, L. P. (2012). *A functional approach to educational research methods and statistics: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Lewiston, NY: Edwin Mellen Press.
- Bagby, J. H., Jones, N. A. (2010). A Review of Literature, 2007–2009. *Montessori Life*, 22(1), 44–48. Retrieved November 4, 2020, from <http://www.mch2learn.org/articles/bagby2.pdf>
- Bagby, J. H., Wells, K., Edmondson, K., & Thompson, L. (2014). Montessori education and practice: A review of the literature, 2010–2013. *Montessori Life*, 26(1), 32–41. Retrieved November 4, 2020, from: https://amshq.org/-/media/Files/AMSHQ/Research/Resources-for-Research/A-Review-of-the-Literature-2010_2013.ashx?la=en
- Baxter Magolda, M. B. (1998). Developing self-authorship in young adult life. *Journal of College Student Development*, 39(2), 143–156. Retrieved October 15, 2020, from <https://eric.ed.gov/?id=EJ568386>
- Baxter Magolda, M. B. (2001). *Making their own way: Narratives for transforming higher education to promote self-development*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Baxter Magolda, M. B. (2004). Self-authorship as the common goal of 21st-century education. In M. B. Baxter Magolda & P. M. King (Eds.), *Learning partnerships: Theory and models of practice to educate for self-authorship* (pp. 37–62). Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Baxter Magolda, M. B. (2008). Three elements of self-authorship. *Journal of College Student Development*, 49(4), 269–284. <https://doi.org/10.1353/csd.0.0016>
- Baxter Magolda, M. B. (2009). *Authoring your life: Developing an internal voice to meet life's challenges*. Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Baxter Magolda, M. B. (2014). Self-Authorship. *New Directions for Higher Education*, 166, 25–33. <https://doi.org/10.1002/he.20092>
- Baxter Magolda, M. B., & King, P. M. (2007). Interview strategies for assessing self-authorship: Constructing conversations to assess meaning making. *Journal of College Student Development*, 49(5), 491–508. <https://doi.org/10.1353/csd.2007.0055>
- Baxter Magolda, M. B., King P. M., Kari B., & Wakefield, T. K. M. (2012). Decreasing authority dependence during the first year of college. *Journal of College Student Development*, 53(3), 413–435. <https://doi.org/10.1353/csd.2012.0040>
- Berger, J. G., Hasegawa B., Hammerman J., & Kegan, R. (2007). *How consciousness develops adequate complexity to deal with a complex world: The subject-object theory of Robert Kegan*. Retrieved January 13, 2020. <http://terrypatten.typepad.com/iran/files/KeganEnglish.pdf>

- Blachnio, A. (2003). The self-authoring personality and the time perspective of Polish adolescents and young adults. *Acta Neuropsychologica*, 1(1), 48–55.
- Blachnio, A., & Obuchowski, K. (2011). Teoria osobowości autorskiej i kwestionariusz POA [Theory of self-authoring personality and POA questionnaire]. In W. Zeidler (Ed.), *Kwestionariusze w psychologii: Postępy, zastosowania, problemy* (pp. 161–189). Warszawa: Vizja Press & IT.
- Boes, L. M., & Baxter Magolda, M. B., & Buckley J. A. (2010). Foundational assumptions & constructive-developmental theory: Self-authorship narratives. In M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer, & P. S. Meszaros (Eds.), *Development and assessment of selfauthorship: exploring the concept across cultures* (pp. 3–23). Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Brygola, E. (2016). Personal identity formation processes and the characteristics of self-authoring personality. *Annals of Psychology*, 19(2), 383–400.
<https://doi.org/10.18290/rpsych.2016.19.2-6en>
- Culclasure, B. T., Fleming, D. J., & Riga, G. (2018). *An evaluation of Montessori education in South Carolina's public schools*. The Riley Institute at Furman University, Greenville, SC. Unpublished manuscript. Retrieved January 23, 2020, from <https://riley.furman.edu/sites/default/files/docs/MontessoriFullReportforprint.pdf>
- Casquejo Johnston, L. M. (2016). Examining a Montessori adolescent program through a self-determination theory lens: A study of the lived experiences of adolescents. *Journal of Montessori Research*, 2(1), 27–42. <https://doi.org/10.17161/jomr.v2i1.4994>
- Casquejo Johnston, L. M. (2019). Montessori middle school: The Erdkinder. *Middle Grades Review*, 5(3), 1–7. Retrieved November 3, 2020, from <https://scholarworks.uvm.edu/mgreview/vol5/iss3/4>
- Chattin-McNichols, J. (1998). *The Montessori controversy*. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). London: Sage Publications.
- Hermans, H. J., & Hermans-Jansen, E. (2000). *Self-narratives: The construction of meaning in psychotherapy*. New York: Guilford Press.
- Kegan, R. (1982). *The evolving self: Problem and process in human development*. London: Harvard University Press.
- Kegan, R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. London: Harvard University Press.
- Lillard P. P. (1996). *Montessori today. A comprehensive approach to education from birth to adulthood*. New York: Schocken Books.
- Lillard, A. S. (2005). *Montessori: The science behind the genius*. New York: Oxford University Press.
- Lillard, A. S., Else-Quest, N. (2006). Evaluating Montessori education. *Science*, 313(5795), 1893–1894. <https://doi.org/10.1126/science.1132362>
- Luken, T. 2009. The (im)possibility of new learning and self-direction. In M. Kuipers & F. Meijers (Eds.), *Career learning: Research and practice in education* (pp. 85–102). Hertogenbosch: Euro-guidance.
- McGowan, A. L. (2016). Impact of one-semester outdoor education programs on adolescent perceptions of self-authorship. *Journal of Experiential Education*, 39(4), 386–411. <https://doi.org/10.1177/1053825916668902>
- Marshall, Ch. (2017). Montessori education: A review of the evidence base. *Science of Learning*, 2(11), 1–9. <https://doi.org/10.1038/s41539-017-0012-7>

- Meszaros, P. S., & Duncan Lane, C. (2010). *An exploratory study of the relationship between adolescent risk and resilience and the early development of self-authorship*. In M. B. Baxter Magolda, E. G. Creamer, & P. S. Meszaros (Eds.), *Development and assessment of self-authorship: Exploring the concept across cultures* (pp. 85–99). Sterling: Stylus Publishing, LLC.
- Montessori, M. (1975). *Childhood education*. New York: New American Library – Meridian Books.
- Montessori, M. (2007). *From childhood to adolescence: Including “Erkinder” and functions of the university*. Laren: Montessori-Pierson Publishing Company.
- Montessori, M. (1967). *The discovery of the child*. Notre Dame: Ind., Fides Publishers.
- Montessori, M. (1972). *The secret of childhood*. New York: Ballantine Books.
- Montessori, M. (1989). *The absorbent mind*. Oxford: Clio Press.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic analysis: striving to meet the trustworthiness criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1), 1–13. <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Obuchowski, K. (1985). *Adaptacja twórcza [The creative adaptation]*. Warszawa: KiW.
- Obuchowski, K. (2000). *Od przedmiotu do podmiotu [From an object to the subject]*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Obuchowski, K. (2001). *W poszukiwaniu właściwości człowieka [Looking for features of a person]*. Lublin: Garmond.
- Obuchowski, K. (2006). *The revolution of subjects*. Łódź: WSH-E.
- Pizzolato, J. E. (2003). Developing self-authorship: Exploring the experiences of high-risk college students. *Journal of College Student Development*, 44(6), 797–812. <https://doi.org/10.1353/csd.2003.0074>
- Rathus, S. A. (2004). *Psychologia współczesna*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (Eds.). (2003). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. London: Sage Publications.
- Synsteliën, W. K. (2013). *Science of self: Self-authorship, social capital and women exploring careers in engineering*. Ames, Iowa: Iowa State University. Retrieved January 13, 2020, from <https://pdfs.semanticscholar.org/7993/242cfb43452bbf2ff789764ccd4ee299c2.pdf>

Małgorzata Tyszkowska

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy**

Email: em.tyszkowska@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6405-8912

Aleksandra Wolska

*Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy***

Email: aleksandrawolska82@gmail.com

ORCID: 0000-0003-4465-1801

Skala Samoregulacji Uczenia się (SSU) – narzędzie do badania poziomu samoregulacji uczenia się uczniów w edukacji przedmiotowej***

Summary

SCALE OF SELF-REGULATED LEARNING (SRL) – A TOOL FOR TESTING THE LEVEL
OF SELF-REGULATION OF STUDENTS LEARNING IN SUBJECT EDUCATION***

The article presents the concept of self-regulated learning as a key competence of a fourth grade student entering subject education. The increased number of school subjects and growing requirements for the student make it necessary to organise one's own learning process well. The presented concept, based on the model of self-regulated learning according to Monique Boekaerts, indicates its complexity and the presence of both cognitive and motivational components. Based on the Monique Boekaerts model of self-regulation, a tool was constructed to test the level of self-regulated learning for students at the stage of subject education. The tool enables testing the level of self-regulation of learning and may be of significant importance in building awareness

* Adres: Katedra Dydaktyki i Studiów nad Kulturą Edukacji, Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, ul. Jana Karola Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz

** Adres: Katedra Psychologii Społecznej, Wydział Psychologii, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, ul. Leopolda Staffa 1, 85-867 Bydgoszcz

*** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

of self-regulation of learning and its development. The Self-Regulated Learning Questionnaire (SRLQ) consists of 34 items and has a Likert-type response format. The examined person marks their degree of consent or disagreement with each of the statements on a 4-point scale. The tool has been subjected to validation tests. The analysis of the reliability of the test items included in the Self-Regulated Learning Questionnaire showed that the reliability of the tool is satisfactory and amounts for the entire scale: $\alpha = 0.91$, for the motivational subscale $\alpha = 0.87$, and for the cognitive subscale $\alpha = 0.82$.

Key words: self-regulation of learning, self-regulated learning scale, subject education, level of self-regulation of learning, child development, primary school

Wprowadzenie

Celem artykułu jest prezentacja narzędzia badawczego: Skali Samoregulacji Uczenia się (SSU), skonstruowanego do badania samoregulacji uczenia się uczniów klas czwartych szkoły podstawowej. Problem samoregulacji uczenia się na etapie rozpoczęcia edukacji przedmiotowej wydaje się być kluczowy, a umiejętność sprawnego samoregulowania własnego uczenia się niezbędna do osiągnięcia satysfakcjonujących przez ucznia rezultatów. Dostępne narzędzia badające obszar samoregulacji uczenia się¹ służą badaniu aktywności strategicznej uczących się i ich motywacji. Żadne z dostępnych w języku polskim narzędzi nie koncentruje się na koncepcji samoregulacji uczenia się (w ujęciu poznawczym i motywacyjnym) i nie pozwala na określenie poziomu samoregulacji uczenia się badanych uczniów edukacji przedmiotowej. Prezentowane narzędzie do badania poziomu samoregulacji uczenia się (SSU) jest zatem nową propozycją i wypełnia lukę w obszarze badań nad samoregulowanym uczeniem się. Narzędzia to może być wykorzystywane w celu monitorowania samoregulacji uczenia się uczniów w edukacji przedmiotowej.

W części teoretycznej artykułu przedstawiono pojęcie samoregulacji uczenia się i jej specyfikę, wybrane modele samoregulacji uczenia się z uwzględnieniem modelu Monique Boekaerts (1996, 1997) stanowiącego podstawę teoretyczną dla konstrukcji kwestionariusza SSU. W części statystycznej zaprezentowano wyniki badań walidacyjnych przeprowadzonych w celu sprawdzenia funkcjonalności SSU. Narzędzie autorstwa Małgorzaty Tyszkowskiej powstało w ramach badań do pracy doktorskiej autorki, pod opieką naukową Ewy Filipiak.

¹ Kwestionariusz „Jak się uczysz?” Joachim Lompscher, adaptacja Ewa Czerniawska; SMALSI (School Motivation and Learning Strategies) Kathy Ch. Stroud, Cecil R. Reynolds, adaptacja Ewy Filipiak; MSLQ (Motivated Strategies for Learning Questionnaire), adaptacja Agnieszka Dłużniewska, Izabella Kucharczyk.

Samoregulacja uczenia się w edukacji przedmiotowej

Samoregulacja uczenia się jest procesem bardzo złożonym i związana jest z podejmowaniem przez jednostkę działań opartych na planowaniu, monitorowaniu, kontroli i ocenie własnego uczenia się (por. Alexander, 1995; Boekaerts, 1995, 1997; Butler i Winne, 1995; Schunk i Zimmerman 1994). W procesie samoregulacji konieczna jest wiedza przedmiotowa, wiedza i umiejętności metapoznawcze oraz motywacja i warunki do aktywności samoregulacyjnej (por. Ledzińska, Czerniawska, 2011). Grupą uczniów, dla których samoregulacja uczenia się zaczyna mieć ogromne znaczenie w codziennym życiu, są uczniowie na starcie edukacji przedmiotowej w klasie czwartej szkoły podstawowej. Uczniowie klas czwartych przekraczając próg edukacji przedmiotowej mierzą się z licznymi trudnościami, które są związane ze zmianą organizacji procesu kształcenia, większą liczbą przedmiotów szkolnych i nauczycieli, którzy je prowadzą, z większymi wymaganiami ze strony otoczenia i większym zakresem obowiązków szkolnych. Znacząca jest też konieczność samodzielnego uczenia się i przygotowania do zajęć szkolnych oraz sprawdzianów (Michalak, 2014). Samoregulacja uczenia się (*self-regulation in learning*) wydaje się być w tym wyjątkowym czasie umiejętnością kluczową wspierającą ucznia w pokonywaniu trudności związanych z przekroczeniem progu szkolnego i rozpoczęciem nauki w edukacji przedmiotowej. Uczniowie przekraczając próg edukacji przedmiotowej rozpoczynają nowy etap w swoim szkolnym życiu, w którym kluczową rolę odgrywa umiejętność planowania, monitorowania i ewaluacji własnego procesu uczenia się.

Analiza wyników badań pokazuje, że polska szkoła nie uczy, jak się uczyć (Klus-Stańska, 2002; Filipiak, 2008), a uczniowie nie mają warunków do podejmowania aktywności samoregulacyjnej w warunkach szkolnych z uwagi na autokratyczny styl kierowania przyjmowany przez szkołę (Ledzińska, Czerniawska, 2011). Garcia i Pintrich (1996) pokazują, iż nauczyciele utrudniają uczniom rozwijanie samoregulacji poprzez odgórne i nienegocjowane z uczniem ustalanie celów uczenia się. Ważnym elementem samoregulacji uczenia się jest właśnie samodzielne stawianie celów przez ucznia. Filipiak (2008) zaznacza, iż zadaniem współczesnej szkoły jest nie tylko wspieranie ucznia w zdobywaniu wiedzy, ale także rozwój kompetencji metapoznawczych i przygotowanie jednostki do zarządzania własną wiedzą i umiejętność uczenia jak się uczyć (Filipiak, 2008). Celem współczesnej szkoły jest zatem przygotowanie ucznia samosterownego, który będzie świadomie, aktywnie i samodzielnie zarządzał swoją wiedzą w procesie samoregulacji. John Hattie (2015) jako główny cel edukacji szkolnej wskazuje rozwój umiejętności krytycznego myślenia u ucznia. Realizacja tego celu pozwala na rozwój „aktywnych, kompetentnych i krytycznie oceniających mieszkańców złożonego świata”

(Hattie, 2015, s. 22), którzy potrafią stawiać sobie wyzwania zarówno w obszarze intelektualnym, jak i osobistym.

Definicja samoregulacji uczenia się

Przybliżając się do definicji samoregulacji uczenia się należy wyjść od pojęcia macierzystego, jakim jest samoregulacja, która oznacza samoczynne regulowanie procesów zachodzących w funkcjonowaniu jednostki. Stuart Shanker (2019, s. 13), opisując samoregulację rozpatruje ją w pięciu obszarach: biologicznym, emocjonalnym, poznawczym, społecznym i prospołecznym. Wskazuje, iż u każdego człowieka między tymi obszarami występują liczne powiązania. Najwyższy etap samoregulacji stanowi umiejętność świadomego kontrolowania własnego zachowania za pomocą procesów myślowych. Samoregulacja uczenia się natomiast dotyczy działań zachodzących w obszarze procesu uczenia się.

Zagadnienie samoregulacji od dawna było przedmiotem badań psychologów, jednak bardziej w aspekcie rozwoju osobowości i rozwoju społecznego (Ledzińska, Czerniawska, 2011). Dopiero w latach 90. poprzedniego wieku zaczęto badać samoregulację w aspekcie uczenia się, z uwagi na rozwijający się nurt poznawczy. Ledzińska i Czerniawska (2011) tłumaczą brak wcześniejszego zainteresowania pojęciem samoregulacji uczenia się silnym wpływem behawioryzmu na psychologię nauczania i uczenia się, który nie zakładał samodzielnego regulowania własnego działania (Anderson, 1998). Powszechnie stosowane sposoby opracowywania wiedzy w szkole transmisyjnej opartej na behawioryzmie, w której nauczanie rozumiane jest przede wszystkim jako przekazywanie wiedzy i wyjaśnianie ze strony nauczyciela, „zniewala ucznia pod względem tożsamościowym, intelektualnym i społecznym [...] a jednocześnie zagraża uczniowskiemu poczuciu Ja” (Klus-Stańska, 2002, s. 22). Podejście to nie zostawia miejsca dla refleksji nad własnym uczeniem się, a tym samym dla rozwoju samoregulacji uczenia się.

W literaturze naukowej funkcjonują także określenia „samoregulowane uczenie się” (*self-regulated learning*) (Dembo, 1997; Zimmerman, 2002) czy „uczenie się oparte na autoregulacji” (Paris, Ayers, 1997). Zimmerman (1995, s. 220) definiuje samoregulację uczenia jako „złożony interakcyjny proces zawierający nie tylko komponenty metapoznawcze, ale i motywacyjne oraz behawioralne” i uzupełnia definicję, pisząc iż:

[...] uczenie się oparte na samoregulacji odnosi się do tego, w jaki sposób uczniowie stają się mistrzami swoich własnych procesów uczenia się. Nie chodzi o zdolności psychiczne czy praktyczne, ale raczej o proces ukierunkowany przez samego uczącego się na zaangażowaną działalność, dzięki której zdolności przekształcone są w umiejętności związane z realizacją konkretnych zadań w rozmaitych obszarach (Zimmerman, 2008, s. 167).

Samoregulacja uczenia się jest różnorodnie definiowana w literaturze, jednak definicje te się nie wykluczają. Jest opisywana jako proces, czynność, ogół działań, jak i konstrukt wskazujący na stopień aktywności jednostki w procesie własnego uczenia się (Zimmerman, 1995, 2002; Boekaerts, 1997; Winne, 1997; Pressley i inni, 1987; Zeidner i inni, 2000).

W niniejszych rozważaniach *samoregulację uczenia się* definiuje się jako **ogół działań (poznawczych i metapoznawczych) podjętych do realizacji celu jednostki w obszarze własnego uczenia się**. Przyjmując tę definicję, możliwe jest określenie poziomu samoregulacji uczenia się to jest podejmowanych działań samoregulacyjnych ucznia w procesie uczenia się (takich, jak: planowanie własnego uczenia się, tworzenie reprezentacji poznawczej *zamiaru uczenia się*², określanie celów, stosowanie strategii uczenia się, monitorowanie i ewaluację działań związanych z uczeniem się). Samoregulację uczenia się można zatem rozumieć jako podejmowanie działań polegających na planowaniu, monitorowaniu, kontroli, regulacji i oceny własnego uczenia się. Dla podejmowania skutecznej i dojrzałej aktywności samoregulacyjnej niezbędna jest wiedza przedmiotowa, wiedza i umiejętności poznawcze, odpowiedzialna motywacja oraz warunki pozwalające na realizację takiej aktywności.

Samoregulacja uczenia się to ogół działań (poznawczych i metapoznawczych) podjętych do realizacji celu jednostki w obszarze własnego uczenia się

Uczniowie samoregulujący swoje uczenie się mają świadomość swoich mocnych i słabych stron, stosują odpowiednie strategie uczenia się, a także mają wykształconą motywację do samodzielnego uczenia się. Jerome S. Bruner (1974) wskazuje, iż odkrycie przez uczniów efektywnych strategii uczenia się prowadzi do wykształcenia motywacji do zdobywania nowych kompetencji, która jest niezbędna w procesie samoregulacji uczenia się. Strategie uczenia się to narzędzia niezbędne w sterowaniu procesem uczenia się. Ledzińska i Czerniawska definiują strategie uczenia się jako procedury organizowania sytuacji i materiału pamięciowego, stosowane przez podmiot w celu zapamiętania i przypominania informacji (Ledzińska, Czerniawska, 2011, s. 89).

Samoregulacja uczenia się jest procesem cyklicznym, w którym myśli i działania uczącego się są generowane i dostosowywane do osiągania osobistych celów (Zimmerman, 2000, s. 14). Doświadczenia zdobyte przez ucznia mają zatem

² Pojęcie *zamiaru uczenia się* pojawia się w teorii Brunera. Zgodnie z nią w tworzeniu zamiaru uczenia się pomagają przekonania motywacyjne, a strategie poznawcze są niezbędne, aby zamiar ten realizować (por. Filipiak, 2002, s. 157).

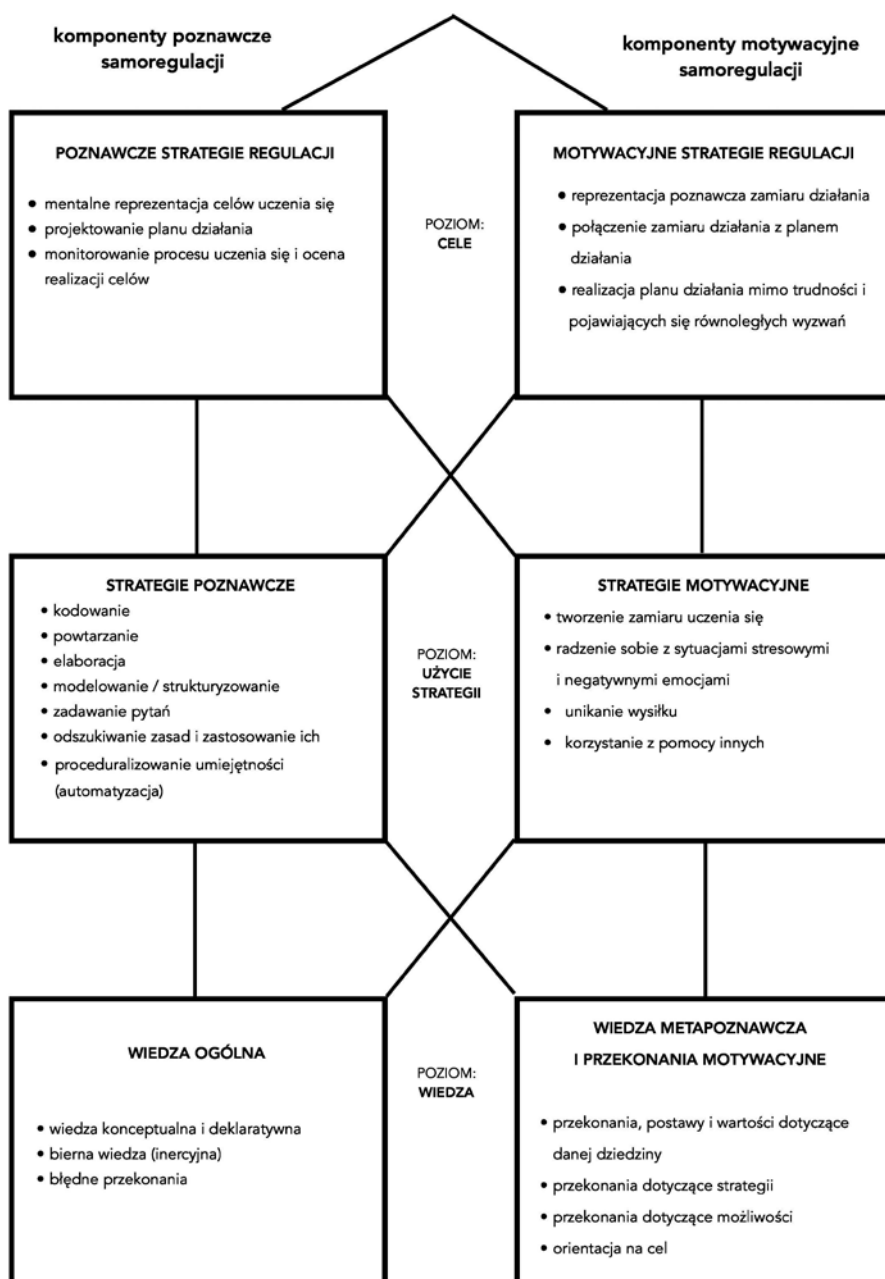
znaczenie dla jego uczenia się w przyszłości. Zimmerman (2000) opisuje trzy fazy występujące w procesie samoregulacji uczenia się: **fazę planowania, fazę monitorowania i fazę refleksji** nad własnym uczeniem się. Faza pierwsza dotyczy rozpoznania zadania przez ucznia, określenia celu działania, przygotowania do podjęcia działania poprzez organizację środowiska uczenia się i dobór właściwych strategii. W tej fazie ważną rolę odgrywają komponenty motywacyjne związane z zasadnością podejmowania zadania. Faza druga wiąże się z wykonywaniem działania, monitorowaniem poprzez obserwację skuteczności procesu uczenia się. W tej fazie, w przypadku niepowodzenia zaplanowanego uczenia się, uczeń jest w stanie zmodyfikować plan uczenia się, aby uczenie się było efektywne, a cel został osiągnięty. Faza trzecia to podjęcie refleksji nad procesem uczenia się. Na tym etapie uczeń dokonuje samooceny (*self-judgement*), czy zaplanowane działania, w tym użyte strategie uczenia się, doprowadziły do założonego w fazie przygotowawczej celu. Refleksja ta będzie miała znaczenie przy planowaniu kolejnych działań związanych z uczeniem się (por. Puustinen, Pulkkinen, 2001; Malone, Yarnall, 2019).

Samoregulacja uczenia się w modelu Monique Boekaerts

W psychologii uczenia się wyróżniono różne modele samoregulacji uczenia się (SRL – *self-regulated learning*). Modele te są zbieżne w wielu punktach, a ich autorzy są zgodni co do złożoności procesu samoregulacji i tworzących ją komponentów: metapoznawczych, poznawczych i motywacyjnych. Wśród modeli samoregulacji uczenia się można wymienić model Borkowskiego (2000), Zimmermana (1994, 1995), Winne’a (1996, 1997) czy Boekaerts (1996, 1997).

Model Monique Boekaerts (1997) stanowi podstawę do refleksji nad samoregulacją uczenia się, a także punkt wyjścia dla konstrukcji narzędzia do badania poziomu samoregulacji uczenia się (SSU). To sześćoelementowy model, w którym opisano trzy grupy komponentów poznawczych i trzy grupy komponentów motywacyjnych składających się na samoregulację uczenia się (rysunek 1). Pierwsza grupa komponentów poznawczych dotyczy wiedzy przedmiotowej. W tym obszarze mieści się zarówno wiedza deklaratywna jak i proceduralna z danej dziedziny (fakty, definicje, pojęcia stosowane przez uczącego). Druga grupa dotyczy komponentów poznawczych na poziomie strategicznym, w którym mieszczą się strategie poznawcze stosowane przez ucznia niezbędne do przetwarzania informacji. Trzecia grupa komponentów poznawczych na poziomie celów dotyczy strategii regulacji. W tym obszarze mieści się formułowanie planów działania, tworzenie umysłowych reprezentacji celów uczenia się oraz monitorowanie i ocenianie efektów realizacji celu. Następnie w modelu opisano komponenty motywacyjne. Pierwsza grupa

Samoregulacja uczenia się (SRL) wg Boekaerts (1997)



Rysunek 1. Model samoregulacji uczenia się

Źródło: Opracowanie własne na podstawie Boekaerts (1997)

komponentów motywacyjnych dotyczy wiedzy przedmiotowej, mieści się w niej wiedza poznawcza i sądy motywacyjne (przekonania, postawy wartości przypisane celom, a także przekonania dotyczące własnych umiejętności).

W grupie strategii motywacyjnych na poziomie strategicznym opisano strategie obronne – strategie radzenia sobie z trudnościami, unikanie wysiłku oraz wykorzystywanie zasobów zewnętrznych, czyli poszukiwanie pomocy w środowisku zewnętrznym. Ostatnia grupa komponentów motywacyjnych na poziomie celów dotyczy motywacyjnych strategii regulacji (umysłowa reprezentacja działania, planowanie działania i dążenie do realizacji założonego działania) (Boekaerts, 1997; Ledzińska, Czerniawska, 2011).

W procesie samoregulacji uczenia się istotną rolę pełnią strategie uczenia się. Można je podzielić na dwie główne grupy: strategie poznawcze związane z uczeniem się i zapamiętywaniem nowego materiału oraz strategie metapoznawcze związane z organizacją uczenia się: planowaniem, monitorowaniem i regulowaniem poznania (Dembo, 1997). Boekaerts (1997, s. 102) prezentuje w modelu dwa równoległe, ale silnie ze sobą powiązane systemy regulacyjne, a mianowicie system przetwarzania informacji poznawczych i system motywacyjno-emocjonalny. Podkreśla jednocześnie równoległe i wzajemne relacje między komponentami z obszaru poznawczego i motywacyjnego oraz określa je na trzech poziomach: wiedzy, strategii i celów. Analogicznie do modelu Boekaerts będącego podstawą dla konstrukcji narzędzia badawczego uwzględniono dwie grupy wskaźników: dla samoregulacji w aspekcie motywacyjnym i w aspekcie poznawczym. Zgodnie z modelem ustalono wskaźniki dla obu aspektów. Podział ten prezentuje tabela 1.

Tabela 1. Wskaźniki samoregulacji uczenia się

Aspekt poznawczy samoregulacji uczenia się	Aspekt motywacyjny samoregulacji uczenia się
• Uczeń wykorzystuje strategie poznawczych do przetwarzania informacji • Uczeń tworzy cele uczenia się • Uczeń planuje działania dotyczących uczenia się • Uczeń monitoruje procesu własnego uczenia się • Uczeń ocenia efektywność własnych działań związanych z uczeniem się	• Uczeń ma świadomość własnych umiejętności i możliwości • Uczeń ma świadomość swoich mocnych i słabych stron • Uczeń radzi sobie z trudnościami w procesie uczenia się • Uczeń poszukuje pomocy z zewnątrz w rozwiązywaniu trudności w uczeniu się • Uczeń tworzy reprezentację umysłową zamiaru działania • Uczeń łączy zamiar z planem działania • Uczeń utrzymuje kierunek działania

Źródło: Opracowanie własne

Powszechnie stosowane sposoby opracowywania wiedzy w szkole transmisyjnej opartej na behawioryzmie, w której nauczanie rozumiane jest przede wszystkim jako przekazywanie wiedzy i wyjaśnianie ze strony nauczyciela, „zniewala ucznia pod względem tożsamościowym, intelektualnym i społecznym [...] a jednocześnie zagraża uczniowskiemu poczuciu Ja” (Klus-Stańska, 2012, s. 22). Podejście to nie zostawia miejsca dla refleksji nad własnym uczeniem się, a tym samym dla rozwoju samoregulacji uczenia się. Na podstawie otrzymanych wskaźników (tabela 1) wyznaczono pulę pozycji testowych (itemów), które zostały poddane analizie językowej, treściowej i statystycznej. Pierwotna liczba itemów w puli wynosiła 52 twierdzenia, ostatecznie w wyniku przeprowadzonych analiz 18 twierdzeń usunięto z kwestionariusza. Szczegóły badań walidacyjnych opisano w dalszej części artykułu.

Budowa Skali Samoregulacji Uczenia się (SSU)

Kwestionariusz SSU posiada format odpowiedzi na skali typu Likerta, ostateczna wersja zawiera 34 twierdzenia. Osoba badana zaznacza swój stopień zgody lub niezgody z każdym ze stwierdzeń na 4-stopniowej skali (nie ma możliwości wybrania odpowiedzi neutralnej). Zgodnie z instrukcją dołączoną do kwestionariusza badany ma do wyboru cztery odpowiedzi:

1. Zdanie nigdy nie jest prawdziwe w moim przypadku,
2. Zdanie czasami jest prawdziwe w moim przypadku,
3. Zdanie często jest prawdziwe w moim przypadku,
4. Zdanie zawsze jest prawdziwe w moim przypadku.

Całkowita liczba punktów mieści się w granicach 34-136. Im wyższy wynik osiąga osoba badana na skali, tym wyższy poziom samoregulacji uczenia się u badanego.

Skala Samoregulacji Uczenia się (SSU) składa się z dwóch podskal: motywacyjnej i poznawczej, w których samoregulacja poznawcza zawiera 16, a samoregulacja motywacyjna zawiera 18 stwierdzeń. Twierdzenia ułożone są losowo (tabela 4). Narzędzie SSU zostało skonstruowane do badania samoregulacji uczenia się uczniów klas czwartych, może być także wykorzystane do badania uczniów klas starszych szkoły podstawowej. W proces zaangażowani byli nauczyciele i uczniowie klas czwartych. Na etapie konstrukcji treści itemów istotne było, aby twierdzenia były poprawne pod względem teoretycznym, ale także zrozumiałe dla badanego dziecka. Podczas konstrukcji narzędzie było weryfikowane pod względem treściowym i językowym, a także potwierdzono jego wewnętrzną strukturę za pomocą analizy czynnikowej (CFA). Warunki brzegowe modelu wynosiły 0, co pozwoliło na interpretację wskaźników dopasowania. Model został skonstruowany w ten sposób, że

itemy oznaczone w tabeli (tabela 4) jako komponent poznawczy tworzyły strukturę owego latentnego komponentu. Analogicznie itemy oznaczone jako motywacyjne stanowiły wskaźniki dla latentnego czynnika motywacyjnego. Tak dopasowany model dwuczynnikowy jest możliwy do interpretacji, co potwierdziły wskaźniki dopasowania oparte na niecentralności: RMSEA = 0,08 (90%CI = 0,075; 0,086) oraz wskaźniki dla pojedynczych prób GFI = 0,81; AGFI = 0,79.

Dalsza część badań walidacyjnych nad narzędziem przebiegała w trzech następujących po sobie etapach. W badaniach łącznie udział wzięły 244. Z tego 242 osoby to uczniowie klas 4-6 szkół podstawowych z województwa kujawsko-pomorskiego (2 szkoły podmiejskie i jedna miejska) w wieku od 9 do 11 lat ($M = 10,35$; $SD = 2,08$). Kryterium włączenia osób do próby badanej poza wiekiem badanego, była umiejętność czytania tekstu pisanego ze zrozumieniem. Dwie osoby, które wzięły udział w badaniu to sędziowie kompetentni. W pierwszej kolejności dokonano procedury analizy trafności treściowej metodą sędziów kompetentnych, którzy dokonywali oceny zgodności treści pozycji skali z definicją pojęcia samoregulacji uczenia się. W celu ustalenia trafności treściowej pozycji kwestionariusza SSU przeprowadzono analizę współczynnika korelacji rang Spearmana. Dwóm sędziom (psychologowi i pedagogowi) została przedstawiona definicja pojęcia: samoregulacja uczenia się (tabela 2). Na skali od 1 do 7, gdzie 1 oznacza – „zdecydowanie nie zgadzam się”, 7 – „zdecydowanie zgadzam się”, 4 – odpowiedź neutralna, sędziowie mieli ocenić w jakim stopniu dane stwierdzenie kwestionariusza odpowiada, ich zdaniem, przedstawionej definicji konstrukt samoregulacji uczenia się. Na tym samym etapie została przedstawiona sędziom definicja motywacyjna pojęcia samoregulacja uczenia się oraz poznawcza, ponieważ konstrukt teoretyczny wymaga takiego rozróżnienia. Sędziowie oceniali w jakim stopniu zgadzają się, iż poszczególne pozycje kwestionariusza wchodziły w skład każdej ze skal. Szczegółowe wyniki analizy przedstawiają poniższe tabele.

Tabela 2. Rezultaty analizy zgodności ocen sędziów

Zmienna	<i>rho</i>	Wartość <i>p</i>
1. Samoregulacja	0,66	<0,001
2. Samoregulacja motywacyjna	0,70	<0,001
3. Samoregulacja poznawcza	0,73	<0,001

Źródło: Opracowanie własne

Zastosowanie testu statystycznego korelacji rang Spearmana pozwoliło na potwierdzenie założenia dotyczącego zgodności w ocenie sędziów kompetentnych do wybranych pozycji dla kwestionariusza SSU ($\rho = 0,66$; $p < 0,001$). Sędziowie kompetentni w sposób istotny statystycznie dokonali spójnie zgodnej oceny pozycji kwestionariusza z konstruktem samoregulacja uczenia się oraz dla podskal motywacyjnej ($\rho = 0,70$; $p < 0,001$) i poznawczej ($\rho = 0,73$; $p < 0,001$).

Drugi etap badania stanowił pomiar stabilności bezwzględnej (Brzeziński, 2006), którym objęto 61 osób w wieku od 9 do 11 lat ($M = 10,02$; $SD = 0,76$). Wyniki zostały zaprezentowane w tabeli 3.

Tabela 3. Rezultaty analizy stabilności czasowej: Samoregulacja

Zmienna	r	Wartość p
1.Samoregulacja	0,87	<0,001
2.Samoregulacja motywacyjna	0,86	<0,001
3.Samoregulacja poznawcza	0,84	<u><0,001</u>

Objaśnienia: wartość współczynnika korelacji liniowej Pearsona oznacza wielkość zależności pomiędzy pierwszym i drugim pomiarem czasowym.

Źródło: Badania własne

Badania test – retest dokonano w odstępie dwóch tygodni. Współczynniki korelacji między pomiarami dla skali kwestionariusza r-Pearsona = 0,87; $p < 0,001$ co pozwala na stwierdzenie, że skala wykazuje wysokie parametry stabilności czasowej.

Na trzecim etapie badań analizie poddano dane pochodzące od grupy 181 osób w wieku od 9 do 11 lat ($M = 10,02$; $SD = 0,68$). Na podstawie uzyskanych wyników przeprowadzono analizę mocy dyskryminacyjnych pozycji testowych oraz analizę rzetelności pomiaru współczynnikiem zgodności wewnętrznej α -Cronbacha (Hornowska, 2009). Analiza rzetelności pozycji testowych wchodzących w skład kwestionariusza SSU wykazała, że rzetelność narzędzia jest zadowalająca i wynosi dla całej skali: $\alpha = 0,91$ dla podskali motywacyjnej $\alpha = 0,87$ i poznawczej $\alpha = 0,82$. Moce dyskryminacyjne pozycji uwzględnionych w kwestionariuszu wynosiły $r > 0,3$. Narzędzie posiada 10 odwróconych itemów, których wykaz zamieszczono pod tabelą 4.

Tabela 4. Wykaz itemów z uwzględnieniem komponentów samoregulacji uczenia się w kwestionariuszu SSU

Lp	Item	Komponent
1.	Wiem, jak uczyć się samodzielnie.	Poznawczy
2.	Zdobywanie wiedzy i nowych umiejętności jest dla mnie ciekawe.	Motywacyjny
3.	Umiem planować swoją naukę.	Poznawczy
4.	Zawsze zostawiam zadania domowe na ostatnią chwilę.	Poznawczy
5.	Myślę, że uczenie się nowych umiejętności jest bez sensu.	Motywacyjny
6.	Kiedy dostaję złą ocenę ze sprawdzianu, nie chce mi się uczyć, aby tę ocenę poprawić.	Motywacyjny
7.	Kiedy dostaję złą ocenę w szkole to wina nauczyciela, bo jest niesprawiedliwy.	Motywacyjny
8.	Kiedy nie mogę zrozumieć tego, o czym się uczę zwracam się do nauczyciela, rodziców lub kolegi/koleżanki, aby wyjaśnili to czego nie rozumiem.	Motywacyjny
9.	Nie planuję swojej nauki i zadań do wykonania na konkretne dni tygodnia.	Poznawczy
10.	Lubię wyznaczać sobie cele w nauce i dążyć do nich.	Motywacyjny
11.	Większość rzeczy, o których uczę się w szkole nie przyda mi się w życiu.	Motywacyjny
12.	Nie potrafię skupić się na wykonywanym zadaniu od początku do końca.	Poznawczy
13.	Ucząc się w domu, zadaję sobie pytania dotyczące tego czego się uczę i sprawdzam, ile już umiem.	Poznawczy
14.	Powtarzam na głos to, czego muszę się nauczyć.	Poznawczy
15.	Znam swoje mocne strony.	Motywacyjny
16.	Lubię rysować kolorowe notatki z obrazkami. Pomagają mi się uczyć.	Poznawczy
17.	Zapisuję ważne rzeczy, których mam się nauczyć lub zapamiętać na kolorowych karteczkach.	Poznawczy
18.	Uważam, że jestem dobrym uczniem.	Motywacyjny
19.	Wiem, jakie sposoby uczenia się są najlepsze dla mnie (np. powtarzanie, przepisywanie lub rysowanie).	Poznawczy
20.	Wiem, że uczę się dla siebie.	Motywacyjny
21.	Nie wiem, jak przygotowywać się do sprawdzianów.	Poznawczy

Lp	Item	Komponent
22.	Uważam, że dobrze planuję swoje uczenie się w domu.	Poznawczy
23.	Nie lubię uczyć się nowych rzeczy o otaczającym mnie świecie.	Motywacyjny
24.	Myślę, że zdobyta teraz wiedza przyda mi się w przyszłości.	Motywacyjny
25.	Ucząc się, często zadaję sobie pytania, które mogą pojawić się na sprawdzianie i próbuję na nie odpowiedzieć.	Poznawczy
26.	Potrafię radzić sobie z negatywnymi emocjami związanymi ze szkołą i z nauką.	Motywacyjny
27.	Uważam, że nie warto się uczyć.	Motywacyjny
28.	Uważam, że jeśli dobrze zaplanuję uczenie się w domu, będę mieć później czas na zabawę i inne przyjemności.	Motywacyjny
29.	Mam wiedzę na temat otaczającego mnie świata.	Poznawczy
30.	Przygotowując się do sprawdzianów tworzę notatki, mapy myśli i pomocne rysunki.	Poznawczy
31.	Potrafię odpowiedzieć na wiele pytań z matematyki, języka polskiego czy przyrody.	Poznawczy
32.	Wierzę, że jeśli będę regularnie przygotowywać się do zajęć i zdobywać nowe umiejętności osiągnę sukces.	Motywacyjny
33.	Potrafię zwracać się o pomoc do innych, aby pomogli mi w nauce.	Motywacyjny
34.	Wiem, że jeżeli dobrze zaplanuję swoją naukę w domu dostanę lepszą ocenę z testu, sprawdzianu lub odpowiedzi ustnej.	Motywacyjny

Odwrócone itemy: 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 21, 23, 27.

Źródło: Opracowanie własne

Podsumowanie

Wyniki badań walidacyjnych wskazują, iż SSU składająca się z dwóch podskal: motywacyjnej i poznawczej jest narzędziem o zadowalających parametrach psychometrycznych. Dokonując pomiaru tym narzędziem, osoba badająca uzyskuje wyniki w dwóch skalach oraz ogólny poziom samoregulacji uczenia się, który stanowi sumę wszystkich itemów kwestionariusza.

Skala jest rekomendowana do badania poziomu samoregulacji uczenia się uczniów edukacji przedmiotowej uczących się w klasach 4, 5 i 6 szkoły podstawowej. Wykorzystanie narzędzia na starcie edukacji przedmiotowej pozwala na ustalenie wyjściowego poziomu samoregulacji uczenia się uczniów rozpoczynających

klasę czwartą. Zastosowanie narzędzia w kolejnych miesiącach czy latach nauki umożliwia monitorowanie rozwoju samoregulacji uczenia się. Narzędzie może być wykorzystane w badaniach eksperymentalnych, w których jako czynnik eksperymentalny ustalone zostaną zajęcia dodatkowe o uczeniu się czy zajęcia intrapersonalne realizowane w ramach zajęć wychowawczych.

Monitorowanie rozwoju samoregulacji uczenia się stwarza możliwości planowania najbardziej efektywnych działań wspierających ucznia w budowaniu samoregulacji uczenia się i radzeniu sobie z trudnościami pojawiającymi się w obszarze samodzielnego uczenia się. Niewątpliwym ograniczeniem narzędzia jest sprawdzenie jego właściwości psychometrycznych na podstawie wewnętrznej struktury testu oraz w oparciu o zgodność sędziów kompetentnych. Weryfikacja trafności teoretycznej: zbieżnej i różnicowej, poprzez skorelowanie wyników prezentowanego narzędzia z pozycjami i skalami innych kwestionariuszy byłoby zabiegiem dającym dokładniejszy obraz. O ile rzetelność narzędzia została potwierdzona badaniem test-retest, współczynnikiem *alfa*-Cronbacha (zgodność wewnętrzną), to trafność teoretyczna została potwierdzona za pomocą analizy czynnikowej i zgodności ocen sędziów kompetentnych. W przyszłości zatem warto rozważyć przeprowadzenie badania z wykorzystaniem innych sposobów umożliwiających oszacowanie trafności teoretycznej. Kolejnym ograniczeniem dotyczącym możliwości zastosowania narzędzia jest wiek grupy docelowej, w której narzędzie może być zastosowane – dotyczy ono jedynie uczniów klas 4-6 szkoły podstawowej. Konstrukcja samoregulacji uczenia się jest istotny w całym procesie edukacyjnym, także na dalszych etapach rozwojowych, stąd też należałoby przemyśleć poszerzenie grupy wiekowej o kolejne klasy szkoły podstawowej.

References

- Alexander, P. A. (1995). Superimposing a situation-specific and domain-specific perspective on an account of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 30 (4), 189–193.
- Anderson, J. R. (1998). *Uczenie się i pamięć: Integracja zagadnień*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), 100–112.
- Boekaerts, M. (1997). Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educators, teachers, and students. *Learning and Instruction*, 7(2), 161–186.
- Borkowski, J. G., Chan, L. K., Muthukrishna, N. (2000). A process-oriented model of metacognition: Links between motivation and executive functioning. Issues in the Measurement of Metacognition. W: J. C. Impara, L. L. Murphy, & G. Schraw (red.), *Issues in the Measurement of Metacognition – Complete Work* (s. 1–41). Lincoln: Buros Institute of Mental Measurements.

- Bruner, J. S. (1974). From communication to language. A psychological perspective. *Cognition*, 3(3), 255–287.
- Brzeziński, J. (2006). *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Butler, D. L., Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281.
- Dembo, M. H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Filipiak, E. (2008). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Garcia, T., Pintrich, P. R. (1996). Assessing students' motivation and learning strategies in the classroom context: The Motivated Strategies for Learning Questionnaire. W: M. Birenbaum & F. J. R. C. Dochy (red.), *Alternatives in assessment of achievements, learning processes and prior knowledge* (s. 319–339). Dordrecht: Springer.
- Hattie, J. (2015). *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Biblioteka Szkoły Uczącej się.
- Hornowska, E. (2004). *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar Sp. z o.o.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Klus-Stańska, D. (2018). *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ledzińska, M., Czerniawska, E. (2011). *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Michalak, R. (2014). *Dziecko u progu edukacji przedmiotowej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Pressley, M., Borkowski, J.G., Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: Good strategy users coordinate metacognition and knowledge. W: R. Vasta, G. Whitehurst (red.), *Annals of child development* (s. 89–129). Greenwich, CT: JAI Press.
- Puustinen, M., Pulkkinen, L. (2001). Models of self-regulated learning: A review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45(3), 269–286.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207–231.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Shanker, S. (2019). *Samoregulacja w szkole. Spokój, koncentracja i nauka*. Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- Smit, K., de Brabander, C. J., Boekaerts, M., Martens, R. L. (2017). The self-regulation of motivation: Motivational strategies as mediator between motivational beliefs and engagement for learning. *International Journal of Educational Research*, 82, 124–134.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8(4), 327–353.
- Winne, P. H. (1997). Experimenting to bootstrap self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 397–410.

- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217–221.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41(2), 64–70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166–183.

Piotr Kostyło

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy*

Email: piotr.kostylo@ukw.edu.pl

ORCID: 0000-0002-7484-9766

Order Uśmiechu i różne aspekty dobra dziecka**

Summary

THE ORDER OF THE SMILE AND THE VARIOUS ASPECTS OF CHILD WELFARE**

In this article the reviewer considers the main strands of Marek Michalak's book under the title *The Order of the Smile – a Common World of Children and Adults*. The book was published in Warsaw by the International Chapter of the Order of the Smile in 2020. In the book the author raises a few strands which are developed separately from each other. The first strand consists in a scientific (pedagogical and psychological) considerations of the selected questions related to the functioning of children in the world of adults; the second strand involves references to legal decisions regarding subjectivity, responsibility, rights, and duties of children; the third strand presents to readers the phenomenon of an international institution – the Order of the Smile; finally, the fourth strand refers to the pedagogical legacy of Janusz Korczak. Each of the above-mentioned strands is cognitively valuable in itself, however, the book seems to lack a distinct connecting element that would, in a synthetic way, put together all those strands. The reviewer suggests that the role of the connecting element might play the concept of the child welfare.

Keywords: the order of the smile, pedagogy, psychology, law, Korczak's legacy, child welfare

Autorem książki *Order Uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych* jest Marek Michalak, były Rzecznik Praw Dziecka (sprawował tę funkcję przez dwie kadencje w latach 2008–2018), kanclerz Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu, przewodniczący Międzynarodowego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka, doktor

* Adres: Wydział Pedagogiki, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, ul. Jana Karola Chodkiewicza 30, 85-064 Bydgoszcz

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

nauk społecznych. Książka Michalaka *Order Uśmiechu jako fenomen społeczno-kulturowy świata dzieci i dorosłych* jest zredagowaną wersją jego doktoratu obronionego w Akademii Pedagogiki Specjalnej w 2019 r.

W książce można wyróżnić kilka wątków. Pierwszy z nich, pedagogiczno-psychologiczny, stanowi naukowy fundament, na którym opiera się cała konstrukcja pracy. Autor prezentuje w nim liczne teorie i koncepcje, trwale obecne w pedagogice i psychologii, wykładane na stosownych studiach i wykorzystywane w praktyce wychowawczej oraz opiekuńczej. Wątek ten jest uzupełniony analizami i rozstrzygnięciami metodologicznymi autora (rozdziały III i VII). Ów fundament sprawia, że czytając monografię, na każdym etapie lektury mamy świadomość, że obcujemy z książką naukową, z pewnego rodzaju kompendium wiedzy koniecznej do przyswojenia w sytuacji analizowania usytuowania dziecka w świecie stworzonym przez dorosłych. Drugi wątek ma wymiar prawny, a przedmiotem analiz w jego ramach są obowiązujące przepisy prawne zawarte w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, umowach międzynarodowych oraz ustawach, zwłaszcza w *Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym*, dotyczące praw przysługujących dziecku, ale też i jego obowiązków, nierozzerwalnie związanych z tymi pierwszymi. Z wątkiem tym łączą się te fragmenty książki, w których autor nawiązuje do własnej działalności jako Rzecznika Praw Dziecka. Na trzeci wątek składa się pula opisów, analiz, prezentacji i egemplifikacji zjawiska nazwanego przez Michalaka fenomenem Orderu Uśmiechu. Wreszcie czwarty element, także wyraźnie obecny w książce, to dziedzictwo kulturowe pozostawione przez świadectwo życia i dorobek pisarski Janusza Korczaka. Dziedzictwo to, bardzo bliskie Michalakowi, jest sytuowane w kontekście tradycyjnych, naukowych podejść do zjawisk edukacyjnych, stając się w ten sposób ich uzupełnieniem, ale także wyzwaniem dla nich.

Wychowanie dziecka jest przedsięwzięciem egzystencjalnym i normatywnym zarazem. Jego egzystencjalny wymiar wynika z ciągłości praktyki wychowywania dzieci w danym rodzie. Rodzice jako wychowawcy dziecka sami zostali wcześniej wychowani przez swoich rodziców, ci zaś z kolei – przez swoich i tak dalej. Ponieważ prawo nie narzuca przyszłym rodzicom obowiązkowego kursu wychowania dziecka, wychowanie odbywa się spontanicznie i intuicyjnie. Rodzice wychowują, jak umieją, co oznacza najczęściej – tak jak sami zostali wychowani. Powiedzmy od razu, że nawet najlepsze wychowanie w rodzinie własnego pochodzenia nie przekłada się automatycznie na sukcesy wychowawcze w relacjach z własnymi dziećmi. Dziś dobrze wiemy, że oprócz rodziców wpływ na wychowanie dzieci ma wiele innych podmiotów, a wartości, które są oferowane przez nie dzieciom, pozostają często w konflikcie z wartościami rodzinnymi. Skoro nawet rodzice z najlepszymi intencjami i dobrą wolą ponoszą porażki wychowawcze, to co mówić o rodzicach, u których takich intencji, ani takiej woli nie ma? Albo o sytuacji dzieci osierocho-

nych, porzuconych, głęboko skrzywdzonych? Między innymi tego rodzaju bolesne zjawiska skłoniły władze publiczne jeszcze w XIX w. do wprowadzenia zmian w prawie rodzinnym, których wyraźnym kierunkiem było wzmacnianie roli państwa w kształtowaniu praw i obowiązków rodziców. Wkroczenie państwa w obszar prawa rodzinnego okazało się kluczowym ruchem w stronę zdefiniowania i ochrony praw dzieci. Międzynarodowe konwencje, które pojawiły się potem, były konsekwencją odważnych reform wprowadzanych w państwach, których oddziaływanie na społeczność międzynarodową było wówczas największe. Autor książki był przez dwie kadencje jednym z kluczowych urzędników państwa, dbających o pożądaną kierunek wychowywania dzieci. Już sam ten fakt sprawia, że warto zapoznać się z Jego poglądami na wychowanie dzieci i promowanie ich praw.

Dla autora jest jasne, że państwo musi stać na straży dobra dziecka i musi mieć realny wpływ na to, jak dobro to jest definiowane. W tym kontekście jest czymś zaskakującym, że samo wyrażenie „dobra dziecka”, choć przywoływane regularnie w tekstach i wypowiedziach pedagogów, psychologów oraz prawników, nie zostało jak dotychczas normatywnie zdefiniowane. Żaden polski akt prawny nie zawiera obowiązującej definicji tego pojęcia. Rozległe rozważania na ten temat można znaleźć w książce pedagogiki i prawniczki Justyny Kuszał. Jej monografia z 2018 r. zatytułowana *Dobra dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne* w tym konkretnym punkcie może stanowić interesujące uzupełnienie rozważań Michałaka. Okazuje się, że o dobru dziecka pisali i piszą nie tylko pedagodzy, ale także przedstawiciele innych dyscyplin naukowych. Odniesienia do tego pojęcia można znaleźć w tekstach klasyków, u Jana Jakuba Rousseau i Johna Locke’a, a także w książkach współczesnych autorów piszących o dziecku i dzieciństwie – Philippe’a Arièsa oraz Neila Postmana. Wśród współczesnych polskich pedagogów, w kontekście rozważań dobra dziecka, można wymienić m.in. Bogusława Śliwerskiego oraz Józefa Górniewicza. Pojęcie dobra dziecka przywoływane jest zarówno jako kategoria analityczno-normatywna, jak i kategoria empiryczna. W ramach każdego z tych podejść można wyróżnić wiele koncepcji, różniących się od siebie naukową orientacją i ideologiczną wrażliwością.

I tak na przykład, w ramach współczesnych badań nad dzieckiem i dzieciństwem, nazywanych w języku angielskim *child studies*, rozwijanych jest kilka dyskursów odnoszących się do kwestii dobra dziecka. Według koncepcji Wendy Stainton Rogers, należy wyróżnić trzy dyskursy troski o dziecko: dyskurs potrzeb dziecka, dyskurs praw dziecka oraz dyskurs jakości życia dziecka. Mówiąc o potrzebach dziecka, kładziemy akcent na ich rozpoznanie i zaspokojenie jako podstawowy warunek realizacji dobra dziecka; odnosząc się do praw dziecka, uwypuklamy aspekty upodmiotowienia i wzmacniania autonomii dziecka jako kluczowe dla pojęcia dobra dziecka; wreszcie, przywołując kategorię jakości życia dziecka wskazujemy, że

w zależności od lokalnej kultury, w jakiej wychowuje się dziecko, do osiągnięcia poziomu dobra w ogóle konieczne jest dostarczenie dziecku konkretnych dóbr i usług niezbędnych ze względu na jego zintegrowany rozwój. Wymienione powyżej dyskursy sytuują się odpowiednio przede wszystkim w obszarach psychologii, prawa oraz socjologii.

Inną propozycję klasyfikacji podejść do dobra dziecka można wywieść z tekstów pedagogicznych Joanny Rutkowiak. Podejścia te w ujęciu gdańskiej pedagożki mogą być zogniskowane na kategoriach podmiotowości, historyczności lub polityczności.

Podstawą wyróżnienia pierwszej kategorii jest pytanie o związek dobra dziecka ze wzmacnianiem jego podmiotowości. Podmiotowość w kulturze nowożytnej była i jest tradycyjnie rozumiana jako zdolność osiągania i korzystania z autonomii, zarówno w sferze intelektu, jak i woli. Osoba, która osiągała taki poziom autonomii, uniezależniała się w znacznym stopniu od kulturowych nacisków i mogła decydować o sobie, nawet wbrew oczekiwaniom grupy, do której przynależała. Tak rozumiana podmiotowość zakłada także umiejętność korzystania z myślenia krytycznego, tj. zdolność do właściwego oceniania racji oraz pielęgnowanie w sobie ducha krytycznego. Czy tak ujęta podmiotowość jest równoznaczna z dobrem dziecka? Czy ten znak równości można postawić zawsze, niezależnie od okoliczności? Czy kategoria podmiotowości nie zawiera w sobie również wątpliwych wątków z punktu widzenia intuicyjnie pojmowanego dobra dziecka? Na przykład, wątku prymatu indywidualizmu lub konieczności emancypacji? Czy nacisk kładziony na podmiotowość nie zamyka nas ostatecznie w ramach ideologii liberalnej?

Kategoria historyczności w rozważaniach nad dobrem dziecka wydaje się bardziej neutralna. Nie ulega wątpliwości, że dobro dziecka jest pojęciem ewoluującym w czasie. Jest ono różnie postrzegane i definiowane w zależności od lokalnych kultur oraz konkretnych epok. Ale czy wychodząc z tego oczywistego założenia możemy z równą dozą pewności stwierdzić, że wraz z upływem czasu coraz głębiej rozumiemy, co jest dobre dla dziecka, i coraz lepiej potrafimy to dobro urzeczywistniać? Czy dokonuje się w tym obszarze historyczny postęp, a jeśli tak, to na czym on polega? Jeszcze bardziej złożoną kwestią jest pytanie o uniwersalizm dobra dziecka. Czy są takie kryteria, według których z pewnością lub co najmniej wysokim prawdopodobieństwem moglibyśmy stwierdzić, że pojęcie dobra dziecka ma swoją istotę, która nie zmienia się w czasie i przestrzeni, i że istota ta sprowadza się do określonych empirycznych wskaźników? Czym byłyby te wskaźniki? Pytania, które właśnie zadaliśmy, a także wiele innych, które rodzą się w tym obszarze, pokazują, że również historyczność pojęcia dobra dziecka, gdy jej interpretacje wychodzą poza granice tego, co oczywiste, staje się problematyczna.

Nie inaczej jest z kategorią polityczności. Kategoria ta we współczesnych naukach humanistycznych i społecznych jest często sytuowana w obszarze tzw. pedagogiki krytycznej, w której aspekt krytyczności odnosi się nie tyle do tradycyjnie rozumianego myślenia krytycznego, ile raczej do podawania w wątpliwość tego, co tradycyjna racjonalność (skądinąd krytyczna) mówi nam o zjawiskach życia społecznego. Polityczność wprowadza do namysłu nad pojęciami porządkującymi tradycyjnie dyskurs naukowy elementy interesowności władzy, relatywizmu moralnego, dominacji i cynizmu. Dobro dziecka interpretowane w kontekście polityczności staje się pojęciem płynnym, dryfującym i niejasnym. Wynika to z odarcia go z resztek intersubiektywności i podporządkowania jego interpretacji bieżącym interesom rządzących. Polityczność to jeden z ważnych elementów myślenia postmodernistycznego, w swoim założeniu mający pozbawić nas złudzeń co do możliwości uzgodnienia wspólnych sensów i znaczeń pojęć, którymi na co dzień się posługujemy. Polityczny wymiar dobra dziecka oznacza, że stajemy oto wobec dyskursu władzy, która przekonuje nas, iż dobrem dziecka jest to, co ona sama za dobro to uznaje.

Doktor Michalak nie podejmuje w swojej książce tak rozległych teoretycznych rozważań nad zagadnieniem dobra dziecka. Wspominam o nich w tym punkcie, aby podkreślić teoretyczne wysycenie tego zagadnienia. Jednocześnie warto pamiętać, że bogactwo pedagogicznych interpretacji dobra dziecka jest każdorazowo konfrontowane z normatywnymi rozstrzygnięciami tej kwestii, a także, a może przede wszystkim, z wyrokami i postanowieniami sądów, oraz decyzjami organów administracji publicznej, poprzez które kształtowana jest sytuacja prawna lub faktyczna konkretnego dziecka. Można zastanawiać się, jakie (normatywne) podejście do dobra dziecka można znaleźć w aktach prawnych, jak do tego zagadnienia podchodził Janusz Korczak, jak jest ono postrzegane przez same dzieci, zwłaszcza te zaangażowane w realizację założeń Orderu Uśmiechu, czy wreszcie, jak dobro dziecka rozumie sam Michalak. W tym ostatnim przypadku należy pamiętać, że autor omawianej książki reprezentował państwo jako Rzecznik Praw Dziecka przez całą dekadę w latach 2008–2018. Wydaje się, że koncepcja dobra dziecka, biorąc pod uwagę jej liczne aspekty, mogłaby być wykorzystana przez autora do połączenia przywoływanych w książce wątków.

Obecność i aktywność instytucji państwowych oraz samorządowych w toku wychowywania dziecka nie oznacza, że dzieci powinny być wychowywane w duchu szkolenia czy tresury, że samo wychowanie powinno być podporządkowane sztywnej socjalizacji i indoktrynacji. Jest interesujące, że autor książki, z jednej strony reprezentował jako Rzecznik Praw Dziecka potężną machinę administracji państwowej, z drugiej opowiadał się i w dalszym ciągu opowiada za Korczakowską

wizją wychowania, w której nie ma zasadniczo miejsca na rozkazy, przymus i prawne wyciąganie konsekwencji względem dzieci. W wizji tej dzieci są w maksymalnym stopniu upodmiotawiane, obdarzane zaufaniem, co więcej, są stawiane za wzór dorosłym. Odniesienia do myśli Korczaka pojawiają się już w pierwszym rozdziale, w którym autor, omawiając, na przykład, koncepcję przywiązania dziecka do matki, po zaprezentowaniu teorii naukowych na ten temat, przywołuje stosowne fragmenty tekstów pedagogicznych Korczaka. Jemu poświęcony jest cały drugi rozdział książki, pod tytułem *Korczakowskie modele relacji dziecko–dorosły*. W rozdziale tym Michalak przedstawia m.in. listę badań naukowych poświęconych cielesnemu karaniu dzieci i konkluduje, że „[ż]adne z tych licznych badań nie potwierdziło pozytywnych skutków budowania relacji między dziećmi a dorosłymi opartych na przemocy i stosowaniu kar cielesnych” (s. 46).

Obok rozwijania dziedzictwa myśli Janusza Korczaka, Michalak niestrudzenie promuje również dzieło Orderu Uśmiechu. Fenomenowi temu autor poświęca najwięcej miejsca w książce. Jest to zrozumiałe choćby z tego względu, że sam jest kanclerzem Międzynarodowej Kapituły Orderu Uśmiechu. Idea Orderu Uśmiechu zrodziła się w latach 60. ubiegłego wieku w Polsce, a jej inicjatorem był ciężko chory chłopiec. „W ten sposób narodził się Order Uśmiechu, unikalne odznaczenie nadawane osobom dorosłym wyłącznie na wniosek dzieci” (s. 95). Odznaczenie to uzyskało międzynarodową rangę w 1979 r. Lektura kolejnych rozdziałów o różnych aspektach fenomenu Orderu Uśmiechu, pozwala uświadomić sobie z jednej strony rangę, z drugiej zasięg oddziaływania tego wyjątkowego odznaczenia. Niezależnie od tego, jest jeszcze jedna rzecz – kulturowa wyjątkowość Orderu Uśmiechu. Wyjątkowość ta ujawnia się szczególnie współcześnie, gdy napięcia między społecznościami oraz między jednostkami dochodzą do zenitu. Dzisiejsza kultura, nie tylko polityczna, opiera się często na wykluczeniu i społecznej anihilacji innych, uważanych za niegodnych życia. Mowa nienawiści, wulgarne odrzucanie osób, których się w ogóle nie zna, a także królowanie przesądów, uprzedzeń i stereotypów to nasza codzienność, zwłaszcza w mediach społecznościowych, ale nie tylko. Otóż na tym tle Order Uśmiechu jest jedną z nielicznych pozostałych instytucji, które łączą, a nie dzielą, zbliżają, a nie oddalają od siebie ludzi. Jest to odznaczenie, którego się nie zwraca i którego nie można się wstydić. Autor pisze, że gdy analizuje się wnioski dzieci o przyznanie Orderu Uśmiechu, to w „żadnym z nich argumentem nie jest pozycja społeczna, zajmowane stanowisko, najwyższa godność, posiadana władza czy majestat, ale zawsze czyn, który przybliża do zwykłych ludzi, do świata dzieci, ich marzeń, praw i potrzeb” (s. 206).

Dwie uwagi nasunęły mi się w trakcie lektury książki.

Interesująca jest sugestia Michalaka wyróżnienia sześciu okresów–modeli odnoszących się do relacji między dorosłymi i dziećmi. Autorem tej propozycji był

Lloyd de Maus. Jak wszystkie tego rodzaju postulaty, także ten charakteryzuje się dużą ogólnością. Warto zwrócić uwagę na model V, obejmujący okres od XIX do połowy XX w. i nazywany socjalizacją. Maus pisze, że w modelu tym „[n]adal panuje zgoda na stosowanie kar cielesnych” (s. 40). Trudno polemizować z tak ogólnym stwierdzeniem, niemniej na jedną rzecz warto zwrócić uwagę. Émile Durkheim, uważany w socjologii wychowania za najważniejszego teoretyka socjalizacji, w swoich wykładach wygłoszonych w latach 1902–1903 i wydanych w 1925 r. pod tytułem *Wychowanie moralne* zdecydowanie sprzeciwia się stosowaniu kar cielesnych w szkole. Pisze, że regułą, która leży u podstaw „naszego szkolnego systemu kar” jest „absolutny zakaz kar cielesnych” (Durkheim, 2015, s. 228). Czy to znaczy, że Maus się pomylił? Jestem daleki od stawiania mu zarzutu, że błędnie podsumował opisywany okres. Patrząc na owe 150 lat w sposób ogólny, z pewnością Maus miał rację. Natomiast przykład poglądów Durkheima pokazuje, że z tego rodzaju uogólnieniami trzeba uważać, gdyż niekiedy myśliciele uchodzący za najważniejszych przedstawicieli danego podejścia (w tym przypadku do wychowania dzieci), utrzymują poglądy, które w niektórych punktach są zasadniczo różne od poglądów przypisywanych całemu okresowi.

Druga uwaga odnosi się do ważnego przypisu nr 229 na s. 57 gdzie Michalak nawiązuje do nowelizacji polskiego *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, która miała miejsce w 2008 r. W ramach nowelizacji dyskutowano możliwość zmiany kodeksowego wyrażenia *Władza rodzicielska* na wyrażenie *Odpowiedzialność rodzicielska*. Do zmiany tej nie doszło. Zgodnie z wnioskiem Rzecznika Praw Dziecka znowelizowano jednak art. 95 par. 1, w którym znalazł się zapis, że władza rodzicielska powinna być wykonywana z poszanowaniem godności dziecka, a także par. 4 tego artykułu, który uzyskał brzmienie: „Rodzice przed powzięciem decyzji w ważniejszych sprawach dotyczących osoby lub majątku dziecka powinni je wysłuchać, jeżeli rozwój umysłowy, stan zdrowia i stopień dojrzałości dziecka na to pozwala, oraz uwzględnić w miarę możliwości jego rozsądne życzenia”. Czytając ten ostatni przepis, trudno nie odnieść wrażenia, że zgoda na wprowadzenie go do *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego* nie była łatwa. Podwójne zastrzeżenie: „w miarę możliwości” oraz „rozsądne życzenia” wskazują na (zrozumiałą u prawników) chęć uniknięcia sytuacji, w której zapis przepisu przyznawałby określone prawo dziecku i nakładałby konkretne zobowiązanie na inne podmioty, nie dając jednocześnie dziecku realnych narzędzi dochodzenia swojego prawa. W każdym razie przepis ten odgrywa w *Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym* ważną funkcję wychowawczą.

Kończąc, chcę dodać jedną myśl. Na uwagę zasługują okładka i redakcja książki. Jest w nich coś dziecięcego, zabawnego, lekkiego. Rozmiar książki jest różny od standardowych rozmiarów książek naukowych. Na pierwszej stronie okładki wykorzystano zdjęcie obrazu Grzegorza Ptaka *Order Uśmiechu*, na którym magicznie

ubrane dzieci, stojące na jednej planecie, przekazują Order Uśmiechu równie magicznie ubranej osobie dorosłej, stojącej na innej planecie. W momencie przekazywania orderu pomiędzy planetami tworzy się most umożliwiający realną komunikację między dziećmi i dorosłymi. Po otwarciu książki uderza duży rozmiar czcionki, jakby przeznaczony specjalnie dla dzieci, a także duża liczba zdjęć i rysunków ilustrujących tekst. Biorąc do ręki niemal czterystustronicową publikację można odnieść wrażenie, że ma się do czynienia z naukową książką dla dzieci. Sądzę, że w jakimś stopniu tak jest. Chociaż książka omawia poważne zagadnienia z zakresu nauk społecznych i humanistycznych, niesie w sobie również zaproszenie do uwolnienia się od metodologicznie sztywnej racjonalności naukowej i zdania się na ufną racjonalność dziecięcą, powierzającą się emocjom i wyobraźni.

References

- Durkheim, É. (2015). *Wychowanie moralne*, tłum. P. Kostyło i D. Rybicka. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r., tekst ujednolicony na podstawie Dz. U. z 2020 r. poz. 1359.
- Kusztal, J. (2018). *Dobro dziecka w procesie resocjalizacji. Aspekty pedagogiczne i prawne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Michalak, M. (2020). *Order uśmiechu – wspólny świat dzieci i dorosłych*. Warszawa: Międzynarodowa Kapituła Orderu Uśmiechu.
- Rutkowiak, J. (1995). „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki odmian myślenia o edukacji. W: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji* (s. 13–50). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stainton Rogers, W. (2008). Promocja lepszego dzieciństwa. Konstrukcje troski o dziecko. W: M. J. Kehily (oprac.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem* (s. 173–197), tłum. M. Kościelniak. Kraków: Wydawnictwo WAM.

Noty o Autorach

Beata Bednarczuk – pedagog, profesor uczelni w Katedrze Dydaktyki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Główne zainteresowania badawcze: organizacja procesu uczenia się oraz funkcjonowanie dziecka w placówce prowadzonej według zasad pedagogiki Marii Montessori. Wybrane publikacje: *Dziecko w klasie Montessori. Odniesienia teoretyczne i praktyczne* (2007), *Osobowość autorska absolwentów klas Montessori w perspektywie doświadczeń i celów życiowych* (2016).

Aneta Bóldyrew – historyk, pedagog, profesor uczelni w Zakładzie Historii Oświaty na Wydziale Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego. Zainteresowania badawcze: historia edukacji i nauki w XIX i XX w. Autorka m.in. książek: *Matka i dziecko w rodzinie polskiej. Ewolucja modelu życia rodzinnego w latach 1795–1918* (2008); *Spółczesność Królestwa Polskiego wobec patologii społecznych w latach 1864–1914* (2016); *Pijaństwo i alkoholizm w piśmiennictwie Królestwa Polskiego w XIX i na początku XX wieku. Aspekty społeczne, pedagogiczne i kulturowe. Wybór źródeł i opracowanie* (2019).

Janina Kamińska – profesor dr hab., historyk wychowania na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego w Zakładzie Humanistycznych Podstaw Pedagogiki. Zainteresowania: dzieje oświaty w oświeceniu; zagadnienia organizacji i funkcjonowania szkolnictwa na Litwie XVIII/XIX w; dzieje studiów pedagogicznych w Polsce. Publikacje: *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Akademia Wileńska. Szkoła Główna Wielkiego Księstwa Litewskiego (1773–1794)*. Seria: Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje, t. 3, cz. 2, (2018); *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. Szkoły w Wydziale Litewskim*. Seria: Komisji Edukacji Narodowej model szkoły i obywatela – koncepcje, doświadczenia i inspiracje, t. 11 (2018).

Piotr Kostyło – profesor dr hab., pedagog, filozof edukacji w Katedrze Filozofii Wychowania i Edukacji Obywatelskiej na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Specjalizuje się w problematyce filozofii edukacji. Redaktor serii wydawniczej: Biblioteka Myśli Pedagogicznej.

Janusz Andrzej Majcherek – profesor dr hab., pracownik naukowy w Akademii WSB. Zainteresowania naukowe: filozofia i socjologia kultury oraz pedagogika. Publikacje książkowe: *Człowiek, przyroda, moralność* (2018); *Bóg bez znaczenia* (2015); *Etyka powinności* (2011); *Kultura, osoba, tożsamość* (2009); *Demokracja, przygodność, relatywizm* (2007); *Źródła relatywizmu w nauce i kulturze XX wieku. Od teorii względności do postmodernizmu* (2004); *W poszukiwaniu nowej tożsamości* (2000); *Pierwsza dekada III Rzeczypospolitej* (1999); *Relatywizm kulturowy. Uwarunkowania i konsekwencje pewnej doktryny* (1995).

Ewa Palamer-Kabacińska – doktor, adiunkt w Zakładzie Badań nad Środowiskami Wychowawczymi na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Zainteresowania naukowe: edukacja pozaformalna, pedagogika przygody, *community dance*, czas wolny dzieci i młodzieży, organizacje pozarządowe. Wybrane publikacje: *Pedagogika przygody a harcerstwo. Studium teoretyczne* (2021); *Pełnić służbę całym życiem? Ruch harcerski jako przykład organizacji pozarządowych wdrażających do życia w społeczeństwie obywatelskim* (2014).

Małgorzata Tyszkowska – doktor pedagogiki, dydaktyk, metodyk nauczania języka angielskiego. Współpracuje z Uniwersytetem Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Wyższą Szkołą Bankową w Toruniu i Dolnośląską Szkołą Wyższą we Wrocławiu. Zainteresowania badawcze: samoregulacja uczenia się, inteligencje personalne, trudności adaptacyjne uczniów na progu edukacji przedmiotowej. Autorka książki dla dzieci wspierającej rozwój inteligencji personalnych: *Ja – najbardziej niezwykła opowieść na świecie* (2020) i książki metodycznej: *Samoregulacja uczenia się w edukacji przedmiotowej. O budowaniu przestrzeni i wsparciu ucznia* (2022).

Agnieszka Wałęga – pedagog, historyk, profesor uczelni w Katedrze Teorii Wychowania na Wydziale Filozofii i Nauk Społecznych Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Zainteresowania badawcze: biografistyka pedagogiczna, pedeutologia historyczna, polskie czasopiśmiennictwo pedagogiczne XIX i XX w. Wybrane publikacje książkowe: *Początki akademickiej historii wychowania w Polsce. Antoni Karbowiak (1856–1919)* (2007); *Polskie podręczniki i wydawnictwa pomocnicze do historii wychowania okresu zaborów i II Rzeczypospolitej* (2011); *Komisja Edukacji Narodowej 1773–1794. T.1, cz. I* (2018, współaut. K. Bartnicka, K. Dormus).

Aleksandra Wolska – doktor psychologii, statystyk, psychoterapeuta w trakcie certyfikacji PTP, adiunkt na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Pracuje w prywatnym gabinecie, prowadząc psychoterapie w nurcie Ericksonowskim. Zainteresowania badawcze: osobowość, postawy wobec osób z zaburzeniami psychicznymi, skuteczność oddziaływań psychoterapeutycznych w procesie zmiany. Autorka książki: *Osobowościowe i psychospołeczne korelaty postaw wobec osób z zaburzeniami psychicznymi* (2022).

Stanowisko Redakcji Kwartalnika Pedagogicznego w związku z agresją Rosji na Ukrainę

Jesteśmy głęboko zasmuceni i oburzeni działaniami wojennymi Rosji w Ukrainie i pragniemy wyrazić nasze szczere wsparcie i współczucie oraz solidarność z wszystkimi, których życie zostało tak brutalnie naruszone inwazją wojsk rosyjskich. Nasze myśli i serca kierujemy do mieszkańców Ukrainy, w tym do naukowców, nauczycieli i studentów, którzy w tym mrocznym czasie doświadczają niewyobrażalnej traumy.

Redakcja Kwartalnika Pedagogicznego kładzie w swoich działaniach nacisk na współpracę, wymianę myśli, wiedzy i doświadczeń między naukowcami z różnych krajów. Naszym celem jest wspieranie wysokiej jakości badań edukacyjnych z korzyścią dla edukacji i społeczeństwa. Głęboko wierzymy, że misję tę najlepiej można realizować w czasie pokoju i we współpracy z innymi. Chcemy móc pracować i wzmacniać współpracę na rzecz edukacji społeczeństw w Europie i tego, co uważamy za nasze wspólne wartości europejskie.

Zdecydowanie potępiamy akty agresji i przemocy, które nie tylko narażają miliony niewinnych osób mieszkających na terenie Ukrainy na poważne zagrożenie, ale także będą szkodzić ocalałym przez lata i dekady. Wzywamy do natychmiastowego zaprzestania przemocy, której doświadczają mieszkańcy Ukrainy. Wzywamy do przywrócenia pokoju.

Informacja o czasopiśmie

„Kwartalnik Pedagogiczny” (Education Research Quarterly) to recenzowane czasopismo naukowe, które istnieje od 1956 roku. Powstało z inicjatywy badaczy żywo zainteresowanych problemami współczesnej edukacji i pedagogiki. Wydawcą czasopisma jest Uniwersytet Warszawski we współpracy z jego Wydziałem Pedagogicznym, a usługodawcą są Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. Czasopismo jest prenumerowane zarówno w Polsce, jak i za granicą.

„Kwartalnik Pedagogiczny” jest czasopismem punktowanym, umieszczonym w bazie The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences (ERIH PLUS), Central and Eastern European Online Library (CEEOL), The Central European Journal of Social Sciences and Humanities, CEJSH oraz POL-index i Google Scholar. „Kwartalnik Pedagogiczny” jest wpisany na ministerialny wykaz czasopism naukowych i recenzowanych materiałów z konferencji międzynarodowych (40 pkt).

Misją czasopisma jest upowszechnianie najnowszych, oryginalnych wyników badań dotyczących edukacji i jej uwarunkowań oraz pedagogiki w Polsce, krajach europejskich i na świecie.

W „Kwartalniku Pedagogicznym” publikujemy teksty w językach polskim i angielskim w formie artykułów oryginalnych, artykułów przeglądowych oraz artykułów recenzyjnych. Zapraszamy do współpracy naukowców polskich i zagranicznych związanych z pedagogiką, jako reprezentantów innych dyscyplin naukowych. Zależy nam na tym, by na łamach czasopisma konfrontowane były perspektywy, z jakich na te same bądź zbliżone zagadnienia z zakresu pedagogiki spoglądają przedstawiciele różnych dziedzin nauki.

Wydajemy również numery specjalne (tematyczne), w których prezentowane są badania nad tym, w jaki sposób konteksty globalne, europejskie i regionalne oddziałują na pedagogikę oraz podejmowaną przez nią problematykę.

Czasopismo „Kwartalnik Pedagogiczny” prowadzi swoją działalność zgodnie z obowiązującymi przepisami krajowymi i międzynarodowym oraz przyjętymi standardami wydawniczymi, ze szczególnym uwzględnieniem oczekiwanych zachowań etycznych będących podstawą akademickiej kultury wydawniczej.

INFORMACJA O PRENUMERACIE

Ceny „Kwartalnika Pedagogicznego” w roku 2022:

Prenumerata roczna (4 numery) – 80,00 zł,

Prenumerata półroczna (2 numery) – 40,00 zł,

Opłata za pojedynczy numer – 20,00 zł.

Wydanie papierowe z 10% rabatem oraz wersję elektroniczną czasopisma można kupić w księgarni internetowej Wydawnictw Uniwersytetu Warszawskiego www.wuw.pl

Prenumeratę „Kwartalnika Pedagogicznego” prowadzą:

RUCH S.A., www.prenumerata.ruch.com.pl, e-mail: prenumerata@ruch.com.pl,
tel. 22 693 70 00 lub 801 800 803,

KOLPORTER SA, www.dp.kolporter.com.pl/prenumerata,

GARMOND PRESS SA, www.garmondpress.pl/prenumerata

Subscription orders for all journals published in Poland available through the local press distributors or directly through the Foreign Trade Enterprise:

ARS POLONA SA, ul. Obrońców 25, 03-933 Warszawa, Poland, www.arspolona.com.pl,
tel. 48 22 509 86 00,

ABE-IPS Sp. z o.o., ul. Grzybowska 37A, 00-855 Warszawa, Poland, www.abe.pl,
e-mail: info@abe.pl, tel. 48 22 654 06 75.

Indeks 363146

PL ISSN 0023-5938

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY NR 1/2022

Wprowadzenie

Joanna Madalińska-Michalak

Artykuły

Janina Kamińska, Aneta Bołdyrew, Agnieszka Wałęga,
Janusz Andrzej Majcherek, Ewa Palamer-Kabacińska, Beata Bednarczuk,
Małgorzata Tyszkowska, Aleksandra Wolska

Artykuł recenzyjny

Piotr Kostyło