

Magdalena Chojnowska
ORCID: 0009-0002-9906-1200
DOI: 10.15290/dhmgz.03.2025.27

Indywidualizacja w procesie wychowania na przełomie XIX i XX wieku

Individualisation of the Upbringing Process at the Turn of the XIX and XX Century

STRESZCZENIE: Celem artykułu jest ukazanie procesu wychowania w kontekście jego indywidualizacji na przełomie XIX i XX wieku oraz obecnie. Wspomniano w nim o ideach wychowania narodowego oraz państwowego. Poruszone zostało także zagadnienie współpracy szkoły i rodziny. W tekście zwrócono uwagę na rozdzźwięk między postulatami pedagogicznymi a rzeczywistością edukacyjną.

SŁOWA KLUCZOWE: indywidualizacja, wychowanie narodowe, wychowanie państwowe, współpraca szkoły i rodziny

ABSTRACT: The aim of this article is to show the upbringing process in the context of its individualisation at the turn of the XIX and XX century and nowadays. The concepts of national and state education are mentioned, too. Some attention is paid to the topic of school and family cooperation. The article points the difference between pedagogical postulates and educational reality out.

KEYWORDS: individualisation, national education, state education, school and family cooperation

Przełom XIX i XX wieku w Europie to czas ścierania się kilku nurtów światopoglądowych, mających także wpływ na systemy wychowania. Obok myśli chrześcijańskiej, opartej na miłości można odnaleźć liberalizm, który na piedestale stawiał wolność. Nie można pominąć zyskującej wówczas na popularności idei socjalizmu, umieszczającej na szczycie wartości szeroko pojętą walkę¹. Wpływy wymienionych nurtów dotknęły także polską myśl pedagogiczną, w której dominowała potrzeba wychowania dobrego obywatela. „Młode pokolenie miało wzrastać i kształcić się nie dla pożytku rodziny, nauczyciela, nawet nie dla siebie, ale dla dobra ogółu”². Podczas zaborów zastosowanie znajdował system wychowania narodowego. Jako że państwo polskie oficjalnie nie istniało, należało pielęgnować przywiązanie do narodu jako społeczności broniącej swojej odrębności i dążącej do odzyskania suwerenności³. Zaś w dwudziestoleciu międzywojennym, szczególnie od 1927 roku, rozwijało się i było promowane przez sanację wychowanie państwowe⁴.

Pedagogika narodowa to przystosowanie całego narodu do misji, jaką ma on wypełnić dla dobra ludzkości⁵. Wychowanie w tym duchu zakłada „przebudowanie polskiej psychiki, rozwijanie zalet i zwalczanie wad narodowych”⁶. Jego podstawą jest solidaryzm narodowy, według którego naród to zarówno twórca, jak i nosiciel kultury. Zdaniem Luciana Zarzeckiego, wychowanie narodowe ma następujące zadania: wzmocnienie jedności narodowej oraz przyczynianie się do rozwoju narodu, a także umożliwianie rozkwitu jego twórczego potencjału⁷. Ukazuje to, że wychowanie miało być zorientowane na przyszłość poprzez tworzenie dogodnych warunków do ciągłego doskonalenia

¹ S. Kunowski, *Podstawy współczesnej pedagogiki*, Warszawa 2004, s. 89-91.

² S. Karpowicz, *Szkice pedagogiczne*, Warszawa 1897, s. 6.

³ Ł. Kalisz, *Funkcje społeczne szkół salezjańskich w okręgu szkolnym wileńskim w okresie Drugiej Rzeczypospolitej*, Białystok 2021, s. 189.

⁴ J. Szablicka-Żak, *Spory o koncepcje wychowania w debatach parlamentarnych w Drugiej Rzeczypospolitej*, [w:] E.J. Kryńska (red.), *Idealy wychowania i wzory osobowe narodu polskiego w XIX i XX wieku*, t. 2, Białystok 2006, s. 14.

⁵ S. Szczepanowski, *O polskich tradycjach w wychowaniu*, Lwów 1912, s. 281.

⁶ B. Topij-Stempińska, P. Kaźmierczak, *Wychowanie narodowe a wychowanie państwowe*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 7 (14), s. 230.

⁷ Ibidem, s. 231.

rzeczywistości, w jakiej naród funkcjonuje⁸, jak i ulepszania jego samego. W związku z tym, promowano wzór Polaka pracowitego i służącego swemu narodowi.

Wraz z przejściem władzy przez obóz sanacji zmieniła się retoryka władz odnośnie do sposobu wychowywania młodych pokoleń. Promowane było wychowanie państwowe, które, jak nazwa wskazuje, traktowało państwo jako wartość najwyższą. Zmiana ta nie była bezzasadna – w kraju zróżnicowanym etnicznie i narodowościowo (a takim była Polska w międzywojniu; w 1918 roku około 32% ludności było przedstawicielami innych narodów⁹) traktowanie o narodzie jako najwyższej wartości nie będzie sprzyjało integracji ludności.

Zadaniem wychowania było więc takie pokierowanie każdym mieszkańcem Polski, by stał się dobrym obywatelem państwa. Wychowanie państwowe powinno uzdolnić młodzież do ponoszenia ofiar na rzecz własnego kraju oraz do jego obrony¹⁰.

Postulowano lojalność wobec państwa, jego symboli i władzy (Józefa Piłsudskiego)¹¹. Powstała tzw. ideologia czynu, która promowała zbiorowe samowychowanie oparte na pracy i odpowiedzialności¹². Rozwój jednostek miał zatem służyć dobru państwa, do którego należą i być podporządkowany jego interesom.

Mimo iż indywidualizm to szeroka i wielowymiarowa kategoria, czasami redukuje się ją do podkreślania znaczenia pojedynczych osób¹³. Sztompka określa te osoby jako wolne od wszelkich uzależnień, posiadające własną godność, samodzielnie decydujące o sobie, wybierające wzorce z wielu dostępnych stylów życia i prowadzenia kariery, wreszcie ponoszące „wyłącznie odpowiedzialność za swoje sukcesy czy porażki”¹⁴. Istotnym zagadnieniem w kontekście procesu

⁸ I. Janke, *Cel ogólnoludzki i narodowy*, „Szkoła” 1930, nr 1, s. 1.

⁹ J. Rachwał, *Mniejszości narodowe w niepodległej Polsce w latach 1918–1939*, „Polski Uniwersytet na Obczyźnie w Londynie Zeszyty Naukowe” 2020, Seria trzecia, nr 8, s. 351.

¹⁰ B. Topij-Stempińska, P. Kaźmierczak, op. cit., s. 235.

¹¹ J. Szablicka-Żak, op. cit., s. 16.

¹² E.J. Kryńska, *Konserwatywne aspekty myśli społeczno-wychowawczej Adama Skwarczyńskiego*, „Polska Myśl Pedagogiczna” 2022, nr 8, s. 221.

¹³ M. Olcoń-Kubicka, *Indywidualizacja a nowe formy wspólnotowości*, Warszawa 2009, s. 13.

¹⁴ P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 579.

wychowania jest więc indywidualizacja. W opinii Ulricha Becka to „pełen historycznych sprzeczności proces uspołecznienia”¹⁵. Mimo że niektórzy upatrują w tym procesie podstaw egoizmu czy zachowań aspołecznych, to dopiero w grupie indywidualizacja ma zastosowanie i rację bytu. Pozwala na modyfikowanie położenia jednostki w szerszej społeczności, umożliwia wyodrębnienie jej z ogółu, uwypukla jej potrzeby i możliwości, akcentuje potencjał, który wnosi do zbiorowości¹⁶. W warunkach szkolnych polega na rozpoznawaniu potrzeb, dostosowywaniu sposobów pracy do możliwości i wspieraniu rozwoju zainteresowań jednostek, a także włączaniu wychowanków do samopoznania oraz samorealizacji¹⁷. Anna Karpińska wskazuje, że to „podstawowa zasada i wartość procesu wychowawczego (...)”¹⁸. Nadal jest to zagadnienie istotne i obecne w codzienności nauczyciela. Jednak w odniesieniu do sytuacji mającej miejsce ponad 100 lat temu, indywidualizacja nie była czymś oczywistym i wszechobecnym. W tym czasie „wielu polityków i działaczy koncentrowało się na uspołecznieniu młodego pokolenia, narzucenia mu autorytetów, nie zawsze nawet wychowania, ale »wychodowania« młodego człowieka”¹⁹. Nie wszystkich przekonywały poglądy rozwijającego się nurtu Nowego Wychowania. Maria Czesława Przewóska, literatka, autorka wielu tekstów w publikowanych prasie o tematyce emencypcyjnej, kulturalnej, patriotycznej, a także oświatowej wprost krytykowała tę ideę i praktyki, uznające je za nadmiernie swobodne²⁰, a Cecylia Plater-Zyberkówna zarzucała im ograniczenie

¹⁵ U. Beck, *Spółczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 115.

¹⁶ K. Reinhard, *Indywidualizacja nauczania w szkole – możliwości i ograniczenia. Teoretyczny kontekst zagadnienia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2018, t. 21, Numer specjalny, s. 135-136.

¹⁷ E. Skrzetuska, *Poziomy i wymiary indywidualizacji w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] E. Skrzetuska (red.), *Problemy edukacji wczesnoszkolnej. Indywidualizacja – uzdolnienia – refleksja nauczyciela*, Lublin 2011, s. 58.

¹⁸ A. Karpińska, *Indywidualizacja jako zasada i wartość w procesie kształcenia*, [w:] K. Chałas, A. Maj (red.), *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, Radom 2016, s. 428.

¹⁹ A. Bołdyrew, *Obraz i rola dziecka w piśmiennictwie Królestwa Polskiego na początku XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny” 2012, nr 1, s. 156.

²⁰ M.C. Przewóska, *Z postępem. Nowe metody wychowania moralnego*, „Bluszcz” 1912, nr 47, s. 521.

do zera jakichkolwiek wymagań wobec dzieci i młodzieży²¹. Zainteresowaniem i przychylnością cieszyło się wychowanie *pro publico bono*, realizowane w ideach narodowościowego i państwowego kształtowania człowieka.

Z drugiej strony, można znaleźć głosy opowiadające się za dawaaniem odpowiedniej swobody wychowankom oraz wdrażaniem ich do poznawania własnego wnętrza. Izabela Moszczeńska wzbogacenie i spotęgowanie indywidualności uznawała za konieczne, jeśli moralność społeczeństwa miała być altruistyczna²². Podstawą myślenia nowego pokolenia miało być poznanie samego siebie, a rolą nauczycieli – rozwijanie samoświadomości uczniów. Istotnym zadaniem szkoły było też rozwijanie poczucia odpowiedzialności osobistej²³. Możliwe jest to jednak tylko wówczas, gdy wychowanek ma pewną swobodę swojego działania. Plater-Zyberkówna była zdania, iż jedynie dzięki swobodzie dzieci mogą w pełni ukształtować swoją indywidualność²⁴. „W sytuacji działania podmiotowego ucznia (...) występuje poczucie sprawczości i kontroli nad zdarzeniami, odpowiedzialności, przyczynowości osobistej”²⁵. Renata Bednarz-Grzybek pisała, że:

w wolnym czasie dziecko podejmuje szereg działań. Obserwujący je rodzice i wychowawcy są w stanie zauważyć, jakim czynnościom się oddaje, co zwraca szczególną jego uwagę. W ten sposób mogą określić, jakie posiada zdolności i zainteresowania, które w przyszłości można rozwinąć (...). Wychowanie kształtując charakter powoli, uczy także rozumnego używania swobody²⁶.

Należy zauważyć, że skupienie się na owych zdolnościach i zainteresowaniach pozwoli na doskonalenie się dziecka w wybranych

²¹ C. Plater-Zyberkówna, *Kilka myśli o wychowaniu w rodzinie*, Warszawa 1903, s. 173.

²² I. Moszczeńska, *Reformy w wychowaniu moralnym*, Warszawa 1903, s. 73.

²³ A. Bołdyrew, J. Falkowska, *Koncepcje nowoczesnego wychowania społeczno-moralnego w Królestwie Polskim na przełomie XIX i XX w.*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2022, nr 4, s. 13.

²⁴ C. Plater-Zyberkówna, op. cit., s. 195.

²⁵ M. Lejzerowicz, *Indywidualizacja w działalności wychowawczej i dydaktycznej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. 7, nr 3(16), s. 169.

²⁶ R. Bednarz-Grzybek, *Kształtowanie charakteru dzieci i młodzieży na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 31, s. 284.

przez nie kierunkach, a co za tym idzie, będzie mogło przyczynić się w jego przyszłości do zyskiwania kompetencji i stawiania się specjalistą w określonej dziedzinie.

W odniesieniu do zaprezentowanych stanowisk warto wspomnieć o wartościach humanistycznych. Mimo że „we współczesnym świecie odnajdujemy wiele przykładów wychowania humanistycznego, (...) w skali systemu edukacji, bez względu na kraj, jest ich stosunkowo mało”²⁷. A szkoda, gdyż odwoływanie się do niego ma duże znaczenie w pracy z dzieckiem, jako że jego celem jest ukazanie różnych perspektyw oraz uwrażliwienie na fakt, iż rzeczywistość można interpretować na wiele sposobów²⁸. Omawiana orientacja pomaga człowiekowi w odkrywaniu jego indywidualnych wartości, które pozwalają mu na kreatywne działania oraz zmienianie samego siebie. Humanistyczne podejście wspiera również rozwijanie świadomości własnego rozwoju, odpowiedzialności, sprawczości²⁹. Co więcej, uzupełnienie myśli humanistycznej tradycją narodową umożliwia kształtowanie postaw twórczych i obywatelskich³⁰, co sprowadza nas do głównego celu wychowania w II Rzeczypospolitej, o których była mowa na początku rozważań – przygotowania dobrego obywatela.

Istotnym elementem wychowania, zarówno dawniej, jak i współcześnie, jest wpływ rodziny. Chociaż, jak pisze Anna Błasiak,

w Polsce budowanie współpracy między szkołą i rodziną poprzez szerokie angażowanie rodziców w proces edukacji dziecka i życie szkoły zasadniczo rozpoczęło się od momentu wprowadzenia założeń reformy edukacji w 1999 roku³¹,

to nie można odmówić rodzinie jako pierwszemu i podstawowemu środowisku wychowawczemu udziału w tym procesie. Przeglądając teorie

²⁷ M. Joachimowska, *O potrzebie wychowania humanistycznego. Wybrane kategorie i ich znaczenie dla rozwoju indywidualnego i społecznego*, „Edukacja” 2019, nr 2(149), s. 43.

²⁸ M. P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 79.

²⁹ E.J. Kryńska, *Refleksja nad historią dzieciństwa w kontekście idei wychowania humanistycznego*, „Civitas et Lex” 2020, nr 1 (25), s. 18.

³⁰ B. Nawroczyński, *Odpowiedź na replikę p. W. Radwana*, „Przegląd Pedagogiczny” 1926, nr 2, s. 41-42.

³¹ A. Błasiak, *Współpraca szkoły i rodziny jako istotny czynnik optymalizacji procesów wychowania i kształcenia najmłodszego pokolenia*, „Horyzonty Wychowania” 2017, nr 38, s. 13.

i stanowiska zajmowane przez specjalistów wiek temu, można znaleźć postulaty odnoszące się do nawiązywania i dbania o relacje szkoły i rodziny. Przykładem może być wizja Józefa Joteyko, która widziała

harmonijny zespół dzieci, nauczycieli i rodziców, jako wielką strukturę (...) ogarniającą całość warunków życia i pracy człowieka, wyraz związku szkoły z życiem i społeczeństwem³².

Maria Grzegorzewska nazywała szkołę „światłym przyjacielem” domu rodzinnego, który wspierał, doradzał, służył fachową pomocą w zakresie wychowywania³³. Ten temat był także podejmowany przez pisma pedagogiczne i rodzinne, na przykład „Ognisko Domowe”, „Bluszcz”, „Przegląd Pedagogiczny”³⁴. Czasopismo „Głos Szkoły i Rodziny” stawiało sobie za cel promowanie, a za tym wypracowanie jednolitych oddziaływań wychowawczych szkoły i rodziny dla edukowania „światłych Polaków”³⁵. Jednak nie zawsze nauki pedagogów są doceniane i wdrażane do praktyki. W tym przypadku obrazuje to fragment tygodnika „Prawda”, na którego łamach widniała informacja, że „udział rodziców w pedagogice jest przeważnie wstecznego charakteru”³⁶. „Głos Szkoły i Rodziny”, mimo wzniosłych założeń, w pierwszym numerze tylko jednokrotnie poruszył opisywane zagadnienie³⁷. Warto również wspomnieć, iż duża część dzieci po I wojnie światowej pomimo wprowadzenia obowiązku szkolnego w ogóle nie chodziła do szkoły lub pojawiała się w niej rzadko z powodu obowiązków domowych i gospodarskich, problemów materialnych czy dużej odległości do placówki³⁸ – wówczas to rodzina była głównym, jeśli nie jedynym, wychowawcą.

³² J. Joteyko, *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Warszawa 1927, s. 34.

³³ M. Grzegorzewska, *Wstęp*, [w:] S. Lisowski (red.), *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie*, Warszawa 1935, s. 5-7.

³⁴ K. Jakubiak, *Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2014, nr 4 (34), s. 33.

³⁵ P. Gołdyn, *Czasopismo „Głos Szkoły i Rodziny” (1925–1926) źródłem do rozważań nad współpracą domu ze szkołą w okresie II RP*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 50, s. 162.

³⁶ A. Świętochowski (red.), „Prawda”, Warszawa 1907, nr 6(1358), s. 67.

³⁷ P. Gołdyn, op. cit., s. 162.

³⁸ S. Adamkiewicz, *Edukacja w II Rzeczypospolitej*, <https://niepodlegla.gov.pl/o-niepodleglej/edukacja-w-ii-rzeczypospolitej>, [dostęp: 19.11.2024].

Aby domknąć temat indywidualizacji i pozwolić na zestawienie oraz porównywanie rzeczywistości edukacyjnej po ponad stu latach, należy opisać, jak wygląda indywidualizacja wychowania we współczesnej szkole. Obecnie „szkoła jest postrzegana jako instytucja aktywnie wpływająca na drogi życiowe młodych ludzi, na stawiane przez nich cele i wartości, prezentowane postawy oraz przygotowanie do pełnienia różnych ról społecznych i zawodowych”³⁹. Kluczowe jest tutaj słowo różnych – już nie ma jednego ideału, do którego należy dążyć, wręcz przeciwnie, różnorodność jest wartością samą w sobie. Edukacja jest miejscem dialogu, w którym każdy ma prawo głosu i wszystkie poglądy, potrzeby, zainteresowania są ważne i brane pod uwagę.

Jednym z aspektów dobrej pracy szkoły jest stosowanie kształcenia zróżnicowanego, które z założenia zakłada stosowanie indywidualizacji w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Dobrej pracy – to znaczy takiej, która wyzwala w uczniach twórczą aktywność, uwzględnia potrzeby, zainteresowania, możliwości rozwojowe wychowanków, umożliwia działanie w grupie, czyni naukę fascynującą, dostarcza pozytywnych przeżyć⁴⁰.

Wykorzystywany jest potencjał grupy rówieśniczej w celu wspierania rozwoju dzieci na różne sposoby, chociażby organizując wspólną pracę uczniom o podobnych zainteresowaniach, aby mogły zgłębiać swoją wiedzę i umiejętności, ucząc się od siebie nawzajem⁴¹. Mimo iż polski system oświaty stale się zmienia (wydawałoby się, że na lepsze), powyższe postulaty nie są jeszcze realizowane we wszystkich placówkach. W 2005 roku badanie opinii rodziców (którzy również są aktywnymi uczestnikami edukacyjnego dialogu) wykazało, że w szkole brakuje im indywidualizacji podejścia do ucznia, szanowania różnic między dziećmi oraz skupienia na procesie wychowywania, któremu poświęca się zdecydowanie za mało uwagi względem procesu dydaktycznego⁴². Wyniki badań 2012 roku dotyczące uczniów klas I-III

³⁹ I. Nadolnik, *Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, nr 2(36), s. 44.

⁴⁰ A. Kubik, *Indywidualizacja w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej – mit czy rzeczywistość*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 34(2), s. 113.

⁴¹ G. Kelemen, *Gifted children and their special needs*, „Educatia Plus SI” 2015, s. 137.

⁴² K. Kuziel, Z. Szarota, *Współpraca rodziców ze szkołą w dziele wychowania dzieci*, „Państwo i Społeczeństwo” 2005, nr 3, s. 98-99.

również wskazują na zbyt wąski zakres indywidualizacji, a co za tym idzie, niepełne wykorzystanie dziecięcego potencjału⁴³. Natomiast kiedy już indywidualizacja się pojawi, występuje ryzyko nierównomiernego dzielenia czasu nauczyciela między uczniów oraz rozproszenia jego uwagi, skutkujące niższą jakością wychowawczych oddziaływań⁴⁴.

Rozwijając temat współpracy szkoły i rodziny, nie można nie zauważyć ogromnej zmiany, jaka zaszła w porównaniu do sytuacji z początku XX wieku. Obecnie wiemy, że znaczenie środowiska rodzinnego w edukacji dziecka jest ogromne i staramy się je efektywnie wykorzystywać dla prawidłowego rozwoju najmłodszych. Mimo że świadome tego są obie strony owej relacji, w praktyce pojawiają się pewne utrudnienia⁴⁵. W związku z tym przed szkołami stoi zadanie nawiązywania (jako strona inicjująca) współpracy z rodzinami w trosce o wychowywanie uczniów⁴⁶.

Szkoła powinna nie tylko uczyć, jak żyć, ale i jak zmieniać życie. To ambitne zadanie może realizować jedynie we współpracy z rodzicami (...) Wielu rodziców niestety nie zdaje sobie sprawy z konieczności współpracy ze szkołą. Jakże często zdarza się, że dom i szkoła nie nawiązują kontaktów, nie rozumieją potrzeby i konieczności zbliżenia się. Skutki izolacji tych dwóch środowisk prowadzą do zaniedbań wychowawczych⁴⁷.

W tym zagadnieniu można dostrzec także inne niepowodzenia. Relacje niekoniecznie opierają się na kooperacji, na wzajemnym instrumentalnym traktowaniu. Nauczyciele postrzegają rodziców jako laików, a nie w pełni kompetentnych partnerów⁴⁸. Różne

⁴³ M. Christ, *Indywidualizacja procesu kształcenia uczniów jako wyzwanie edukacyjne w XXI wieku*, „Colloquium” 2013, t. 5, nr 1, s. 33.

⁴⁴ A. Mierzwińska, *Miejsce dziecka i nauczyciela w placówkach montessoriańskich*, „Zeszyty Naukowe Collegium Witelona” 2023, nr 49(4), s. 43.

⁴⁵ A. Mikler-Chwastek, *Trudności w organizacji współpracy między nauczycielami a rodzicami uczniów – sprawozdanie z badań*, „Kultura i Wychowanie” 2024, nr 1/17, s. 124.

⁴⁶ U. Ordon, A. K. Gębora, *Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, t. 5, nr 1 (9), s. 59.

⁴⁷ Ibidem, s. 60-61.

⁴⁸ M. Zalewska-Bujak, *Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów – przez pryzmat nauczycielskich narracji*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2020, nr 2 (256), s. 174.

niedociągnięcia sytuują poza sobą i oczekują wiele od rodziców, nie dokładając wystarczających starań do poprawy jakości kontaktów z rodzinami uczniów⁴⁹. Analizując pojedyncze przypadki można znaleźć jeszcze inne trudności i niewskazane praktyki. Natomiast sytuacja rozpatrywana w dużym stopniu ogólności napawa optymizmem. Wyniki badań (2013, 2018, 2020) wskazują, że rodzice angażują się we współpracę ze szkołą, ich zainteresowanie jest wysoko oceniane przez nauczycieli⁵⁰, a jakość tej kooperacji jest postrzegana jako dobra⁵¹. Przejawem tego może być między innymi chętnie wspieranie organizacji wydarzeń szkolnych przez rodziców⁵². Nie zmienia to jednak faktu, że wciąż są aspekty, nad którymi należy się refleksyjnie pochylić i je dopracować.

Mimo upływu 100 lat, porównując ówczesny i obecny stan polskiej edukacji, a szczególnie wychowania, napotykały pewne analogie. Można zauważyć, iż zarówno wiek temu, jak i współcześnie występuje rozdział między postulatami pedagogów, a rzeczywistością edukacyjną. Czy w kontekście indywidualizacji wychowania, czy współpracy na linii szkoła-rodzina, wiele elementów wymaga dopracowania. Być może wynika to z faktu, iż wizje myślicieli potrzebują czasu, aby zostały wprowadzone do praktyki, a także odpowiednich ku temu warunków. Dodatkowo, jest ich wiele i znacząco się od siebie różnią, niewykonalne zatem wydaje się przekonanie wszystkich pedagogów do jednej i obranie jej za jedyną słuszną drogę. Pozostaje pytanie, czy takie podejście nie byłoby niebezpieczne dla niezależności edukacji oraz nie ograniczałoby jej rozwoju.

⁴⁹ B. Dusza, *Współpraca nauczycieli z rodzicami – perspektywa nauczycieli (raport z badań przeprowadzonych wśród nauczycieli klas gimnazjalnych)*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2018, nr 16, s. 152.

⁵⁰ M. Banasiak, *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*, Toruń 2013, s. 180-182.

⁵¹ B. Dusza, op. cit., s. 152.

⁵² M. Dębicka, *Efektywność współpracy rodziców ze szkołą oczami rodziców i nauczycieli z Niepublicznej Szkoły Podstawowej w Bełchatowie w świetle badań własnych*, „Pedagogika Rodziny” 2020, nr 10(2), s. 28.