

Emilia Agnieszka Mazurek*

Anny Eliot Ticknor edukacja korespondencyjna kobiet przez kobiety (*women*) *mail-based education*

Anna Eliot Ticknor: Correspondence Education of Women by Women

Abstract: This text is dedicated to Anna Eliot Ticknor, a pioneer of correspondence education in the United States, who in 1873 founded the Society to Encourage Studies at Home. The Society's activities focused on distance learning through mail-based instruction, emphasizing the learner's self-directed study. Remarkably progressive for its time, the Society was devoted to the education of women by women – regardless of their background, race, social status, or level of formal education. In this article, I draw upon the Society's original commemorative publication honoring Ticknor, as well as descriptions found in international (primarily American) literature, to explore the organization's work and its influence on contemporary educational thought. I also attempt to reinterpret Ticknor's educational vision in the context of today's world.

Keywords: correspondence learning, self-directed study, Society to Encourage Studies at Home, Anna Ticknor, Education in the United States in the 19th century.

* Emilia Agnieszka Mazurek (ORCID: 0000-0001-5772-9167) – dr, Uniwersytet Szczeciński, kontakt: emilia.mazurek@usz.edu.pl

Wprowadzenie

„Anna Eliot Ticknor, córka George’a i Anny (Eliot) Ticknor, miała pięćdziesiąt lat, kiedy w 1873 roku założyła Towarzystwo, któremu odtąd poświęcała się aż do swojej śmierci”¹.

Takim wstępem rozpoczyna się książka poświęcona założycielce *Society to Encourage Studies at Home* (Towarzystwa na rzecz Zachęcania do Studiów w Domu²) wydana w 1897 r., a więc 24 lata po jej śmierci. Działalność Anny Elliot Ticknor była pionierska, nie tylko w zakresie edukacji korespondencyjnej w USA opartej na listach, ale także w edukacji kobiet organizowanej przez inne kobiety. Celem niniejszego opracowania jest ukazanie pokrótce działalności Anny Eliot Ticknor, rozwoju oraz oddziaływania jej idei korespondencyjnej edukacji kobiet przez kobiety (*women letter-based education*) oraz rozpoznać i zinterpretować jej myśl pedagogiczną zgodnie z dzisiejszym odbiorem. Prezentowany tekst jest przeglądem literatury naukowej na ten temat, w tym oryginalnych dzieł Towarzystwa oraz listów pisanych do i przez Annę Ticknor.

Działalność Anny Ticknor nie znajdowała się dotychczas wśród głównych tematów polskich opracowań z zakresu pedagogiki, nawet tych odnoszących się do edukacji korespondencyjnej. Wzmianki o Ticknor i jej dziele są przedstawiane zazwyczaj jako element historii rozwoju edukacji korespondencyjnej w USA, bez uszczegółowionego wskazania na jego pedagogiczny aspekt lub kształt pedagogicznej koncepcji kształcenia, która wyrażała się poprzez działalność Towarzystwa. W niniejszym opracowaniu została podjęta, choć w sposób dość ogólny ze względu na rozmiar artykułu, rekonstrukcja poglądów Tick-

- 1 *Society to Encourage Studies at Home, Society to Encourage Studies at Home: Founded in 1873 by Anna Eliot Ticknor*, Oxford 1897, s. 1.
- 2 W polskiej literaturze do postaci Anny Eliot Ticknor nawiązuje Sylwia Radzio (autorce wdarła się pomyłka literowa i nazywa ją „Ticknot”), a stworzone przez nią dzieło tłumaczy jako Towarzystwo Zachęcające do Studiowania w Domu (S. Radzio, *Edukacja na odległość w Stanach Zjednoczonych*, w: *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, red. A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Półturzycki, Warszawa–Płock 2005, s. 95) oraz Józef Półturzycki (*Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, w: *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, s. 25).

nor na edukację (szczególnie na edukację kobiet), wykorzystując do tego celu materiały źródłowe, jakimi są listy Anny Ticknor, gromadzone przez Towarzystwo. Przywołane listy zostały zebrane przez członków Towarzystwa, a niektóre z nich Towarzystwo już opublikowało w memoriale *Society to Encourage Studies at Home: Founded in 1873 by Anna Eliot Ticknor*, wydany w 1897 r. To właśnie z korespondencji Ticknor można pozyskać wiedzę o szczególnym zamyśle wobec powstałego dzieła, o relacjach, jakie zbudowała z podopiecznymi Towarzystwa i współpracownikami czy też sympatykami edukacji korespondencyjnej, którą proponowała zainteresowanym uczestniczkom. Listy Ticknor nierzadko są nacechowane troską o rozwój dzieła, ale i również o los konkretnych uczennic. Lektura korespondencji, uprawianej przez założycielkę Towarzystwa, przybliży współczesnym odbiorcom jej perspektywę edukacji kobiet w USA, poglądy na życie kobiet oraz zmagania, z jakimi mierzą się one na co dzień. Odwołanie się w opisie do fundamentu, na który składają się listy Ticknor, jest o tyle cenne, że owa edukatorka nie wykreowała własnego pedagogicznego *credo* w konkretnej publikacji. Prowadzona przez nią korespondencja jest zatem jedynym niepodważalnym źródłem jej koncepcji pedagogicznej, jaki posiadamy.

Anna Ticknor jako wizjonerka, (proto)feministka

Anna Eliot urodziła się 1 czerwca 1823 r. w Bostonie. Pochodziła z zamożnej inteligentkiej rodziny. Jej ojcem był George Ticknor (1791–1871) amerykański akademik, hispanista, pierwszy profesor języków nowożytnych na Uniwersytecie Harvada³. Anna Eliot Ticknor nie wyszła za mąż i pozostała osobą bezdzietną. Kilkakrotnie odwiedzała Europę. Gościła m.in. w Anglii, Belgii, Niemczech, Austrii, Francji, we Włoszech⁴. Na podstawie materiałów zebranych podczas swoich podróży zredagowała ponad stustronicową książkę, opatrzoną około 50 ilustracjami, dedykowaną „młodemu ludziom”, o tytule *An American Family*

3 G. Ticknor, G. Stillman Hillard, A. E. Ticknor, *Life, Letters, and Journals of George Ticknor*, t. 1, Boston–New York 1909, s. 335

4 *George Ticknor, Life, Letters and Journals of George Ticknor*, red. G. Stillman Hillard, A. Eliot Ticknor, A. E. Ticknor, t. 2, London 1876), s. 321.

in Paris (wydaną w 1869 r.)⁵, a więc gdy miała 46 lat i była bliska idei założenia Towarzystwa. We wspomnieniach związanych z postacią Anny Ticknor, Elizabeth Cary Agassiz (1822–1907) – bostonianka, która także walczyła o umożliwienie dostępu kobietom do formalnej edukacji – napisała, że Ticknor była osobą dobrze zorganizowaną, ambitną, „o żywym temperamentie” o cechach liderki. Natomiast w nocie biograficznej podano, iż „była nauczycielką, inspiratorką, pocieszycielką, a w najlepszym sensie – przyjaciółką wielu samotnych i zmagających się z przeciwnościami osób”. Oceniano ją także jako dobrze wykształconą, a zajmowanie się prowadzeniem Towarzystwa miało przynosić jej poczucie szczęścia⁶. Przywołane tu predyspozycje i cechy czyniły ją zapewne osobą skuteczną w podejmowaniu działań.

W XIX w. edukacja kobiet w USA, podobnie jak w innych częściach świata, nie była traktowana priorytetowo, mimo to Annie Ticknor zapewniono staranne wykształcenie. Choć, zgodnie z realiami ówczesnych czasów, nie miało ono poziomu uniwersyteckiego, to jej ojciec nie różnicował swoich dzieci pod względem ich kształcenia ze względu na płeć. W publikacji dotyczącej George’a Ticknora znajduje się informacja, że jego matka, Elizabeth Billings Ticknor, a więc babcia Anny, prowadziła we własnym domu szkołę dla dziewcząt wywodzących się z prominentnych rodzin (tzw. Brahminek)⁷. Dom oraz atmosfera intelektualna, jaką tworzyli Ticknorowie, rozwój kariery ojca Anny oraz rodzinne zaangażowanie w stworzenie biblioteki w Bostonie było owym niezwykłym otoczeniem, w którym dorastała późniejsza założycielka Towarzystwa. Należy domniemywać, że historia oraz środowiskowa postawa jej rodziny mocno wpłynęły na Ticknor w jej staraniach na rzecz edukacji kobiet. Towarzystwo powstało już po śmierci George’a Ticknora. Ann Eliot Ticknor oraz jej ojciec, profesor Harvardu, odznaczeni się aktywną inspiracją na rzecz funkcjonowania amerykańskiego stowarzyszenia The Ticknor Society, Incorporated, które wówczas propagowało czytelnictwo oraz kulturę czytelniczą w USA⁸.

5 A. E. Ticknor, *An American Family in Paris*, New York 1869.

6 Society to Encourage Studies at Home, *Society to Encourage Studies at Home*, s. 3.

7 George Ticknor, *Life*, s. 4.

8 *By laws*, The Ticknor Society, <https://www.ticknor.org/by-laws>, dostęp: 11.04.2025.

W Stanach Zjednoczonych pierwsza fala feminizmu przypadła na drugą połowę XVIII w.⁹, a więc na długo przed urodzeniem się Ann Eliot, i trwała aż do XX w., czyli jeszcze wiele lat po jej śmierci. Trudno byłoby jednak nie uznać działalności Ticknor za profeministyczną, w sensie uprawomocniającego działania na rzecz kobiet¹⁰ zwłaszcza w dziedzinie edukacji. Ticknor, urodzona i dorastająca w Bostonie – kolebce amerykańskich sufrażystek i feministek (tam właśnie w 1770 r. kobiety zorganizowały słynną „herbatę”¹¹) – stykała się z pewnością z przejawami walki o równouprawnienie. Działania ówczesnych kobiet na rzecz własnych praw uchodziły wtedy za skandaliczne, przeciwstawne „naturze”, a nawet bezbożne¹².

Ale Anna Eliot Ticknor nie zdecydowała się na manifestacyjne przeciwstawianie się dotychczasowemu porządkowi społecznemu. Jej dzieło, pod postacią Towarzystwa na rzecz Zachęcania do Studiów w Domu, miało działać drogą cichej rewolucji¹³. By uznać Ticknor za (proto)feministkę, należy z szacunkiem przyjąć jej zaangażowanie w umożliwianie dostępu kobietom z „niższych sfer” społecznych do profesjonalnej edukacji, niezależnie od rasy, wieku, miejsca zamieszkania oraz tego czy jest kobietą zatrudnioną i pracującą, czy żoną, matką zajmującą się domem, czy panną na wydaniu. Towarzystwo zapewniało ponadto obustronną anonimowość. Ważne było, aby kandydatka do Towarzystwa była przynajmniej kobietą siedemnastoletnią, mogła opłacić¹⁴

9 G. Strnad, *Feminizm amerykański trzeciej fali – zmiana i kontynuacja*, „Przegląd Politologiczny”, 2 (2011) s. 19, DOI: 10.14746/pp.2011.16.2.2.

10 Przyjmuję takie rozumienie w najprostszym z możliwych sensów, które odnajdujemy w większości polskich słowników języka polskiego (K. Jankowska, *Emancypacja, feminizm, sufrażyzm w słownikach języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Linguistica”, 55 (2021) s. 207–219, DOI: 10.18778/0208-6077.55.13). Moim celem nie jest wikłanie się w niuanse znaczeniowe czy ideologiczne podejmowanej kategorii.

11 G. Strnad, *Feminizm amerykański trzeciej*, s. 19.

12 J. Helios, W. Jedlecka, *Wpływ feminizmu na sytuację społeczno-prawną kobiet*, Wrocław 2016, s. 19–20.

13 Ticknor bowiem wyrażała nadzieję, że: „nigdy nie trafimy do gazet” (*Society to Encourage Studies at Home, Society to Encourage Studies*, s. 8).

14 Zdarzały się wyjątki i kobiety były zwalniane z opłat; tamże, s. 122–123.

koszty korespondencji wynoszące 2 dolary amerykańskie¹⁵, wybrać interesującą ją dziedzinę nauki oraz (ewentualnie) przybyć na coroczny zjazd absolwentek w celu odebrania certyfikatu postępu¹⁶. Dla Ticknor, poza wątkami dotyczącymi kształcenia, istotne było, żeby kobiety dzięki Towarzystwu miały poczucie solidarności i funkcjonowały we wspólnocie. Oczywiście ruch feminizmu dopiero się rozpoczynał i jego zasięg oraz oddziaływanie początkowo były niewielkie. Jednak aktywność Ann Ticknor należałoby uznać za działalność wpisującą się w postulaty pierwszej fali feminizmu (związek z abolicjonizmem, równouprawnieniem w dostępie do edukacji, samorozwojem)¹⁷.

Rozwój edukacji korespondencyjnej na świecie

Michael Grahame Moore utrzymuje, że edukacja korespondencyjna narodziła się w XIX w. w wyniku rozwoju sieci kolejowych, dzięki którym transport dokumentów stawał się dość szybki i co ważne – tani. Moore wśród pionierów edukacji korespondencyjnej wymienił m.in.: Isaaca Pitmana (Wielkiej Brytanii), Charlesa Toussainta (Francja), Gustava Langenscheidta (Niemcy), Hansa Svenssona Hermoda (Szwecja) oraz Annę Eliot Ticknor (USA)¹⁸. Drogę do edukacji korespondencyjnej w USA – jak przypomina Józef Pólturzycki – uTORował w 1840 r. Wiliam R. Harper¹⁹, i podaje, że w 1928 r. powstało już 154 placówek kształcących korespondencyjnie. Za podstawy kształcenia korespondencyjnego w USA Pólturzycki uznał amerykańską ekspansję na zachód kontynentu, rewolucję przemysłową oraz aspiracje kobiet w związku z edukacją²⁰. Współcześnie kształcenie korespondencyjne wpisuje się w kategorię kształcenia zdalnego, kształcenia na odległość (*distance learning, open distance, and digital education*), będąc jego

15 Obecnie kwota ta byłaby równoważna ok. 40 dolarom amerykańskim.

16 E. R. Cole, *The Invisible Woman*, s. 53.

17 E. Lisowska, *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Warszawa 2008, s. 24–26.

18 M. G. Moore, *From Correspondence Education to Online Distance Education*, w: *Handbook of Open, Distance and Digital Education*, red. O. Zawacki-Richter, I. Jung, Singapore 2025, DOI: 10.1007/978-981-19-2080-6.

19 J. Pólturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1999, s. 301.

20 Tenże, *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, s. 25.

znakomitym poprzednikiem²¹. Kształcenie korespondencyjne, o którym mowa w dalszej części tekstu, to odmiana *open distance, and digital education*, oparta wyłącznie na korespondencji listownej (*mail-based learning*).

Polska badaczka tego zjawiska, Elżbieta Zawacka, kształcenie korespondencyjne traktowała początkowo wyłącznie jako metodę²², później ujęła je dopiero jako system. Idąc tropem Zawackiej, tę kluczową dla niniejszego tekstu kategorię, rozumiem właśnie najogólniej jako „system, który udostępnia zdobywanie wykształcenia bez uczęszczania do szkoły stacjonarnej”. Przy tym, co ważne, i co wynika z samej definicji kształcenia korespondencyjnego, jest on zdalny, pośredni²³. Uczelnia korespondencyjna początkowo posługiwała się wyłącznie „drogą pocztową”. Opierając się na listach, dołączała do nauczycielskiej przesyłki kierowanej do ucznia—odbiorcy podręcznik korespondencyjny (*course book*) po to, aby kursant z każdym następnym listem mógł płynnie przechodzić do kolejnych treści w nim zawartych, i ostatecznie, w ramach informacji zwrotnej, otrzymać uprzednio przesłane nauczycielowi poprawione, zrecenzowane zadanie. Finalnie, dzięki pomyślnemu zdaniu egzaminu, uczeń korespondencyjny mógł ukończyć określoną szkołę (czasem kurs) lub jakiś jej etap²⁴. W toku rozwoju edukacji korespondencyjnej, poza listami dołączano także kasety magnetofonowe czy inne środki doskonalące proces kształcenia zorientowany głównie na czynności samokształceniowe. Kluczową, w edukacji korespondencyjnej opartej na listach, była możliwość podjęcia edukacji przez osobę dorosłą, która nie miała warunków do uczenia się stacjonarnego. Nierzadko stawała się wtedy na nowo uczniem. Uczeń dorosły zaś „podejmuje w miarę świadomie trud uczenia się za pomocą różnych źródeł wiedzy”²⁵. Ewolucja kształcenia

21 M. G Moore, *From Correspondence Education*, s. 28.

22 E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, „Oświata Dorosłych”, 21 (1979) nr 7, s. 352; Pólturzycki (*Edukacja dorosłych za granicą*, s. 303) kształcenie korespondencyjne traktuje jako metodę.

23 E. Zawacka, *Kształcenie korespondencyjne*, w: *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, red. K. Wojciechowski, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986, s. 111.

24 Tamże.

25 M. Marczuk, *Uczeń dorosły i uczenie się dorosłych – stan badań*, „Oświata Dorosłych”, 1 (1957) nr 1–2, s. 10, cyt. za: E. Sapia-Drewniak, „Oświata Dorosłych” (1957–1990) jako źródło do dziejów edukacji dorosłych, Opole 2014, s. 17.

korrespondencyjnego spowodowała wyodrębnienie się jej odmian, do których zaliczały się: 1) zindywidualizowane kształcenie, 2) nadzorowane kształcenia korespondencyjne, 3) kształcenie korespondencyjne połączone z bezpośrednim nauczaniem, 4) kształcenie korespondencyjne połączone z nauczaniem przez radio i telewizję, 5) cząstkowe kształcenie korespondencyjne (wspomagające formę eksternistyczną)²⁶. Pomijając charakterystykę każdej z nich, podkreślam w toku analizy, że kształcenie korespondencyjne oparte na listach wpisywało się w tendencję umasowienia szkolnictwa i edukacji w ogóle, stawiało na samodzielność i odpowiedzialność ucznia za proces kształcenia i pozostawiało mu ogromną swobodę w kierowaniu swoim procesem uczenia się. Poza tym uczeń był po opieką i kierunkiem bardziej kompetentnego od siebie nauczyciela, oraz mógł liczyć na jego wsparcie i pomoc.

Edukacja korespondencyjna, z uwagi na przebieg zorientowany na samodzielność ucznia, z góry zakłada działalność samokształceniową. Do działalności samokształceniowej należą m.in.: proces uczenia się, samokształcenie, stosowanie różnorodnych form uczenia się (np. poznawania materiału przez czytanie, streszczanie, sprawdzania i powtarzania wiadomości), zdolność do organizowania własnej pracy, wyrabianie nawyków systematyczności itp.²⁷ Z punktu widzenia dydaktyki ogólnej, edukacja korespondencyjna oparta na listach stanowiła hybrydę nauczania indywidualnego oraz kształcenia masowego. Na rzecz uznania *mail-based education* jako pierwszego przemawiają: zachowanie indywidualnej, spersonalizowanej korespondencji między nauczycielem i uczniem, wspomniana już działalność samoedukacyjna osoby korzystającej z kształcenia korespondencyjnego, skupianie się w toku kształcenia na jednostkowych trudnościach i niepowodzeniach, ale i osiągnięciach szkolnych, czy ograniczenie ujednolicającego wpływu wychowawczego placówki na osobę ucznia. Masowość kształcenia korespondencyjnego objawiała się poprzez skierowanie jednego kursu, środków dydaktycznych do wielu setek czy tysięcy uczniów, nieuwzględnianie wiedzy osobistej ucznia w przygotowaniu kursu, braku indywidualnego dopasowywania nauczyciela do ucznia korespondencyjnego, nastą-

26 J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych za granicą*, s. 303.

27 F. Urbańczyk, *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*, Warszawa 1959.

wienie na uniwersalizm metody, niski wpływ ucznia na treści kształcenia czy posługiwanie się przez prowadzących z góry ustalonym schematem do korespondencji. Rewolucyjny charakter kształcenia korespondencyjnego, a więc odbywającego się bez konieczności opuszczania domu, pozbawiony bezpośredniego oddziaływania nauczyciela na ucznia²⁸, wydaje się, jak na ówczesne realia, oczywisty.

Rola Towarzystwa na rzecz Zachęcania do Studiów w Domu w kształtowaniu ówczesnej myśli pedagogicznej

Założenia Anny Eliot Ticknor co do wprowadzenia innowacji w postaci edukacji korespondencyjnej, prowadzonej przez kobiety i dla kobiet, były projektem przełomowym, który miał wykorzystywać nowoczesny program kształcenia, bibliotekę dedykowaną kursantkom oraz wymianę korespondencji między uczennicą oraz nauczycielką²⁹. Przy powoływaniu Towarzystwa główną inspiracją było angielskie Society for the Encouragement of Home Study (Towarzystwo na rzecz Popierania Nauki Domowej), które w odróżnieniu od zamyśłu Ticknor, kierowano ku osobom wysoko urodzonym³⁰. Ticknor nie działała sama. Razem ze współpracownikami, którymi najczęściej były kobiety pochodzące z prominentnych rodzin, charytatywnie, w wolnym czasie, oddawały się cichej, „niepozornej” działalności. „Milczący, cichy uniwersytet”, jak nazwano działalność Towarzystwa, wystrzegał się łączenia własnej działalności ze szkołą instytucjonalną. Powody tego były rozmaite: od unikania działalności rewolucyjno-obyczajowej – przez omijanie bariery wiekowej w przystąpieniu do procesu edukacji – aż po przestawienie się z typowej, jak na tamte czasy, relacji nauczyciel–uczeń na kontakty bardziej partnerskie. Służyło temu m.in. niestosowanie pojęcia „nauczycielka” czy „uczennica” i zastępowanie ich terminem „korespondentka”³¹. Był to wyraz zaakceptowania idei egalitaryzmu w relacjach między kobietami z tzw. wyższych sfer a ich uczennicami z niższych warstw

28 F. Urbańczyk, *Praca samokształceniowa ucznia*, s. 27.

29 H. F. Bergmann, „The Silent University”: *The Society to Encourage Studies at Home, 1873–1897*, „The New England Quarterly”, 74 (2001) nr 3, s. 447, DOI: 10.2307/3185427.

30 Society to Encourage Studies at Home, *Society to Encourage Studies at Home*, s. 8.

31 Tamże, s. 450.

społecznych, nierzadko kobietami prostymi realizującymi się w modelu amerykańskiej żony i matki. Stosowanie wymiany listownej zachęcało korespondentki do śmiałego wyrażania w listach swoich myśli, opinii czy wątpliwości. W zachowanych listach Towarzystwa często do głosu dochodzą wątki, w których kobiety piszą o swoich emocjach, wątpliwościach, przeciwnościach, zachwycie i wdzięczności. Życzliwy kontakt między kobietami miał zapewniać im motywację do podejmowania dalszej pracy podczas kontynuowania kursu, ale zdarzało się także, że gwarantował przyjaźń, co potwierdza chociażby jeden z listów skierowanych do Ann Ticknor od Marietty, wspomagającej kurs pewnej czarnoskórej kobiety. Jak relacjonuje korespondentka:

Raz lub dwa razy w roku przyjeżdża, aby spędzić ze mną dzień – ogląda książki i obrazy, a potem idzie do kuchni, by przygotować dla mnie jakieś wyjątkowe danie. Po południu zabieram ją na spacer po okolicy, który sprawia jej wielką przyjemność. Między nami istnieje bardzo szczerą przyjaźń³².

Jest to jeden z wielu przykładów przełamywania, kruszenia barier związanych z segregacją rasową w USA na długo przed 1954 r., rokiem, w którym dopiero co zniesiono ją w szkołach. Postulat edukacji dostępnej dla wszystkich stał się wówczas kluczowym punktem działalności Towarzystwa. W czasach Ticknor i funkcjonowania Towarzystwa inicjowano jeszcze, co prawda, odwoływanie się do zasady *separate-but-equal* (od ok. 1890 r.), co w praktyce okazywało się jednak fikcją³³. To, jak była organizowana owa edukacja, wskazuje na perspektywne nastawienie twórczyni Towarzystwa, które swoje czasy wyprzedzało o dobre kilkadziesiąt lat pod względem respektowania równościowego życia społecznego.

Ticknor otrzymywała i wysyłała wiele listów. W jednym z nich, skierowanym do „MRS. L.” (do jakiejś angielskiej przyjaciółki) pisała:

Między początkiem września a początkiem stycznia, czyli w ciągu czterech miesięcy, otrzymałam **dwa tysiące** listów [przyp. E.M.], z których każdy wymagał ode mnie jakiejś uwagi, chociaż zatrudniłam sekretarza na trzy

32 Tamże, s. 117.

33 A. Volle, *Separate but Equal*, w: *Britannica*, <https://www.britannica.com/topic/separate-but-equal>, dostęp: 17.06.2025.

godziny dziennie i miałam przygotowane drukowane formularze do udzielania odpowiedzi na wiele z nich. Teraz otrzymuję jedynie około pięćdziesięciu listów tygodniowo³⁴.

Świadczy to nie tylko o jej zaangażowaniu w obowiązki, ale także o próbie podtrzymania podmiotowej relacji z uczestniczkami kursów, poważnym traktowaniu ich problemów czy zmagają. Życzliwy kontakt między nauczycielem i uczniem, respektowanie jego podmiotowości, nastawienie na autorskie koncepcje edukacyjne lub autonomię, kreatywność ucznia, nie były domeną czasów Ticknor. Z tymi postulatami spotykamy się głównie w dwudziestowiecznym nurcie Nowego Wychowania i wśród jego przedstawicieli: Ellen Key, John Dewey czy Édouard Claparède³⁵. Choć sam „Milczący Uniwersytet” przetrwał zaledwie 24 lata, to z pewnością działalność Ticknor i jej towarzyszek przyczyniła się do rozpowszechniania edukacji korespondencyjnej w USA. Zamieszczane w prasie (nie tylko w „lokalnej” bostońskiej, ale i w „New York Timesie”) informacje na ten temat sprzyjały wykorzystywaniu idei edukacji korespondencyjnej w USA. I tak, np. w 1891 r. z inicjatywy Thomasa J. Fostera, powstały instytucje International Correspondence Schools, proponujące kursy zawodowe, a rok później Uniwersytet w Chicago wprowadził nauczanie korespondencyjne. Trudno byłoby tu nie wspomnieć o kształtowaniu mentalności ówczesnych elit na temat tzw. równości rasowej, alfabetyzacji społeczeństwa czy o tworzeniu elastycznych programów kształcenia albo możliwości, w miarę sformalizowanego, uczenia się przez całe życie. Działalność Towarzystwa Anne Bruder opisuje następująco³⁶:

Po raz pierwszy w Ameryce dostęp do edukacji nie był ograniczony granicami geograficznymi. Towarzystwo stworzyło więc nowy scenariusz pedagogiczny: rozproszoną, mobilną „klasę” – pewnego rodzaju wyobrażoną wspólnotę – która demokratyzowała naukę poprzez osobistą bliskość.

34 Society to Encourage Studies at Home, *Society to Encourage*, s. 86.

35 E. Wolter, *Nowe Wychowanie*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 4 (2014) s. 36–49.

36 A. Bruder, *Dear Alma Mater: Women's Epistolary Education in the Society to Encourage Studies at Home, 1873–1897*, „The New England Quarterly”, 84 (2011) nr 4, s. 589.

Program kształcenia Towarzystwa odpowiadał ówczesnemu modelowi harwardzkiemu, czyli systemowi wyboru przedmiotów w toku studiowania (*elective system*). Owa innowacja, choć przyjmowana nie bez krytyki w ówczesnym świecie naukowym, miała zapewniać nienaruszalność indywidualności studenta, kierowanie się jego zainteresowaniami czy predyspozycjami³⁷. Choć to nie Ticknor była twórczynią takiego rozwiązania, a jej kuzyn, Charles W. Eliot, to ona jednak udowodniła, że metoda ta sprawdziła się w systemie korespondencyjnym i można ją na dużą skalę wdrażać, bez obawy o niepowodzenie (podobnie jak i samo kształcenie korespondencyjne). Kursy Towarzystwa tworzone były w obrębie takich dziedzin jak: język angielski, historia, nauki przyrodnicze, sztuka oraz języki: francuski, niemiecki, a także pedagogika³⁸. Działalność Ticknor niektórzy oceniali jako zachowawczą, gdyż Towarzystwo z założenia nie dążyło do zmiany statusu społecznego kobiet (również Ticknor w swoich listach nie namawiała zdolnych korespondentek do wszelkich „rewolucji”³⁹). Tak też

37 H. C. Carpenter, *Emerson, Eliot, and the Elective System*, „The New England Quarterly”, 24 (1951) nr 1, s. 22–23, DOI: 10.2307/361254.

38 A. Bruder, *Dear Alma Mater*, s. 594.

39 Jedną z takich korespondentek była zdolna „uczenica z Południa”, której Ticknor polecała, by raczej pozostała w domu i pomagała w edukacji młodszego rodzeństwa, niż próbowała się emancypować w stronę formalnej, uniwersyteckiej edukacji. Fragment tego listu brzmi: „Nie oznacza to, że nie możemy mieć aspiracji, ale nie powinniśmy pozwolić im rządzić nami ani przekraczać granic rozsądku. Intelkt jest szlachetną i istotną częścią nas, ale musi być równoważony przez uczucia oraz wszystkie obowiązki i odpowiedzialność, które z nich wynikają – w przeciwnym razie stanie się egoistyczny i despotyczny, prowadząc do jednostronnego rozwoju. Naszym zadaniem jest budowanie charakteru, który obejmuje umysł, ale jest czymś znacznie większym. Właśnie teraz kierujesz się tą zasadą, pozostając w domu, aby pomagać rodzicom i uczyć swojego brata i siostrę. Wierzę, że bardzo szybko odnajdziesz w tym właściwą równowagę i harmonię swoich pragnień” (*Society to Encourage Studies at Home, Society to Encourage*, s. 101–102). Ticknor niekiedy zdradzała także swoje konserwatywne podejście do roli kobiety jako żony, matki wywiązującej się dobrze ze swoich obowiązków, przy czym skłaniała się bardziej ku zachowaniu pewnej równowagi życiowej w przypadku „głodnych wiedzy” korespondentek. Konkluduje: „uważam, że kobieta, której jedynym celem i aspiracjami są osiągnięcia intelektualne, jest osobą o niepełnym rozwoju, pozbawioną pełni ludzkiego doświadczenia” (tamże, s. 103).

postrzegały je media głównego nurtu, np. periodyk „New York Times”⁴⁰. Nadużyłoby jednak twierdzenie, że życie korespondentek, dzięki uczestnictwu w kursach, nie ulegało zmianie i nie stało się dowodem na siłę oddziaływania społecznych inicjatyw oddolnych. I chociaż inicjatywa Ticknor przetrwała tylko 24 lata, to miała ona również swoich naśladowców. Wśród nich zaistniała szkoła koedukacyjna – Chautauqua Literary and Scientific Circle, która pod koniec XIX w. zgromadziła w swoich szeregach ponad 32 tysiące kobiet⁴¹. Annę Ticknor można z pewnością uznać za „konstruktorkę” koła zamachowego w torowaniu drogi do nieskrępowanej edukacji kobiet. Misję tę kontynuowały m.in. Emma Levi, Helen Thompson, Lucy Skeel czy Anstis Spencer i Caroline Swan⁴².

Współczesne odczytanie myśli pedagogicznej Anny Ticknor

Interpretację myśli pedagogicznej Ann Ticknor można zobrazować w dwóch odsłonach. Pierwsza z nich ukazuje szerokość poglądów Ticknor na edukację, które – mimo upływu lat – nadal są aktualne. Druga odsłona – to wskazanie tych elementów koncepcji edukacji korespondencyjnej (wynikającej z listów Anny Ticknor), które wytyczają drogę współczesnym pedagogom czy uczącym się.

Założycielka Towarzystwa była przekonana, że działalność reprezentowanej przez nią organizacji jest unikatowa: „nasza praca [...] dociera do odległych domów w sposób, w jaki żadna tradycyjna szkoła nie jest w stanie”⁴³. Czy zatem jej koncepcję edukacyjną należałoby uznać już za relikw przesłości? Wydaje się jednak, że myśl pedagogiczna Ticknor pobrzmiewa do dzisiaj, wpisując się nie rzadko w aktualne ustalenia dotyczące organizacji i przebiegu procesu kształcenia. Jednym z takich oddziaływań jest idea „szkoły bez murów, bez granic”. Choć edukacja korespondencyjna oparta na listach jest właściwie sprawą przeszłości, to przecież korzystanie z platform edukacyjnych, szkół, uniwersytetów spoza miejsca zamieszkania (nawet kraju czy kontynentu), bez konieczności opuszczania „domu”, nie jest w dzisiejszych czasach niczym zaskakującym.

40 H. S. Bergmann, „*The Silent University*”, s. 448.

41 A. Bruder, *Dear Alma Mater*, s. 619.

42 Tamże, s. 620.

43 Society to Encourage Studies at Home, *Society to Encourage*, s. 97.

Co prawda takie sposoby uczenia się są obecnie zaliczane raczej do pojęcia edukacji zdalnej (*distance learning*) niż do edukacji korespondencyjnej (*correspondence learning*), to jednak potrzeba, a zarazem konieczność owych sposobów, jest nie tylko dostrzegana, ale i opowiada się za nią, z dużym naciskiem na pluralizm. Wszelkie platformy edukacyjne, zdalne kursy – które wykorzystują AI czy narzędzia logarytmiczne do personalizowania proponowanych treści kształcenia albo ich poziomu trudności – stają się mediami, środkami dydaktycznymi na podobieństwo ticknorowskich kursów zamkniętych w korespondencji listownej. Powstałe międzynarodowe szkoły realizujące swoje programy online, jak chociażby Eton Academy (Wielka Brytania)⁴⁴ czy Smart Schools International (USA)⁴⁵, są dowodem na to, że zdobywanie pożądanego wykształcenia jest możliwe mimo barier geograficznych, a nawet – w pewnym sensie – prawnych, co jest z całą pewnością jakąś kontynuacją edukacji korespondencyjnej, także tej, którą stworzyła i propagowała Anna Ticknor. Dodatkowym, wspólnym elementem dla działalności Towarzystwa oraz współczesnej edukacji na odległość jest otwartość na kontakt między nauczycielami i uczniami. Choć są oni połączeni w ramach zdalnych placówek oświatowych dzięki wideokonferencjom, wymianie maili czy innych wiadomości, to podkreśla się również i to, że pozostają w życzliwych oraz zindywidualizowanych relacjach, które pociągają za sobą konsekwencje *in-plus*⁴⁶.

Dla Ticknor istotne było – dzięki jej korespondentkom – wprowadzanie określonej edukacji w życie całej rodziny. Tematy, które zgłębiały uczennice, miały stawać się przyczynkiem do rodzinnych rozmów, prowadzonych zazwyczaj przy posiłkach, by kształtować wiedzę wszystkich członków rodziny. Założenia edukacji bliskiej, obecnej nawet w życiu codziennym ludzi prostych, nielegitymujących się jakimkolwiek dyplomem, edukacji sprzeciwiającej się jej mechanistycznemu wykorzystaniu wiedzy, które opierało się wyłącznie na kryterium przydatności, „praktyczności” – to domena edukacji humanistycznej. Ta ostatnia kładzie

44 Eton Academy, <https://www.eton-academy.uk>, dostęp: 04.07.2025.

45 Smart Schools International, <https://smartschools-international.org>, dostęp: 04.07.2025.

46 Na przykład w Smart Schools International na jednego nauczyciela przypada zaledwie 4 uczniów, co jest niskim stosunkiem (1 : 4), biorąc pod uwagę klasyczny w szkołach stacjonarnych – 1 : 25; tamże.

bowiem nacisk na wykształcenie ogólne uczestników nauczania, taktując kulturę jako swoiste *regnum homini*, formujące osobowość człowieka, a kształcenie jest natomiast edukowaniem do wartości⁴⁷. Nauka jako wartość (współ)dzielona w rodzinie bywa odkrywana właśnie w edukacji domowej, gdzie często rodzice, wspólnie z uczniami, aktywnie zajmują się jakimś zagadnieniem⁴⁸.

Ticknor dostrzegała potrzebę udostępniania procesu kształcenia bez względu na wiek korespondentek, także w okresie dojrzałym. Dzisiejsze inicjatywy w obrębie andragogiki, wspierające się na inicjatywie kształcenia ustawicznego (*lifelong learning*), są zrozumiałe dla obecnych społeczeństw i nikogo nie dziwią wypełnione sale Uniwersytetów Trzeciego Wieku. W pedagogice, przynajmniej od lat dwutysięcznych (podobnie jak widziała to Ticknor) edukacja w wieku dojrzałym jest postrzegana jako działalność podnosząca jakość życia⁴⁹. Wskazywanie na tego rodzaju zależność staje się o tyle istotne, o ile rozważamy zmiany demograficzne zachodzące we współczesnej Europie, w której mamy do czynienia ze starzejącymi się społeczeństwami. Dlatego ważne jest tworzenie wspólnot ludzi uczących się, bez względu na barierę wieku.

Mimo że poglądy, czy wskazówki, Anny Ticknor należy niejako wyinterpretować z jej listów, a także z działalności Towarzystwa, gdyż ona sama nie wyraziła ich w jakiejś skondensowanej formie, np. poprzez publikację książkową, to jednak odznaczają się one jednym istotnym, pulsującym punktem. Zdaniem Ticknor edukacja powinna bowiem stanowić doświadczenie całej (pełnej) osoby, winna być dostępna dla wszystkich, wykraczać poza ramy szkoły (i nie być do niej sprowadzana), być elastyczna, twórcza, relacyjna⁵⁰. Jako liderka widziała szansę w spersonalizowanej edukacji, nie tylko pod względem metodycznym, ale i w relacji nauczyciel–uczeń, widząc w tym szansę na obopólne

47 H. Żuraw, *O nowy humanizm w edukacji*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, 15 (2015) s. 68.

48 E. Mazurek, *Koncepcje kształcenia w świadomości homeschoolersów*, w: *Raporty z badań pedagogicznych*, red. K. Heland-Kurzak, K. Pardej, K. Szostakowska, Warszawa 2022, s. 110–120, https://www.aps.edu.pl/media/g4ffolr2/raporty_badan_2023_internet_maly.pdf, dostęp: 04.07.2025.

49 J. Halicki, *Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów*, „Chowanna”, 33 (2009) nr 2, s. 203–212.

50 E. Robinson Cole, *The Invisible Woman and the Silent University*, „Dissertations”, 538 ((2012) s. 18, <https://aquila.usm.edu/dissertations/538>, dostęp: 11.04.2025.

uczenie się uczestników procesu kształcenia. W dzisiejszej myśli dydaktycznej takie zamierzenia lokujemy zwykle jako korelaty paradygmatu konstruktywistycznego, gdzie respektuje się wiedzę osobistą ucznia, zakłada samodzielność ucznia w procesie kształcenia, umożliwia konflikt poznawczy, umieszczając ucznia w sytuacjach problemowych, albo proklamuje samokontrolę uczniów⁵¹. Niemniej jej „główny pogląd” – jak go odczytuję – sprowadza się do tego, by w edukacji nie zapomnieć o tym, jak ważną jest kwestia budowania relacji. Relacji podmiotowej, opartej na zaufaniu, intymności, bez nastawienia na zoperacjonalizowane efekty kształcenia. Już w starożytności rozumiał to Plutarch, głosząc, że „umysł to nie dzban, który należy wypełnić, ale ognisko, które trzeba rozpałić”. Tego zaś nie dokona żadna „cudowna” metoda dydaktyczna, wygenerowany dla pedagoga algorytm postępowania, a (o ile) jego własna osoba i zbudowana między nim a uczniem dobra relacja.

Podsumowanie

Odczytanie postaci Anny Ticknor jawi się jako zadanie wysoce skomplikowane. Z jednej strony mamy do czynienia z dobrze urodzoną panną, filantropką podróżującą po świecie, działaczką na rzecz kobiet. Z drugiej – jest ona twórczynią koncepcji pedagogicznej, w której istotną, kształcącą rolę odegrały listy. Jej (*woman*) *letter-based education* wpisuje się w historię edukacji zdalnej. Jednak sam list w jej koncepcji wydaje się, poza byciem środkiem dydaktycznym, wyrazem zaangażowania, poczucia, że „po drugiej stronie” jest „ktoś” – osoba, kto chce podejmować trud wspólnego uczenia się, rozwiązywania konfliktów poznawczych. Wydaje się to niezwykle cenną wskazówką w dzisiejszych czasach. Zwłaszcza w kontekście bezosobowych kursów e-learningowych, chatowania z AI lub braku zaangażowania w obliczu przelotnych kontaktów uczniów i nauczycieli czy akademików i studentów. Myśl i postępująca za nią działalność Ticknor, która zmaterializowała się w Towarzystwie na rzecz Zachęcania do Studiów w Domu, jest wyrazem humanizmu, antropocentryzmu, z którego edukacja w dobie współczesnych rozwiązań – miejmy nadzieję – nie zrezygnuje.

51 D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Warszawa 2018, s. 138–139.

Streszczenie: Artykuł jest poświęcony pionierce edukacji korespondencyjnej w USA, Annie Eliot Ticknor, która w 1873 r. założyła Society to Encourage Studies at Home (Towarzystwo na rzecz Zachęcania do Studiów w Domu). Działalność Towarzystwa obejmowała kształcenie na odległość z wykorzystaniem listu (*mail-based learning*), nastawione na działalność samokształceniową uczestniczek kursów. Wyjątkowym, jak na ówczesne realia, było to, że Towarzystwo zostało dedykowane kształceniu kobiet przez kobiety – bez względu na pochodzenie, rasę, status społeczny czy poziom formalnego wykształcenia. W tekście odwołuję się do oryginalnego dzieła Towarzystwa dedykowanego pamięci Ticknor, dostępnych opisów w literaturze zagranicznej (głównie USA) dla opisanego działalności Towarzystwa, ale także jego wpływu na ówczesną myśl pedagogiczną, oraz próbuję określić wpływ tej koncepcji na współczesną edukację.

Słowa kluczowe: edukacja korespondencyjna, samokształcenie, Towarzystwo na rzecz Zachęcania do Studiów w Domu, Anna Ticknor, edukacja w Stanach Zjednoczonych w XIX w.

Bibliografia

Źródła

Society to Encourage Studies at Home, *Society to Encourage Studies at Home: Founded in 1873 by Anna Eliot Ticknor*, Cambridge 1897.

Ticknor G., Stillman Hillard G., Ticknor A. E., *Life, Letters, and Journals of George Ticknor*, t. 1, Boston-New York 1909.

Opracowania

Bergmann H. S., „The Silent University”: *The Society to Encourage Studies at Home, 1873–1897*, „The New England Quarterly”, 74 (2001) nr 3, s. 447–477, DOI: 10.2307/3185427.

Bruder A., *Dear Alma Mater: Women's Epistolary Education in the Society to Encourage Studies at Home, 1873–1897*, „The New England Quarterly”, 84 (2011) nr 4, s. 588–620.

Carpenter H. C., *Emerson, Eliot, and the Elective System*, „The New England Quarterly”, 24 (1951) nr 1, s. 13–34, DOI: 10.2307/361254.

Cole E. R., *The Invisible Woman and the Silent University*, „Dissertations”, 538 ((2012) s. 18, <https://aquila.usm.edu/dissertations/538>, dostęp: 11.04.2025.

Eton Academy, <https://www.eton-academy.uk>, dostęp: 04.07.2025.

Halicki J., *Edukacja w starości jako działanie poprawiające jakość życia seniorów*, „Chodź wianna”, 33 (2009) nr 2, s. 203–212.

- Helios J., Jedlecka W., *Wpływ feminizmu na sytuację społeczno-prawną kobiet*, Wrocław 2016.
- Jankowska K., *Emancypacja, feminizm, sufrażyzm w słownikach języka polskiego*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Linguistica”, 55 (2021) s. 207–219, DOI: 10.18778/0208-607755.13.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Warszawa 2018.
- Lisowska E., *Równouprawnienie kobiet i mężczyzn w społeczeństwie*, Warszawa 2008.
- Mazurek E., *Koncepcje kształcenia w świadomości homeschoolersów*, w: *Raporty z badań pedagogicznych*, red. K. Heland-Kurzak, K. Pardej, K. Szostakowska, Warszawa 2022, s. 110–120, https://www.aps.edu.pl/media/g4ffolr2/raporty_badan_2023_internet_maly.pdf, dostęp: 04.07.2025.
- Moore M. G., *From Correspondence Education to Online Distance Education*, w: *Handbook of Open, Distance and Digital Education*, red. O. Zawacki-Richter, I. Jung, Singapore 2025, s. 26–42, DOI: 10.1007/978-981-19-2080-6.
- Półturzycki J., *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1999.
- Półturzycki J., *Powstanie i rozwój systemu edukacji dorosłych w Stanach Zjednoczonych*, w: *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, red. A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Półturzycki, Warszawa–Płock 2005, s. 11–31.
- Radzio J., *Edukacja na odległość w Stanach Zjednoczonych*, w: *Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy*, red. A. Frąckowiak, K. Pleskot-Makulska, J. Półturzycki, Warszawa–Płock 2005, s. 95–101.
- Sapia-Drewniak E., *„Oświata Dorosłych” (1957–1990) jako źródło do dziejów edukacji dorosłych*, Opole 2014.
- Smart Schools International, <https://smartschools-international.org>, dostęp: 04.07.2025.
- Strand G., *Feminizm amerykański trzeciej fali – zmiana i kontynuacja*, „Przegląd Polityczny”, 2 (2011) s. 19–27, DOI: 10.14746/pp.2011.16.2.2, s..
- The Ticknor Society, *By laws*, <https://www.ticknor.org/by-laws>, dostęp: 11.04.2025.
- Urbańczyk F., *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*, Warszawa 1959.
- Wolter E., *Nowe Wychowanie*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, 4 (2014) s. 36–49.
- Volle A., *Separate but Equal*, w: *Britannica*, <https://www.britannica.com/topic/separate-but-equal>, dostęp: 17.06.2025.
- Zawacka E., *Kształcenie korespondencyjne*, w: *Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych*, red. K. Wojciechowski, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk-Łódź 1986, s. 111–113.
- Zawacka E., *Kształcenie korespondencyjne*, „Oświata Dorosłych”, 21 (1979) nr 7, s. 352–355.
- Żuraw H., *O nowy humanizm w edukacji*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, 15 (2015) s. 65–84.