

# Wiesława Zasada

---

## Relacja rodzina-szkoła (przeszłość, teraźniejszość i przyszłość)

---

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 13,  
165-177

---

2000

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Wiesława Zasada

## RELACJA RODZINA-SZKOŁA (PRZESZŁOŚĆ, TERAŹNIEJSZOŚĆ I PRZYSZŁOŚĆ)

Zagadnienie relacji rodzina-szkoła od dawna zajmuje mniej lub bardziej centralne miejsce w teorii i praktyce edukacyjnej (K. Jakubiak 1997; M. Winiarski 1992). W świetle europejskiej myśli pedagogicznej pierwsze wypowiedzi na temat znaczenia domu rodzicielskiego w edukacji chłopców oraz potrzeby współdziałania rodziców ze szkołą, autorstwa m.in. humanisty włoskiego Maffea Vegia i Hiszpana z pochodzenia – Ludwika Vivesa, sięgają połowy XV i początku XVI wieku. W piśmiennictwie polskim jako pierwszy na problem ten zwrócił uwagę Sebastian Petrycy z Pilzna (1605 r.), wyrażając przekonanie, że w okresie edukacji szkolnej wpływ rodziców na kształtowanie się duchowości dziecka będzie polegał na ich współdziałaniu ze szkołą. W kolejnych wiekach, zalecenia dotyczące nawiązania współpracy rodziców z nauczycielami formułowali w swoich pracach m.in. Jan Henryk Pestalozzi, Fryderyk Wilhelm Fröbel, Karol Mager i Fryderyka Dörpfeld, a z Polaków np. Grzegorz Piramowicz i Jędrzej Śniadecki.

Do utrzymywania stałego kontaktu z rodzicami uczniów i „zjednywania ich sobie” we wspólnej trosce o dobro dzieci zobowiązywały pedagogów przepisy Komisji Edukacji Narodowej dla dyrektorów z 1774 r. oraz rektorów i prorektorów z 1791 r. Zainteresowanie problematyką relacji rodziny i szkoły wyraźnie zaznaczyło się na przełomie XIX i XX wieku, na co znaczny wpływ miały dokonujące się w tym czasie przemiany gospodarcze i społeczne i związana z nimi demokratyzacja i upowszechnienie kształcenia, zmiana funkcji i znaczenia obu środowisk. Pogląd, że efektywne i społecznie wartościowe wychowanie dziecka warunkowane jest świadomym i aktywnym współdziałaniem rodziców ucznia i nauczycieli, opartym na ich wzajemnym zrozumieniu, zaufaniu, szacunku oraz przyjaznym stosunku, zaznaczył się w wydawanych wówczas – w zaborze pruskim, rosyjskim i na terenie Galicji – czasopismach oraz poradnikach wychowawczych. Już

wtedy termin współpraca odnoszono do wspólnej organizacji procesu wychowania w szkole i domu, m.in. przez omawianie sytuacji wychowawczych, ujednocnianie sposobów oddziaływania na dziecko, w tym metod nagradzania i karania. Za niewystarczające tym samym uznawano ograniczanie czy sprowadzanie istoty współdziałania obu środowisk do udzielania rodzicom przez nauczycieli informacji o postępach edukacyjnych dzieci oraz pomocy materialnej i okazjonalnej pracy świadczonej przez rodziców szkole. Wymienione sugestie, jakkolwiek popularne, nie znalazły odzwierciedlenia w praktyce. Konstatowano niewielkie zainteresowanie rodziców życiem szkolnym swych dzieci, brak zaufania i wzajemny niechętny stosunek większości rodziców i nauczycieli. Przyczyn tego stanu rzeczy doszukiwano się np. w zaborze rosyjskim i pruskim w odbieraniu przez Polaków szkoły jako instytucji obcej narodowo, realizującej cele antypolskiej polityki państw zaborczych. Ponieważ podobną sytuację odnotowywano w cieszącej się autonomią Galicji, źródeł wymienionych niedomagań upatrywano również m.in. w braku świadomości potrzeby współdziałania tak wśród nauczycieli, jak i rodziców oraz braku tradycji i doświadczeń w tym zakresie – warto nadmienić, że większość rodziców była analfabetami i nie miała własnych doświadczeń szkolnych (K. Jakubiak 1997, s. 42–42, 48).

Niemąły wpływ na wzrost zainteresowania relacjami rodziny i szkoły miał w tym czasie również rozwój socjologii i pedagogiki społecznej (z tworzoną na ich gruncie teorią środowisk wychowawczych) oraz idee i eksperymenty pedagogiczne „nowego wychowania”, lansujące nowy typ szkoły i klasy – wspólnoty złożonej z nauczycieli, dzieci i ich rodziców, w której jak twierdzono, najlepiej rozwija się „duch współdziałania”<sup>1</sup>. W założeniach i praktycznej realizacji wspólnot szkolnych znalazły wyraz współczesne postulaty i dążenia urzeczywistnienia idei uspołecznienia szkoły oraz partycypacji wszystkich podmiotów procesu wychowawczego w wypracowywaniu systemu dydaktyczno-wychowawczego (por. A. W. Janke 1994).

W okresie II Rzeczypospolitej ideę i różne aspekty programu pedagogicznego współdziałania rodziny i szkoły popularyzowały publikacje zwarte, poradniki wychowawcze dla rodziców, podręczniki dla kandydatów na nauczycieli oraz czasopisma i broszury, wydawane na ogół nakładem organizacji rodzicielskich<sup>2</sup>. W konstruowaniu postulatycznego modelu współ-

---

<sup>1</sup> np. „*gmin szkolnych*” – kręgu życiowego społeczności (placówki wspólnej pracy szkoły i domu) K. Magera i F. W. Dörpfelda, „*wspólnot szkolnych*” – czyli eksperyment bremski H. Scharrelmanna, szkoły doświadczalne w Dreźnie i Lipsku prowadzone według Gaudinga, *Plan Jenajski* P. Petersena. por. J. Sobczak (1979, s. 154–155).

<sup>2</sup> Problem ten regulowały również przepisy prawne.

działania domu rodzicielskiego uczniów<sup>3</sup> (por. K. Jakubiak 1997, s. 178) ze szkołą współuczestniczyli zarówno teoretycy wychowania, jak i znający problem stosunków obu środowisk z własnego doświadczenia piszący w tym czasie nauczyciele. Powołując się na idee tworzenia spójnego środowiska wychowawczego i uspołecznienia szkoły<sup>4</sup>, akcentowali oni konieczność diagnozy funkcjonowania środowisk wychowawczych rodziny i szkoły, określali cele ich współdziałania, wskazywali płaszczyzny i formy współpracy, a w tym kontekście także zadania organizacji rodzicielskich oraz patronatów szkolnych.

Jak stwierdzała wówczas Maria Grzegorzewska: „W założeniach szkoły nowej zagadnienie współpracy z domem stanowi czynnik podstawowy, zasadniczy dla rozwoju tego procesu życiowego i społecznego, jakim jest wychowanie”<sup>5</sup>; współdziałanie stanowi wartość twórczą w wychowaniu „jeśli wlejemy w nią treść zależnie od środowiska”. Zdaniem autorki, rozwiązania problemów współdziałania upatrywać należy m.in. w warunkach pracy danej szkoły, środowisku dzieci, w celach i programie wychowania oraz w stosunku podmiotów tego procesu do otoczenia i zagadnień życia (por. K. Jakubiak 1997, s. 182–183).

W okresie międzywojennym nie tylko postulowano i projektowano współdziałanie rodziny i szkoły, ale również realizowano określone założenia. Jedną z form, jaką przybrało ono w praktyce było uczestnictwo reprezentantów rodziców uczniów uczęszczających do lokalnych szkół w pracach rad i dozorów szkolnych. Działalność tych organów zapoczątkowała trudny i trwający w Polsce do chwili obecnej proces odformalizowania zarządzania szkołą i oświatą oraz nadania jej charakteru społecznego. Dzia-

---

<sup>3</sup> Zalecano używanie pojęcia domu rodzicielskiego, podkreślając, że dziecko wychowują nie tylko rodzice, ale także dziadkowie, rodzeństwo, najbliżsi krewni, a niekiedy służba – wszyscy oni tworzą dom rodzicielski dziecka.

<sup>4</sup> Idee te miały uzasadnienie w teorii środowiska wychowawczego. Dążenia do wypracowania teorii środowiska wychowawczego, z wyeksponowaniem w tym zakresie roli rodziny i szkoły znajdują się w pracach, m.in. Jana Stanisława Bystronia, Józefa Chałasińskiego, Heleny Radlińskiej, Henryka Rowida, Floriana Znanickiego, Jana Szczepańskiego, Zygmunta Mysłakowskiego.

<sup>5</sup> Pogląd ten wyraziła M. Grzegorzewska we wstępie do pracy S. Lisowskiego, pt. *Współpraca szkoły z domem*. Po raz pierwszy w niepodległej Polsce postulat współdziałania ze szkołą, zgłoszono w trakcie obrad IV Zjazdu Delegatów Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich (Warszawa, 1919). Reformy organizacyjnej i wychowawczej funkcjonowania szkoły średniej w zakresie jej stosunku do rodziny ucznia domagano się na I Kongresie Pedagogicznym w Poznaniu (1929). Szereg teologicznych i metodycznych aspektów współdziałania obu środowisk na Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym w Krakowie (1935) omówili E. Kujawski, H. Radlińska, J. Wachtel. Idea współdziałania szkoły z domem rodzicielskim została zapisana w *Statucie publicznych szkół powszechnych siedmioletnich* z 21 XI 1933 r. Poznanie przez wychowawcę dziecka i środowiska, w którym ono żyje uznano za nieodzowny warunek pracy wychowawczej szkoły.

łałność organów społecznego samorządu szkolnego<sup>6</sup>, wprawdzie nie wolna od niedomagań, których źródeł dopatrywano się m.in. w braku osobistych doświadczeń szkolnych wielu ich członków, niedostatecznego przygotowania do pełnienia roli członka rady i związanych z nią zadań, dobrze służyła zainteresowaniu szerszych kręgów społecznych sprawami konkretnych szkół, ich potrzebami, poziomem upowszechnienia edukacji szkolnej i pozaszkolnej.

Niezależnie od organów terytorialnego samorządu szkolnego, ożywioną i niekiedy interesującą w formach działalność prowadziły szkolne, regionalne i ogólnokrajowe organizacje rodzicielskie<sup>7</sup>. Większość z nich, przede wszystkim te o zasięgu lokalnym oraz szkolnym, powstawała w wyniku inicjatyw oddolnych, co różniło polski stowarzyszeniowy ruch rodzicielski od niektórych ich zagranicznych odpowiedników, gdzie zawiązywanie szkolnych związków rodzicielskich było wręcz dekretowane przez władze państwowe, a ich charakter, struktura organizacyjna oraz zakres były regulowane przepisami wydawanymi przez ministerstwa oświaty.

Na uwagę zasługuje również działalność patronatów szkolnych i klasowych. Dały one początek środowiskowym systemom wychowawczym, aktywizując rodziców uczniów, działając na rzecz zbliżenia rodziny i szkoły, wzajemnego poznania się obu środowisk, sprzyjając poszerzaniu zakresu i form współpracy. Patronaty prowadziły różną działalność. Jakkolwiek z reguły podejmowały działania charytatywne i organizowały pomoc materialną dla ubogich dzieci i ich bezrobotnych niekiedy rodziców, to niektóre z nich partycypowały także finansowo w rozbudowie gmachów szkolnych i tworzeniu wiejskich osiedli, organizowały kursy dla niepracujących matek, niekiedy włączały rodziców w formalne współdecydowanie w sprawach szkolnych, np. przez udział na równych prawach z nauczycielami w radach pedagogicznych szkół.

---

<sup>6</sup> Działały one od czasów Księstwa Warszawskiego. W II Rzeczypospolitej organami społecznego samorządu szkolnego – mającymi umocowania prawne – były powoływane przy władzach oświatowych pierwszej i drugiej instancji – Rady Szkolne Okręgowe i Rady Szkolne Powiatowe. W gminach funkcjonowały Rady Szkolne Miejskowe. Por. K. Jakubiak (1997, s. 77–88).

<sup>7</sup> Powstanie pierwszych zrzeszeń rodzicielskich datuje się na przełom XIX i XX wieku. Jako pierwszy na ziemiach polskich podjął działalność Związek Rodzicielski we Lwowie (1896). Na terenie Królestwa Polskiego powstały: Koła Matek (tworzone od 1903) i Koła Wpisów Szkolnych (od 1904), a od 1906 r. przy większości szkół średnich w Warszawie – zawiązane zostały Opiekuńcze Rady Rodzicielskie. W II Rzeczypospolitej zasięg ogólnokrajowy miało Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich (1924). Eksponowało ono trzy zasadnicze działy pracy: z rodzicami, szkołą i młodzieżą, które, jak twierdzono, dopiero wspólnie składają się na całość pracy wychowawczej. Drugą organizacją rodzicielską, o zasięgu ogólnokrajowym, był Zespół Rodziców (1931). Pod względem liczby działających kół rodzicielskich Polska była w ścisłej czołówce państw europejskich. Zaznaczyły one swoją obecność na forum międzynarodowym, m.in. w Lidze Wychowania oraz organizacji zjazdów wychowania rodzinnego. Szerzej na ten temat: K. Jakubiak (1997, s. 110–127).

Dokonywane w okresie międzywojennym oceny stanu, zasięgu, form oraz efektywności współpracy rodziny i szkoły, mimo odnotowywania przykładów efektywnego współdziałania obu środowisk, na ogół nie były pozytywne. Rejestrowano stosunkowo małą różnorodność jej form, niezadowolający zakres, ograniczenie zasięgu społecznego głównie do sfer inteligentnych. Za niedostateczny uznano stan wspólnego rozważania i rozwiązywania przez rodziców i nauczycieli problemów wychowawczych. Wzajemne relacje i postawy rodziców i nauczycieli określano jako akomodacyjne i bierne, pełne nieufności i konfliktów. Wśród przyczyn tej niezbyt dobrej współpracy wymieniano m.in. sprzeczne tendencje wychowawcze, skłonność szkoły do podporządkowywania sobie nie tylko uczniów, ale i ich rodziców, brak wykształcenia rodziców, niedostatek świadomości i kultury pedagogicznej większości rodziców i nauczycieli.

Po II wojnie światowej kwestie stosunków rodziny i szkoły<sup>8</sup> rozważano w literaturze pod różnymi tytułami, np. „współpraca rodziny (rodziców) i szkoły (nauczycieli)”, „współdziałanie rodziny (rodziców) i szkoły (nauczycieli)”, „współpraca (współdziałanie) rodziny (rodziców) ze szkołą (nauczycielami), współpraca szkoły (nauczycieli) z rodziną (rodzicami), czy „pedagogiczna relacja rodzina-szkoła”<sup>9</sup>. Wymienione tytuły-hasła odzwierciedlały oczekiwania wobec obu środowisk, wskazywały kierunek ich współpracy czy współdziałania, powinności jednej ze stron wobec drugiej oraz możliwości kształtowania się w rzeczywistości edukacyjnej różnych form relacji obu środowisk. Na dorobek pięćdziesięciolecia powojennego składają się prace, w których w oparciu o eksperymenty i badania empiryczne podejmowano próby formułowania teoretycznych prawidłowości, problemów i hipotez dotyczących wzajemnych powiązań obu środowisk, publikacje o charakterze metodycznym (najliczniej reprezentowana grupa), prezentujące rozwiązania w zakresie współpracy nauczyciela z rodzicami<sup>10</sup> oraz artykuły pedagogów-praktyków, przekazujących własne spostrzeżenia i doświadczenia z zakresu nawiązywania i optymalizacji współdziałania z rodzicami<sup>11</sup>.

---

<sup>8</sup> Idea powiązania rodziny i szkoły znalazła również odzwierciedlenie m.in. w koncepcjach szkoły wychowującej, środowiskowej, usamorzadowanej, uspołecznionej, wychowania równoległego. Ich przegląd wraz z literaturą prezentuje M. Winiarski (1992, s. 86–107). Aspekty prawne stosunków rodziny i szkoły w latach 1944–1989 prezentuje A. W. Janke (1995).

<sup>9</sup> m.in. M. Pelcowa, Z. Lubowicz, F. Kowalewski, T. Gołaszewski, S. Rogala, M. Łobocki, S. Kawula, E. Marynowicz-Hetka, E. Trempała, A. M. Tchorzewski, M. Winiarski.

<sup>10</sup> np. A. Radziwiłł, A. Rosnowska, M. Łobocki.

<sup>11</sup> Publikacje te znaleźć można w czasopismach pedagogicznych np. w „Życiu Szkoły”, „Nowej Szkole”, „Problemach Opiekuńczo-Wychowawczych”.

Wymienione kategorie publikacji wykazują, że tak w teorii, jak i praktyce edukacyjnej następowało przewartościowanie w zakresie stosunków rodziny i szkoły: od uporczywej obrony szkoły przed uczestnictwem rodziców w jej życiu, podważania wychowawczej roli rodziny, poprzez traktowanie jej jako pożytecznego partnera, wspierającego materialnie szkołę, umacniającego jej autorytet, do optowania za pełną podmiotowością i partycypacją rodziców w codziennym życiu szkoły jako współdecydentów w sprawach edukacji własnych dzieci.

Zapoczątkowane w latach osiemdziesiątych XX wieku przemiany ustrojowe i społeczne stworzyły klimat do dyskusji i zmian w takich obszarach, jak: charakter i funkcje szkoły, jej relacje ze środowiskiem<sup>12</sup>. Przedmiotem rozważań naukowych, publicystycznych i potocznych stały się m.in. kwestie uspołecznienia edukacji, podmiotowo-partnerskiej i partycypacyjnej współpracy rodziców, nauczycieli i uczniów, dialogicznej formy kontaktów wymienionych podmiotów, wspólnoty wartości rodzinnych i szkolnych, pozycji i udziału rodziców we współkształtowaniu sytuacji edukacyjnej dzieci i młodzieży, eliminowania barier hamujących samodzielność oraz społeczne inicjatywy i przedsiębiorczość podmiotów edukacji<sup>13</sup>. Znalazły w nich wyraz dążenia do transformacji ukształtowanego przez kilka powojennych dziesięcioleci modelu stosunków rodziny i szkoły, obciążonego licznymi niedomaganiem i niedoskonałościami. Formułowano jednocześnie zarzuty, że dotychczasowa krytyka relacji rodzina-szkoła i wynikające z niej postulaty zmian pozornie tylko zmierzały do modyfikacji zaistniałego stanu rzeczy. Nie naruszały bowiem instrumentalności stosunków obu środowisk, ich uniformizacji (precyzyjne regulacje prawa oświatowego, nadmierna formalizacja organizacji i form stosunków rodziny i szkoły uniemożliwiały alternatywność i innowacyjność), nie przewyżczały władczości szkoły, redukującej lub ograniczającej autonomiczność wpływów rodziny na dziecko.

Zarysowujące się po 1989 r. tendencje przeobrażeń stosunków rodziny i szkoły skłaniają do pozytywnej oceny<sup>14</sup>. Obecnie istnieją korzystniejsze niż kiedykolwiek warunki i możliwości funkcjonowania rodziców w szkole i na rzecz szkoły. Wielostronne zdeterminowanie stosunków rodziny

---

<sup>12</sup> Por. T. Lewowicki (1994), J. Radziejewicz (1989), A. Smołański (1987).

<sup>13</sup> Na konieczność zmian w tych sferach zwracali uwagę również rodzice – uczestnicy Krajowego Spotkania Przewodniczących Komitetów Rodzicielskich (Warszawa, 30 IX 1998 r.).

<sup>14</sup> W 1988 r. władze oświatowe stawiają pierwszy krok ku uspołecznieniu tej ważnej sfery edukacyjnej: uznają samorządny charakter przedstawicielstwa rodziców, pozbawiając go dotychczasowego statusu „organizacji wewnątrzszkolnej”, m.in. w sferze prawnych regulacji tej dziedziny, uznają funkcjonowanie szkół społecznych i klas autorskich itp. Istotne znaczenie ma decentralizacja zarządzania oświatą – ograniczenie uprawnień organów wyższych szczebli na rzecz środowisk lokalnych.

i szkoły sprawia jednak, że przeobrażenia dokonywane w ich obszarze, nie mogą jeszcze satysfakcjonować – nie przebiegają one bezkolizyjnie i łatwo<sup>15</sup>.

Formalnoprawna strona relacji rodzina-szkoła jest istotna, ale należy pamiętać, że uregulowania prawne tworzą jedynie instytucjonalne warunki współdziałania, stwarzają możliwość spełniania określonych oczekiwań, natomiast o podjęciu działań i ich powodzeniu decydują ludzie (nauczyciele i rodzice), których cechuje zróżnicowane doświadczenie i wiedza, indywidualne cechy osobowościowe, pełnione role społeczne i znane stereotypy społecznego współdziałania. Jak podkreśla J. Radziejewicz (1989, s. 20–21), zmiany w rzeczywistości szkolnej muszą być od początku do końca dziełem ludzi ze szkoły i jej otoczenia. Uspołecznienie szkoły – zauważa autor – zdeterminowane jest zasięgiem, treścią i skutecznością aktywności oraz podejmowanych decyzji, a także wspólnym wypracowaniem sposobów współdziałania przez tych, którzy współtworzą specyficzny mikrosystem dydaktyczno-wychowawczy szkoły, tworzą społeczność danej szkoły, tj. rodziców, uczniów i nauczycieli. Trudno nie zgodzić się ze stwierdzeniem K. Jakubiaka (1997, 233–240), że współcześnie nie ma prowadzonej na szeroką skalę, codziennej pracy w konkretnych placówkach szkolnych, podejmowanej według wspólnie wypracowanego przez nauczycieli, rodziców i ich dzieci programu współdziałania. Brakuje zespołowego rozważania, planowania i podejmowania działań edukacyjnych.

Badacze rozważanej problematyki zauważają, że relacja rodziny i szkoły rzadko osiąga poziom autentycznej, partnerskiej i partycypacyjnej współpracy<sup>16</sup>. Obserwuje się bardzo zróżnicowane funkcjonowanie szkół, a także różnorodność zachowań rodziców w tym zakresie. Często istota współpracy sprowadzana jest do zainteresowania rodziców nauką i zachowaniem własnego dziecka, w przypadku zaś rad klasowych i szkolnych do wsparcia finansowego i organizacyjnego niektórych inicjatyw klasy lub szkoły. Nie jest tajemnicą, że ten rodzaj działalności jest akceptowany i oczekiwany zarówno przez środowisko nauczycielskie, jak i przez wielu rodziców, którzy uznając taki stan rzeczy za normalny, sami zawężają sferę swych wpływów.

Wielu rodzicom i nauczycielom brak jest motywacji i umiejętności kooperacji. Środowisko nauczycielskie nie zawsze wykazuje gotowość do

<sup>15</sup> Kształtują je m.in. czynniki: a) wewnętrzne, tkwiące w nauczycielu i rodzicu (np. wiedza i umiejętności z zakresu współdziałania, zainteresowanie rodzica postępami szkolnymi dziecka, takt pedagogiczny nauczyciela itp.); b) zewnętrzne, w mniejszym stopniu zależne od nauczyciela i rodzica (np. ranga edukacji szkolnej w społeczeństwie i środowisku lokalnym, warunki materialno-organizacyjne szkoły itp.).

<sup>16</sup> m.in. S. Kawuła (1988), M. Łobocki (1985), A. Janke (1994), A. Tchorzewski (1990).



współpracy z rodzicami w merytorycznych sprawach szkoły, nie zabiega o partnerstwo w stosunkach z nimi, czy o ich współdziałanie w stanowieniu o ważnych sprawach szkoły, zabiegając o własną podmiotowość, zapomina o podmiotowości rodziców, na postulaty rodziców reaguje niechętnie, traktując je jako chęć wtrącania się w życie wewnątrzszkolne mało kompetentnych osób. Nawyk posiadania wyłącznej racji – tak powszechny w kontaktach z uczniami – niejednokrotnie przenoszony jest na stosunki z rodzicami, blokując otwartość nauczycieli na inicjatywy poszerzania uprawnień rodziców w szkole.

Nauczyciele powinni mieć świadomość, że rodzice mogą bezpośrednio osiągnąć kompetencje wychowawcze i sami rozpatrywać zadania oraz potrzeby szkoły. Winni więc liczyć się z opiniami i sugestiami wychowawczymi rodziców, także w odniesieniu do spraw mających miejsce na terenie szkoły, bardziej orientować się na rodzinę i jej potrzeby, oczekiwania związane z edukacją dziecka, dostrzegać wspólne problemy i wspólne cele, inicjować różne formy współpracy. Nie powinni zatem traktować rodziców, którzy mają określone życzenia i przekonania za osoby niekompetentne i przyjmować postawy lepiej poinformowanych i wszystko wiedzących. Doświadczenie wskazuje, że często postawa i zaangażowanie nauczycieli w realizację zadań ogólnoszkolnych i klasowych wpływa na aktywność i wyniki pracy rodziców i ich przedstawicielstw. Aktywność rodziców można stymulować – zwiększa się, gdy jest aprobowana i wykorzystywana, jeśli traktowana jest obojętnie, a zwłaszcza niechętnie – słabnie i wygasa.

Rodzice, powierzając wykształcenie swoich dzieci szkole, mają prawo „wtrącania się” w jej sprawy, ale mają również obowiązek wnoszenia wkładu w poprawę pedagogicznej sytuacji dzieci i młodzieży oraz przeobrażeń edukacji. Powinni więc maksymalnie wykorzystać uzyskane uprawnienia i rzetelnie wypełniać obowiązki (J. Raczkowska 1990). Wola działania jest tu istotna. Wielu rodziców poświęca jednak zbyt mało czasu i uwagi własnym dzieciom, nie wykazuje zainteresowania nimi i nie angażuje się w proces edukacji. Jedni, uskarżając się na brak czasu, bywają w szkole rzadko, głównie by wysłuchać ocen dziecka i opinii o jego zachowaniu. Inni unikają kontaktu z nauczycielem, ponieważ obawiają się, że może on naruszyć ich prywatność lub nie wykazują inicjatywy, nieraz chęci i odwagi w podejmowaniu lub proponowaniu interesujących, ich zdaniem, form współpracy, by poprzez swoją, nie zawsze oczekiwaną i pożądaną aktywność nie zaszkodzić własnym dzieciom.

Jednym z czynników determinujących poziom współdziałania rodziców ze szkołą i wywierania wpływu na jej organizację i funkcjonowanie są oczekiwania i nastawienia rodziców wobec edukacji. A te są zróżnicowane,

czego wyrazem są artykułowane przez uczniów i ich rodziców zapotrzebowania wobec szkoły: od stawiania dzieciom wysokich wymagań, zapewnienia im wysokiego poziomu wykształcenia, oczekiwań, by szkoła była przyjemna dla dziecka, by wyposażyła je przy tym w dyplom otwierający dalszą karierę, do uznania szkoły za pewną obiektywną konieczność i uaktywniania się rodziców wtedy, kiedy pojawiają się jakieś poważniejsze trudności.

Istotny wpływ na współdziałanie rodziny i szkoły, jego przebieg i jakość ma rodzaj i siła wzajemnych relacji istniejących między nauczycielami a rodzicami. „Kryzys edukacji – pisze J. Radzewicz (1992, s. 13) – tkwi w ludziach. A dokładniej w stosunkach między ludźmi”. Praktyka dostarcza przykładów raczej zablokowania, wzajemnego dystansowania się przedstawicieli obu grup niż otwartości, raczej asymetryczności niż symetryczności, raczej zdominowania i władczości (szkoły) niż demokratyczności, raczej osamotnienia niż współdziałania, raczej poczucia wzajemnych obaw niż ufności i nastawienia na drugiego człowieka. Postawy te nie sprzyjają tworzeniu wspólnoty (A. W. Janke 1994).

Wśród warunków przemian takiego stanu rzeczy wymienia się m.in. uznanie rodziny za autentycznego partnera szkoły, humanistyczną orientację prorodzinną nauczycieli i proszkolną rodziców, urzeczywistnienie modelu syntonicznych stosunków obu środowisk (por. A. Tchorzewski 1992, s. 107). Oznacza to skierowanie uwagi na stosunki interpersonalne, właściwą atmosferę relacji, autentyczność kontaktów, opanowanie nowych form zachowań związanych z komunikowaniem się i dialogiem, ustosunkowaniem się do siebie opartym na wzajemnym szacunku, uznaniu, akceptacji i zrozumieniu.

Obowiązek nauki na szczeblu szkoły podstawowej (a w założeniach reformy i gimnazjum) sprawia, że te dwie różne ze względu na charakter i podstawy organizacji instytucje<sup>17</sup>; dwie grupy ludzi: nauczyciele – fachowcy w dziedzinie kształcenia i wychowania oraz rodzice – osoby w naturalny sposób najbliższe dziecku, wchodzi i będą wchodzić w układ wzajemnych powiązań. Biorąc pod uwagę fakt, że przedmiotem działalności pedagogicznej jest materia szczególnie złożona i delikatna – kształtowanie postaw, emocji, sfery woli i zachowań, wyobrażeń o świecie, ludziach, wartościach oraz przekazywanie wiedzy – wzajemne przenikanie się, dopełnianie społecznych i pedagogicznych funkcji tych dwóch podstawowych środowisk życia i rozwoju dziecka, podejmowanie rozwiązań odpowie-

<sup>17</sup> Wskazuje się na pewne opozycyjne cechy w działaniu rodziny i szkoły, gdy rozpatrywane są one z odmiennych perspektyw teoretycznych (poziom formalizacji działań, zakres intymności, zasady organizacji czynności, kryteria władzy, charakter sankcji itp.).

działnych i uporządkowanych<sup>18</sup> z wielu względów staje się koniecznością. Oddziałując na tego samego młodego człowieka, rodzice i nauczyciele są ważnymi podmiotami jego edukacji i w równej mierze ponoszą odpowiedzialność za jej przebieg i wyniki – mogą pomnażać szanse życiowe dziecka-ucznia lub je zaprzepaścić. Niezależne funkcjonowanie rodziny i szkoły, rywalizacja, czy doraźne, akcyjne czy przygodne oddziaływania nie przyniosą zadowalających rezultatów nawet przyjęciu przez nie tych samych lub podobnych celów (I. Jazukiewicz 1995; P. Zwierzchowski 1995). Zwłaszcza obecnie, gdy współczesny młody człowiek – dzięki środkom masowego przekazu, podlega oddziaływaniom licznych instytucji i gremiów, zdarzeń i symboli, które na ogół są źródłem zróżnicowanych doświadczeń, nierzadko sprzecznych ideałów i modeli zachowań, wymykających się spod kontroli, będących często w permanentnej niezgodzie wobec siebie, a nawet działających destruktywnie<sup>19</sup>.

Systematyczna i właściwie zorganizowana współpraca sprzyja optymalizacji warunków i skuteczności kształcenia, wychowania i opieki dzieci i młodzieży oraz eliminowaniu wielu niedostatków w tych zakresach. Wspólne podejmowanie i rozpatrywanie różnorodnych zagadnień pedagogicznych, diagnoza sytuacji społecznych, w których funkcjonują szkoła, rodzina i dziecko-uczeń, analiza splotu różnorodnych elementów wywierających na nią wpływ, dzielenie się różnymi doświadczeniami z kontaktów z dzieckiem, poddawanie się autorefleksji pozwala na dostrzeżenie trudnych i złożonych problemów, wymagających często szybkich rozwiązań oraz poszukanie zindywidualizowanych sposobów oddziaływania wychowawczego, sięganie po nowe wzorce pozwalające optymalizować pracę zarówno szkoły, jak i rodziny.

Trudno również przypuszczać, by szkoła, od której oczekuje się spełniania coraz trudniejszych i bardziej skomplikowanych zadań, mogła je prawidłowo realizować w izolacji od otaczających ją ludzi i spraw<sup>20</sup>, przede

---

<sup>18</sup> Orientacja integracyjna ma swoje miejsce w teorii i praktyce pedagogicznej (S. Kowalski, E. Trempała, M. Winiarski). Działalność integracyjna – jak podkreśla Winiarski (1992, s. 54) obejmuje: korekcję (włączanie wpływów pożądaných, a eliminowanie przypadkowych i negatywnych), stymulację (pobudzanie aktywności placówek, instytucji, grup społecznych wokół zadań w dziedzinie wychowania), współdziałanie (wzajemne uzgadnianie i porządkowanie działalności środowiskowej), koordynację (powodowanie, by składniki całości wspomagały się i nie przeszkadzały sobie).

<sup>19</sup> Kwestię tę podejmują m.in. S. Kowalski (1969), S. Kawula (1975), J. Szczepański (1989), J. Radziejewicz (1992).

<sup>20</sup> Współczesne badania pedagogiczne i socjologiczne w pełni uzasadniają tezę o występowaniu zależności między efektywnością dydaktyczno-wychowawczą szkoły, szczególnie podstawowej, a stopniem zorganizowania i zintegrowania społeczności lokalnej ze względu na realizację zadań edukacyjnych (S. Rogala, M. Łobocki, M. Winiarski). Wśród rudymenatnych przyczyn dysfunkcjonalności szkoły wymienia się brak współpracy z rodziną ucznia.

wszystkim zaś od rodziny. Nauczyciele nie mogą nie uwzględniać oddziaływań tego pierwszego i naturalnego środowiska wychowawczego dziecka, w którym zdobywa ono m.in. przyzwyczajenia, nawyki, przyswaja pojęcia religijne, społeczne, etyczne. Wiadomo również, że i możliwości oddziaływania wychowawczego poszczególnych rodzin są różne. Wychowanie przez życie dostarcza różnych sytuacji i okoliczności, wobec których rodzice są bezradni.

Praktyka i historia wychowania dowodzą, że niemal wszystkie osiągnięcia wysokie efekty placówki oświatowe korzystały z pełnej akceptacji, sugestii, rad i pomocy rodziców lub ich reprezentacji. W dziedzinie relacji rodzina-szkoła nie trzeba więc zaczynać wszystkiego od nowa. W przeszłości formułowano i popularyzowano podobne do współczesnych postulaty dotyczące wzajemnych powiązań rodziny i szkoły, uzasadniano konieczność i akcentowano wartość pedagogiczną tej współpracy, wypracowywano jej modele, określano cele, dziedziny i formy współdziałania, i wreszcie urzeczywistniano określone rozwiązania, podejmowano próby diagnozy stanu stosunków nauczycieli i rodziców, wskazywano na niedoskonałości oraz uwarunkowania. Korzystanie z dotychczasowego dorobku, odnotowującego zarówno sukcesy, jak i porażki w stosunkach obu środowisk, ma nie tylko znaczenie poznawcze, może również sprzyjać efektywniejszemu rozwiązywaniu obecnych i przyszłych problemów w relacjach obu środowisk.

Warto zacytować słowa Hugo Gaudiga (1860–1923): „współpraca szkoły i domu [...] nie jest sprawą dnia dzisiejszego, ani jutra”. Warto więc starać się obecnie, aby przynajmniej „pojutrze”, wielokrotnie ponawiane postulaty i dążenia wielu rodziców i pedagogów zostały urzeczywistnione (por. K. Jakubiak 1997, s. 230).

Do podmiotowości i uczestnictwa w życiu społecznym można przygotowywać się przez organizację pracy oraz określony dobór treści kształcenia i wychowania. Należy pamiętać, że obecni uczniowie to w niedalekiej przyszłości rodzice, którzy będą nadawać ton współdziałaniu ze szkołą.

Z uwagi na fakt, że współpraca ze środowiskiem rodzinnym dziecka mieści się w zakresie zadań nauczyciela, kandydatów do tego zawodu należy wyposażać w umiejętności pozwalające im w przyszłości wypełniać te obowiązki. Chodzi tu m.in. o kompetencje interpersonalne, dzięki którym może świadomie zmieniać powszechny układ stosunków z rodzicem i w braku których upatrywać można przyczyn – odpowiadając na pytanie Volkerma Krumma (1989) – dla których nauczyciel nie otwiera drzwi szkoły dla rodzica. Obecne przygotowanie (skoncentrowane wokół ogólnej wiedzy merytorycznej, a także praktycznych umiejętności wynikających

z dydaktycznego charakteru pracy) uznać należy za niewystarczające (por. E. Piotrowiak 1995).

Uczestnictwo rodziców w życiu szkoły wyznaczają uwarunkowania społeczno-ekonomiczne i racje pedagogiczne. W ostatnich latach wyraźnie dostrzegany jest niekorzystny wpływ nieprawidłowości życia społecznego oraz trudności ekonomicznych na sytuację dzieci i młodzieży oraz na sposób ich kształcenia i wychowania. Niepokój budzi fatalny stan bazy oświatowej i niedostatek środków na jej poprawę. W większości szkół brak jest wystarczających warunków do kompensowania różnych zaburzeń, co przy złym stanie psychofizycznym wielu uczniów jest zjawiskiem niekorzystnym. Uspołecznienie szkoły, podmiotowość i partnerstwo rodziców rozpatrywać należy nie tylko w kategoriach przywilejów, ale również jako drogę i środek wiodący do zwiększenia znajomości problemów oświatowych i wzięcia na siebie przez rodziców większej odpowiedzialności za zapewnienie warunków wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży. Realizacja wymienionych postulatów nie wymaga nakładów finansowych, a umożliwi eliminację przynajmniej niektórych problemów edukacji i opieki nad dzieckiem.

## Literatura

- Gołaszewski T. (1977) *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa.
- Jakubiak K. (1997) *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz.
- Janke A. W. (1995) *Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne*, w: *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz.
- Janke A. W. (1994) *Przesłanki kształtowania humanistycznej relacji rodzina-szkoła*, „Edukacja”, nr 4, s. 55.
- Jazukiewicz I. (1995) *Kompetencje interpersonalne nauczycieli w pedagogicznej relacji z rodzicami*, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, red. A. W. Janke, Bydgoszcz.
- Jung-Miklaszewska J., Rusakowska D. (1995) *Szkoły społeczne in statu nascendi*, Warszawa.
- Karolczak-Biernacka B. (1987) *Współzawodnictwo i współpraca w szkole*, Warszawa.

- Kawula S. (1976) *Rodzina w środowiskowym systemie wychowania*, „Nauczyciel i Wychowanie”, nr 2.
- Kowalski S. (1969) *Szkoła w środowisku*, Warszawa.
- Krumm V. (1989) *Na ile otwarta jest szkoła publiczna? O współpracy nauczycieli z rodzicami*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 3.
- Lewowicki T. (1994) *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa.
- Lewowicki T. (1997) *Przemiany oświaty*, Warszawa.
- Łobocki M. (1985) *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa.
- Piotrowiak E. (1995) *Miejsce problematyki współpracy rodziny i szkoły w edukacji nauczycielskiej*, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, red. A. W. Janke, Bydgoszcz.
- Raczkowska J. (1990) *Podmiotowość rodziców w szkole problemem wieloaspektowym*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 3.
- Radziejewicz J. (1989) *Szkoła uspołeczniona i uspołeczniająca*, Warszawa.
- Radziejewicz J. (1992) *Edukacja alternatywna*, Warszawa.
- Rogała S. (1989) *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, Warszawa–Wrocław.
- Smołański A. (1987) *Koncepcja szkoły samorządowej i samoregulującej się*, „Edukacja”, nr 1.
- Sobczak J. (1979) *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, Bydgoszcz.
- Szczepański J. (1989) *Spoleczne uwarunkowania rozwoju oświaty*, Warszawa.
- Tchorzewski A. M. (1990) *Funkcje edukacyjne rodziny*, Bydgoszcz.
- Tchorzewski A. M. (1992) *O niektórych zasadach życia społecznego jako wyznacznikach procesu edukacji*, w: *Stare i nowe dylematy teorii wychowania*, red. J. Górniewicz, Toruń.
- Winiarski M. (1992) *Współdziałanie szkoły i środowiska – aspekt socjopedagogiczny*. Warszawa.
- Zwierzchowski P. (1995) *Przestrzeń i miejsce jako kategorie wyjaśniające relacje: dziecko-rodzina-szkoła*, w: *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, red. A. W. Janke, Bydgoszcz.