

Mieczysław Szczodrak

Współczesne szkoły i rodziny w miastach województwa kieleckiego

Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne 4, 83-112

1991

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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

C z ę ść II

RODZICE

Mieczysław Szczodrak

WSPÓLDZIAŁANIE SZKOŁY I RODZINY W MIASTACH WOJEWÓDZTWA KIELECKIEGO

Kształtowanie osobowości dorastającego pokolenia zależy od wielu czynników, mających swe źródła w środowisku, w szkole i potencjalnych możliwościach rozwojowych poszczególnych jednostek. Ich analiza prowadzi do wyodrębnienia pokaźnej liczby czynników pojmowanych bardziej konkretnie. Pedagogowie i psychologowie zwracają uwagę, że niektóre spośród nich odgrywają mniej lub bardziej znaczącą rolę w pewnych okresach życia. Na ogół wszyscy są zgodni co do tego, że środowisko rodzinne i szkoła wraz z przedszkolem¹ należą do tych czynników, które najbardziej intensywnie i efektywnie wpływają na dziecko w wieku przedszkolnym i młodszoszkolnym, jeśli pominąć dominację domu w okresie wczesnego dzieciństwa. Nikogo, komu znane są elementarne prawidłowości i mechanizmy wychowania nie trzeba przekonywać o tym, że wówczas efektywność oddziaływań na dziecko zależy w decydującej mierze od ich współdziałania, wzajemnego wspierania się, a co najmniej porozumienia.

Tymczasem prowadzone przez autora w latach 1979-1980 badania nad wychowawczym funkcjonowaniem rodziców² dostarczyły takich spostrzeżeń i przesłanek dotyczących stanu współdziałania wymienionych czynników, które skłaniają do potraktowania go jako istotnego i nie do końca oświetlonego problemu, zasługującego na poważne zainteresowanie pedagoga. Sugestia taka znalazła potwierdzenie także w późniejszych badaniach nad rodziną, z

1985 roku, których wyniki nie zostały jeszcze opublikowane. Wówczas niejasność w zakresie współdziałania rodziny i szkoły, aczkolwiek wypłynęła jedynie jako problem uboczny, ujawniła się jeszcze bardziej wyraźnie.

Na częste występowanie sytuacji konfliktowych pomiędzy szkołą a domem wskazywała i nadal wskazuje opinia potoczna, która jest artykułowana w prasie codziennej i innych, nie dokumentowanych wystąpieniach. Z drugiej strony, publikacje poświęcone współpracy szkoły z domem wskazują także na występowanie istotnych trudności na tym polu. Wynika to m.in. z lektury prac takich autorów, jak B. Affeld, M. Łobocki, A. Radziwiłł czy T. Gołaszewski³. Jednocześnie jednak fakty przekonują o dużym zaangażowaniu rodziców bardzo wielu ośrodków miejskich i wiejskich w prace społeczne na rzecz szkoły, wyrażające się szczególnie uczestnictwem w świadczeniach na konto Narodowego Czynu Pomocy Szkole.

Ta dwuznaczność opinii zastanawia i wzbudza niepokój. Skłania do refleksji i poszukiwania odpowiedzi na pytanie: jak się rzeczywiście układają stosunki między szkołą a domem, rodzicami a nauczycielami? Czy w dostępnych publikacjach nie ma w tej sprawie jakichś niedomówień? A może w ciągu niewielu ostatnich lat nastąpił w nich jakiś istotny zwrot? Wreszcie, może owo współdziałanie nie we wszystkich sferach układa się jednakowo, w jednych występuje w postaci autentycznej, w drugich - w pozorowanej, a jeszcze innych - nie ma go zupełnie? Nie można też wykluczyć, że sama istota współdziałania, opartego na partnerstwie, jest odmiennie pojmowana przez każdą ze stron, co prowadzi do poważnych zakłóceń w stosunkach pomiędzy partnerami. Szczególnie interesujące jest zbadanie tego fragmentu współdziałania, który obejmuje stwarzanie dziecku odpowiednich warunków do prawidłowego rozwoju. Brak porozumienia i współpracy w tym zakresie musi wzbudzać szczególne obawy o stan i poziom oddziaływań wychowawczych na młode pokolenie. Ten problem jest na tyle szeroki i skomplikowany, że rozwikłanie go w całości nie jest możliwe na podstawie skromnego rekonesansu badawczego, jaki autor zaprojektował i przeprowadził wspólnie z dr S. Czerpak i drem M. Czyżewskim w czasie trwania dwutygodniowego obozu nau-

kowego⁴. Z tego względu, jak też z uwagi na szczupłość miejsca, zachodzi konieczność zawężenia refleksji raczej do snucia przypuszczeń na podstawie uzyskanych wyników badań i uzasadniania, iż nie są one bezpodstawne, przynajmniej w przypadku środowiska miejskiego, gdyż takie poddano penetracji badawczej. Podstawowe z tych przypuszczeń koresponduje z zasadniczym pytaniem problemowym i brzmi: współdziałanie rodziny i szkoły nie we wszystkich zakresach układa się pomyślnie, można nawet podejrzewać że występuje w nim wiele nieprawidłowości, szczególnie co do warunków wychowania dziecka. Źródło tych nieprawidłowości tkwi głównie - jak się zdaje - po stronie szkoły. Wszechstronne naświetlenie poszczególnych problemów i niepodważalne udowodnienie postawionej hipotezy nie jest w pełni możliwe i z tej racji, iż otrzymane wyniki w niektórych przypadkach nie odnoszą się do nich wprost. Taka sytuacja wynikła z konieczności zastosowania odpowiedniej taktyki dociekań badawczych. Wydaje się, że niestosowne byłoby np. zadawanie nauczycielowi pytań dotyczących wprost współdziałania z domem rodzinnym uczniów w obawie, że jako bezpośrednio zainteresowany mógłby - nawet w sposób niezamierzony - udzielać zniekształconych informacji. Toteż starano się zastosować takie wskaźniki, które umożliwiłyby uzyskanie niezbędnych danych do wnioskowania o zjawiskach interesujących badającego. Fakt ten przesądza o przeprowadzaniu analizy jakościowej tych danych w taki sposób, w którym udowadnianie zależy w nie mniejszym stopniu od odpowiedniej interpretacji danych liczbowych niż od samej ich wielkości. To uwypuklenie interpretacji powoduje jednak, że wyprowadzane wnioski należy traktować właśnie jako sądy hipotetyczne, mające wszelkie lub przynajmniej bardzo duże podstawy prawdopodobieństwa, nie zaś jako twierdzenia. Uwiarygodnienie hipotezy, a nie całkowite udowodnienie jej, jest zatem zadaniem, jakie stawia sobie autor w tym artykule /nawiąsem mówiąc, prawdopodobnie większość badań pedagogicznych na tym właśnie polega/.

Badania przeprowadzono we wrześniu 1986 roku w kilkunastotysięcznym mieście Końskie i w ponad dwustutysięcznych Kielcach. Poddano im środowiska rodzinne uczniów klas drugich i piątych, ich wychowawców oraz wybraną dokumentację szkolną: arkusze ocen

i karty dziecka wstępującego do szkoły. W końskich wylosowano do badań po jednym oddziale klasy drugiej i jednym klasy piątej w każdej z istniejących tam trzech szkół podstawowych. W Kielcach tym samym sposobem dobrano rodziców uczniów jednego oddziału klasy drugiej w szkole nr 15 i jednego klasy piątej w szkole nr 24. Łącznie poznano w Końskich 91 środowisk rodzinnych uczniów klasy drugiej i 101 środowisk uczniów klasy piątej. W Kielcach zbadano odpowiednio 26 i 28 środowisk. Stanowi to razem 117 /klasa druga/ i 129 /klasa piąta/, w sumie 246 rodzin. Biorąc pod uwagę fakt, że badaniom poddawano oddzielnie matkę i oddzielnie ojca, a także analizowano dokumentację wszystkich dzieci, można by powiedzieć, iż próba jest trzykrotnie liczniej-sza. Ze względu jednak na problem uznano, że podstawą wszelkich analiz będzie liczba rodzin, traktowanych jako rodzinne środowiska wychowawcze. Ponieważ w Końskich i w Kielcach środowiska te nie różnią się w sposób istotny, gdy chodzi o podstawowe ich cechy /wyszkolenie, wiek i zawód rodziców, struktura rodziny, warunki materialne i mieszkaniowe/, przeto będą analizowane łącznie. W uzasadnionych przypadkach wyodrębni się grupy środowisk rodzinnych uczniów klas drugiej i piątej. Taki dobór próby uzasadnia fakt, że rodzice i nauczyciele uczniów, którzy przez rok uczęszczali do klasy na szczeblu nauczania początkowego lub nauczania systematycznego, mieli jednakową szansę wzajemnego poznania się i poznania uczniów; w przypadku rodziców poznania dzieci w nieco odmiennej sytuacji.

W pejzażu świętokrzyskim istnieje tylko jedno, stosunkowo duże miasto - Kielce, trzy miasta kilkudziesięciotysięczne /Ostrowiec, Starachowice, Skarżysko-Kamienna/, stanowiące pod względem demograficznym pośrednie ogniwo między Kielcami a Końskimi oraz kilka ośrodków, w których liczba mieszkańców jest zbliżona do tej, jaką mają Końskie /np. Jędrzejów, Busko, Pińczów/. Wszystkie te miasta stanowią ważne w kraju lub województwie ośrodki przemysłowe. Małe miasteczka pełnią przeważnie funkcję usługowo-rolniczą i ich reprezentacja nie została tu uwzględniona. Można uznać, że Końskie i Kielce charakteryzują się najbardziej istotnymi cechami właściwymi dla wszystkich miast województwa. Tworzone przez nie środowiska wychowawcze odpowiada-

ją cechom środowisk tworzonych przez wszystkie miasta Kielecczyzny. To samo można powiedzieć o rodzinnych środowiskach wychowawczych, szkołach i nauczycielach. Zatem można powiedzieć, że próba badana stanowi - podobnie jak teren - skromną, lecz reprezentatywną grupę środowisk wychowawczych województwa. Istnieje więc podstawa do wniosku, że sytuacja przedstawiona na przykładzie Końskich i Kielc odnosi się w równej mierze do pozostałych miast będących ośrodkami przemysłowymi w regionie świętokrzyskim.

Wiek badanych rodziców nie jest zbyt zróżnicowany, co wynika z posiadania przez nich dzieci w klasach początkowych i niższych klasach następnego szczebla kształcenia. Mieszczą się oni przeważnie w przedziale 30-45 lat. Poniżej tej granicy spotyka się tylko 8 matek i 3 ojców, powyżej 4 matki i 7 ojców. Bardzo zróżnicowane jest ich wykształcenie: 15,5% ukończyło jedynie szkołę podstawową /w tym 5 osób niepełną/, 7,8% legitymuje się wyższymi studiami zawodowymi lub magisterskimi, pozostali świadectwem zasadniczej szkoły zawodowej lub średniej. Matki należące do tej ostatniej grupy ukończyły w większości szkołę typu maturalnego /część także pomaturalnego lub policealnego/, ojcowie częściej zasadniczą szkołę zawodową. Przeciętne wykształcenie matek jest nieznacznie wyższe niż ojców.

Z uwagi na interesujący nas problem rodzinnego środowiska wychowawczego warto podkreślić, że wśród par rodzicielskich jest 16 przypadków, w których matka i ojciec legitymują się ukończeniem tylko szkoły podstawowej, 27 przypadków, w których oboje zdobyli wykształcenie zasadnicze zawodowe oraz 25, w których jedno z rodziców ukończyło szkołę podstawową, drugie zasadniczą zawodową. Wyodrębniamy ich dlatego, iż można mieć wątpliwości, czy są oni w stanie przychodzić dzieciom z pomocą w nauce. Pozostałe małżeństwa prezentują połączenie wykształcenia średniego i wyższego ze wszystkimi wyodrębnionymi poziomami. W jednym przypadku mamy nawet do czynienia z połączeniem wykształcenia wyższego /matka/ z podstawowym /ojciec/. Wydaje się więc, że w takim układzie co najmniej jedno z rodziców ma możliwość pomagania dziecku - w razie potrzeby - w nauce.

Niemal dokładnie połowa matek pracuje zawodowo na stanowi-

skach nierobotniczych, 45% na stanowiskach robotniczych, pozostałe nie pracują. Ojcowie w blisko 55% są zatrudnieni na stanowiskach robotniczych, tylko 8 nie pracuje zawodowo. Wobec braku lub długotrwałej nieobecności matek lub ojców /28 przypadków w tym 4 matki/ brano pod uwagę opinię obecnych. W ten sposób liczba badanych środowisk wychowawczych nie zmienia się. Lokalne i materialne warunki bytowania rodzin zostaną przedstawione w innym miejscu.

Zarówno cel badań, jak i teren oraz próba wskazują, że dla zweryfikowania głównej hipotezy i udzielenia odpowiedzi na podstawowe pytanie problemowe posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Zastosowano takie techniki badawcze, jak: środowiskowy wywiad kwestionariuszowy, prowadzony z każdym z rodziców oddzielnie, analogiczny pod względem treści wywiad z nauczycielami-wychowawcami dzieci badanych rodziców i analizę dokumentów szkolnych: arkuszy ocen wszystkich dzieci badanych rodziców, kart dziecka wstępującego do szkoły /dzieci uczęszczających do klasy drugiej/. Wywiad środowiskowy połączono z poznaniem oraz oceną materialnych i lokalowych warunków wychowania w rodzinie. Analizie i ocenie efektywności pedagogicznej środowiska w aspekcie jej związku ze współdziałaniem domu i szkoły posłużyły wspomniane dokumenty szkolne. Wywiad z rodzicami i wychowawcami został skonfrontowany ze spostrzeżeniami poczynionymi w trakcie prowadzonych wywiadów środowiskowych.

Pomimo sondażowo-diagnostycznego charakteru badań, w analizie jakościowej nie ograniczono się do zwykłego jedynie opisu zjawisk, lecz podjęto także próbę wyjaśnienia niektórych ich przyczyn i uwarunkowań. Pozwalały na to materiały badawcze, zgromadzone m.in. dzięki odpowiednio skonstruowanym, korespondującym ze sobą kwestionariuszom dla rodziców i nauczycieli-wychowawców, jak też podstawowe czynności badawcze przeprowadzone bezpośrednio w rodzinnych środowiskach wychowawczych.

Kwestionariusze zostały opracowane przez autora. Poza metryczką zawierającą podstawowe dane personalne badanego, wypisywane - w przypadku rodziców - z dokumentów szkolnych ich dziecka, instrukcją dla przeprowadzającego badania terenowe, który rejestruje odpowiedzi matek i ojców /bądź nauczyciela/ na wcze-

śniej przygotowanym formularzu, są kwestionariusze obejmujące zestaw pytań, które w części A odnoszą się zarówno do rodziców, jak i do nauczyciela, a w części B tylko do rodziców. Dla porównania część B wykorzystano dodatkowo do zbadania nielicznej grupy nauczycieli przysposobienia do życia w rodzinie w szkołach ponadpodstawowych.

W instrukcji zawarto tylko ogólne wymogi, jakim powinna odpowiadać procedura gromadzenia informacji przy pomocy wywiadu, gdyż na obozie naukowym istniała możliwość codziennego kontaktowania się w sprawach metodologicznych i omawiania bieżących sytuacji, z jakimi spotykali się przeprowadzający badania.

Przedmiotem pytań są trzy, istotne z punktu widzenia problemu badawczego, kręgi zainteresowań: współdziałanie domu i szkoły, stan rodzinnego środowiska wychowawczego oraz poziom osiągnięć dziecka w nauce i zachowaniu. Do pierwszego kręgu należą pytania o częstotliwość kontaktów rodziców ze szkołą i nauczyciela z domem, zaangażowanie rodziców na rzecz wychowania dziecka. Stan rodzinnego środowiska wychowawczego - poza dokonywaniem wizji lokalnej, dzięki której poznawano głównie jego sferę materialną - starano się zbadać za pomocą pytań dotyczących warunków zabawy, nauki i wypoczynku dziecka w domu, szansy na uzyskanie od matek i ojców pomocy w nauce i ich stosunku do pełnionych ról w rodzinie. Wreszcie do trzeciego kręgu odnoszą się pytania wymagające ocenienia poziomu osiągnięć dydaktycznych i wychowawczych dziecka, znajomości opinii przedszkola o dziecku z chwilą jego przejścia do szkoły i uwarunkowań wyników jego nauki i zachowania.

Pytania dotyczące zachowania dziecka wymagały dokonania oceny ogólnej oraz oddzielnych ocen takich cech jego osobowości jak zdyscyplinowanie, pilność, wytrwałość i innych.

Część B kwestionariusza składa się z 8 pytań, do których skonstruowania posłużyły wybrane stwierdzenia kwestionariusza PARI⁵. Kwestionariusz wywiadu z nauczycielem w pełni koresponduje z częścią A kwestionariusza dla rodziców. Różnica polega jedynie na tym, że pytania dotyczą dziecka będącego wychowankiem, jego rodziców i warunków jego wychowania w rodzinie. Bardziej szczegółowe dane o tych narzędziach znajdują się w dalszej części-

ci pracy. Ich konstrukcja i treść oraz poprawne przeprowadzenie wywiadów, a także wykorzystanie odpowiedniej dokumentacji szkolnej i dokonanych spostrzeżeń pozwalają sądzić, że niniejsze rozważania opierają się na rzetelnych i pełnowartościowych materiałach badawczych. Umożliwiają one wniknięcie w ważną sferę stosunków kształtujących się pomiędzy szkołą a domem i uprawniają do wypowiedziania się o nich.

Współdziałanie szkoły i domu na rzecz wychowania dziecka

Zaangażowanie nauczyciela. Współdziałanie można pojmować rozmaicie, a przynajmniej dwojako. Z próbą podejmowania współdziałania mamy do czynienia np. wówczas, gdy określona instytucja lub jednostka nakłania inne instytucje lub jednostki do czynnego udziału w realizacji zaplanowanych przez nią zadań. Tego rodzaju współpracą nakłaniania mogą, ale nie muszą być zainteresowani. Nie o takie współdziałanie szkoły z domem chodzi, chociaż zdaje się, że z takim właśnie mamy najczęściej do czynienia; tak przynajmniej wynika z okazjonalnych obserwacji i z badań cytowanych wcześniej badaczy.

Inaczej rozumiane współdziałanie zakłada wspólne ustalenie celów i zadań obu stron oraz form, metod i środków ich realizacji. Wyzwała ono zwykle silną motywację do wykonywania przedsięwzięć specyficznych dla każdej ze współdziałających stron. O tak pojmowane współdziałanie pomiędzy szkołą a domem głównie chodzi, lecz prawdopodobnie rzadko spotyka się je w praktyce.

Różne także mogą istnieć płaszczyzny współpracy, choćby nawet ich rozgraniczanie nie było dostrzegane. Może to być np. szeroko rozumiany udział rodziców w realizacji zadań gospodarczych, opiekuńczych i dydaktyczno-wychowawczych szkoły, a mówiąc ogólniej - praca rodziców na rzecz szkoły. Jest to płaszczyzna bardzo ważna, lecz wygląda raczej na społeczną partycypację jednej strony na rzecz drugiej, jeśli szkołę uważa się jedynie za „państwową”, nie zaś „swoją - naszą”. A w przeciwieństwie do wielu środowisk wiejskich, w mieście dostrzega się rzeczywiście zjawisko pewnego wyobcowania tej instytucji.

Druga płaszczyzna współdziałania, dotycząca bezpośrednio każdego z rodziców, wiąże się z ich aktywnym zaangażowaniem na rzecz wychowania własnego dziecka. Zadanie to jest ważnym celem domu i szkoły, niezależnie od tego, czy obie strony uzgadniają tę kwestię między sobą, a także niezależnie od tego, kto tu z kim współdziała: dom ze szkołą, czy szkoła z domem. Ta sprawa może jednak mieć niebagatelne - jak się zdaje - znaczenie dla jego efektów. W grę wchodzi bowiem istotna sprawa partnerstwa, jego rozumienia i praktykowania. Wypadnie do niej wrócić w bardziej stosownym miejscu.

Ta mniej szeroko pojmowana płaszczyzna współdziałania na rzecz wychowania dziecka będzie głównym przedmiotem analiz i refleksji autora, aczkolwiek zdaje on sobie sprawę z tego, że wszelkim polom współpracy rodziny ze szkołą przyświeca ten właśnie cel naczelny. Wskaźników zaangażowania nauczyciela w pracę na rzecz wychowania dziecka przeważnie się nie poszukuje. Powszechnie uważa się za oczywiste, że są nimi wszelkie jego czynności zawodowe, w które można wkładać zarówno minimum, jak też i maksimum wysiłku, wykonywać tylko to, co z formalnego punktu widzenia jest niezbędne i obowiązkowe, lub także to, co nakazuje nie pisana powinność i etyka zawodowa. Jako wskaźnik postawy wychowawcy, wynikającej z etyki, badacze - wśród nich T. Gołaszewski⁶ - przyjmują najczęściej liczbę wizyt składanych wychowancom i ich rodzicom. Wskaźnik taki jest symptomem zainteresowania środowiskiem ucznia i warunkami jego funkcjonowania w domu a także wyrazem zabiegów nauczyciela zmierzających do przychodzenia mu z pomocą w dążeniu do uzyskiwania optymalnych efektów dydaktyczno-wychowawczych. Dlatego tym właśnie wskaźnikiem posłużymy się w celu określenia zaangażowania wychowawcy we współdziałanie z rodziną jego wychowanka. Dodatkowym wskaźnikiem będzie znajomość rodzinnego środowiska wychowawczego przez nauczyciela, a zwłaszcza tych jego elementów, które składają się na warunki do wykonywania pracy domowej ucznia.

Inaczej rzecz się ma z rodzicami. Ich zaangażowanie na rzecz współdziałania ze szkołą w zakresie nauki i wychowania dziecka obejmuje nie tylko - a nawet nie tyle - kontakty z nauczycielem, co zapewnienie dziecku optymalnych warunków nauki i

wychowania, a więc rozwoju, w domu. Przy czym punktem odniesienia poziomu tych warunków nie może być stan idealny czy choćby wzorcowy, lecz stan wynikający z potencjalnych możliwości rodziców, a więc zależny przede wszystkim od sytuacji materialnej i mieszkaniowej, a także od poziomu ich wykształcenia. To też dla dokonania oceny zaangażowania wychowawczego matek i ojców weźmie się pod uwagę zarówno częstotliwość ich kontaktów z nauczycielem, jak też zapewnione dziecku warunki w stosunku do możliwości. Warunki będą oceniane z uwzględnieniem kryteriów proponowanych przez J. Konopnickiego⁷, lecz znacznie uproszczonych i przystosowanych do aktualnych realiów. Wskaźnikiem uzupełniającym będzie uczestnictwo matki i ojca w niesieniu dziecku pomocy w nauce, o ile taka potrzeba występuje, lub sama możliwość udzielania pomocy w przypadku zaistnienia potrzeby.

Na temat wizyt składanych przez nauczyciela w domach rodzinnych uczniów wypowiadają się nauczyciele i rodzice /tabela 1/.

Tabela 1. Wizyty nauczyciela w domu ucznia

Klasa	Liczba zrealizowanych wizyt			Liczba rodzin
	wg nauczyciela	wg matki	wg ojca	
II	24	9	8	117
V	31	13	11	129
Razem	55	22	19	246

Z tabeli 1 wynika, że istnieje poważna niezgodność pomiędzy informacjami podanymi przez nauczycieli i przez rodziców. Ponieważ matki i ojcowie nie byli w żadnej mierze zainteresowani w pomniejszaniu liczby odwiedzin nauczyciela i oboje małżonkowie wskazują na bardzo zbliżone ilości /choć każde z nich wypowiadało się oddzielnie i bez możliwości kontaktowania się z drugim/, przeto należy uznać, iż pochodzące z ich wypowiedzi dane są wiarygodne. Tylko nieliczni ojcowie, częstokroć nieobecni w domu, mogli o wizytach nauczyciela nic nie wiedzieć. Dla-

tego opinia matek wydaje się być najbliższa prawdy. Wynika z niej, że tylko niespełna 7,0% uczniów klasy drugiej oraz 8,5% uczniów klasy piątej było wizytowanych przez swego wychowawcę. Jest to, co prawda, więcej niż podaje T. Gołaszewski, ale tylko pozornie tak sprawa wygląda. Bo oto z wypowiedzi dwóch matek wynika, że nauczycielka jest sąsiadką z klatki schodowej i utrzymuje z nimi stałe kontakty, w dwóch innych przypadkach matki są nauczycielkami, a wychowawczynie dzieci odwiedzają je często jako koleżanki. Także w kilku innych przypadkach cel odwiedzin nie jest jednoznaczny, jeśli się uwzględni fakt, że dotyczą rodziców będących lekarzami lub urzędnikami mającymi istotny wpływ na załatwienie określonych spraw, a ich dzieci są bardzo dobrymi lub dobrymi uczniami. W takich przypadkach rodzice przeważnie stwierdzają, że nauczyciel wprawdzie był ich gościem, ale „prywatnie”. Jednocześnie nie doczekał się wizyty domowej nauczyciela ani jeden uczeń mający trudności w nauce lub niejasną sytuację wychowawczą w rodzinie. Nauczyciel nie odwiedził żadnego wychowanka, którego rodzice bardzo rzadko bywają w szkole lub nie utrzymują z nią żadnego kontaktu. Dlatego przedstawiona sytuacja daje podstawę do stwierdzenia, że obecnie praktycznie nie stosuje się tej formy współdziałania szkoły z domem. Nie można się też zgodzić z obawami wysuwanymi przez wychowawców, że w wielu domach mogą oni być niepożądanymi gośćmi, jeśli badający spotykali się wszędzie z życzliwym przyjęciem, poza jedną rodziną alkoholików i jedną, w której matka i ojciec reprezentowali bardzo niski poziom rozwoju umysłowego i nie byli w stanie zrozumieć nawet celu przybycia gości.

Powstrzymanie się nauczycieli od odwiedzania rodzin nie wyklucza, że znają oni w pewnym stopniu sytuację wychowawczą istniejącą w domach swoich wychowanków. Na poznawanie niektórych jej elementów pozwalają przecież długotrwałe kontakty bezpośrednio z samymi dziećmi, sporadyczne spotkania z rodzicami, a także określone informacje zawarte w dokumentacji szkolnej uczniów, w tym szczególnie wnikliwy opis warunków życia wychowanków, przedstawiony w karcie dziecka wstępującego do szkoły. Nie jest więc zaskoczeniem, że na pytanie wymagające oceny ogólnej warunków wychowania dziecka w rodzinie wychowawcy w odniesie-

niu do 197 przypadków udzielają odpowiedzi na ogół zbliżonej do tej, jaką podają sami rodzice, podczas gdy w stosunku do pozostałych 49 nie potrafią sformułować żadnej oceny. Natomiast ocena badających w 88% zgadza się z opinią rodziców. Przy czym badający ustalali ją na podstawie faktów stwierdzanych w czasie odwiedzin oraz wywiadu z matką i ojcem. Ogólnie rzecz ujmując, warunki te są w rzeczywistości - jeśli ocenę badających uznać jako zgodną z rzeczywistością - i w opinii rodziców znacząco korzystniejsze niżby to wynikało z informacji nauczycieli. Zamieszczone w tabeli 2 zestawienie ocen w czterostopniowej skali szkolnej, a zwłaszcza obliczone średnie, potwierdzają ten sąd. Jednakże faktyczne rozbieżności są jeszcze większe od tych, na jakie wskazują dane średnie. Część środowisk nauczyciele ocenili znacznie wyżej lub niżej niż rodzice i badający. Poza tym ich opinie są mniej zróżnicowane, a odpowiedź „nie wiem” w odniesieniu do 49 przypadków, czyli około 20% środowisk, ma także znaczącą wymowę.

Tabela 2. Ocena warunków wychowania dziecka w rodzinie

Oceniający	Ocena warunków				Brak ocen	x
	bdb.	db.	dst.	ndst.		
Nauczyciel	37	106	39	15	49	3,8
Rodzice - \bar{x}	95	109	28	14	-	4,0
Badający	86	113	31	16	-	4,0

O wiele trudniej było wychowawcom klasowym wypowiedzieć się na temat szczegółów rodzinnego środowiska wychowawczego, takich jak: warunki do zabawy, nauki i wypoczynku /pokój dziecka, kącik czy miejsce, przybory szkolne, zabawki, biblioteczka i inne/. Można wnioskować, że sytuacja wychowawcza w domu co piątego ucznia nie jest nauczycielowi wcale znana, natomiast pozostałych - poza nielicznymi wyjątkami - została poznana pośrednio i tylko w bardzo ogólnych zarysach. Nawet jednak z takiej znajo-

ności, a właściwie nieznanomości, nie wyciąga on praktycznych wniosków. Nie tylko nie zapoznaje się z tymi warunkami bezpośrednio, w ponad 30% przypadków nie miał nawet wglądu do wspomnianych wcześniej kart dziecka wstępującego do szkoły, jeśli się uwzględni jedynie uczniów klasy drugiej. Należy też sądzić, że środowisko rodzinne ucznia klasy czwartej - nie znane wychowawcy - jest tym bardziej nie znane pozostałym nauczycielom, prowadzącym pracę dydaktyczno-wychowawczą w wyższych klasach szkoły podstawowej. Sytuacja taka sprawia, że ich oddziaływanie na uczniów wywodzących się z bardzo różnorodnych środowisk nie jest zróżnicowane odpowiednio do potrzeb. Nieznajomość najbliższego dziecku otoczenia stawia też pod znakiem zapytania wystarczającą znajomość samego dziecka. To z kolei utrudnia nauczycielowi określenie potrzeb, treści, form i metod współdziałania z rodzicami w jego wychowaniu. Istnieje więc podstawa do tego, aby współpracę wychowawcy z domem ucznia uznać za wysoce niezadowolającą. Autor zdaje sobie sprawę z tego, iż prawdopodobnie są liczne powody usprawiedliwiające nauczyciela. Diagnoza zjawiska wymaga jednak formułowania obiektywnych i rzetelnie informujących sądów. Odpowiednie czynniki powinny natomiast spowodować, aby nauczyciel miał zapewnione warunki do wyłazywania się ze swej pracy wychowawczej i dydaktycznej najlepiej jak potrafi.

Zaangażowanie rodziców. Wydaje się logicznie uzasadnione, aby w świetle zaangażowania nauczyciela na rzecz współdziałania z domem ukazać postawy drugiej strony wobec tego samego zadania. Należy jednak pamiętać, iż motywacja rodziców jest w tym względzie nieco odmienna. Nie profesjonalny obowiązek i nauczycielska etyka i zapewne nie tak wysoka świadomość pedagogiczna, jaką prezentują - należy sądzić - wychowawcy klasowi, lecz przede wszystkim powinności rodzicielskie i silne związki emocjonalne z dzieckiem są podłożem ich zaangażowania we współpracę ze szkołą. Poza tym jest raczej oczywiste, że pewne, zwłaszcza zbiorowe formy współpracy można realizować tylko w szkole, dlatego np. częstotliwość kontaktów nauczyciela i rodziców na terenie szkoły musi być większa. W stosunku do matek i ojców nie można więc przyjąć sporadycznej wizyty w szkole jako stanu zadowala-

jącego. Dlatego, jeśli wychowawcę pytano, czy w ogóle kiedykolwiek odwiedzał dom rodzinny ucznia, to matkom i ojcom zadawano pytanie o to, jak często kontaktują się ze szkołą. Ta natomiast przeważnie praktykuje ogólne spotkania z rodzicami trzy lub cztery razy do roku, przy czym takich spośród nich, których dzieci mają trudności w nauce lub zachowują się niestosownie, prosi albo wzywa częściej. Dlatego jako wystarczającą dla danej rodziny liczbę pobyków w szkole /licząc sumę wizyt matki i ojca/ przyjęto określać jako „w miarę potrzeb”. Inną grupę stanowią rodzice kontaktujący się częściej niż tego wymaga sytuacja, czyli „ponad normę”, a jeżeli czynią to częściej niż raz w miesiącu, czyli „wysoko ponad normę”, są zaliczani do kolejnej grupy. Rodziców, których liczba wizyt była niższa od wymaganej /lub całkowicie ich nie było/ potraktowano jako należących do przedziału „poniżej potrzeb” /tabela 3/.

Tabela 3. Częstotliwość wizyt rodziców w szkole

W opinii	C z ę s t o t l i w o ś ć								N
	wysoko ponad normę		ponad normę		w miarę potrzeb		poniżej potrzeb		
	L	%	L	%	L	%	L	%	
Nauczycieli	34	13,8	52	21,1	93	37,8	67	27,3	246
Rodziców	28	11,4	36	14,6	96	39,0	86	35,0	246

W tabeli 3 najbardziej uwidacznia się fakt, że wychowawcy w korzystniejszym świetle przedstawiają rodziców niż to wynika z opinii samych zainteresowanych. Według nauczycieli więcej jest rodziców utrzymujących kontakty ze szkołą częściej niż wymaga tego potrzeba, mniej natomiast matek i ojców zgłaszających się do szkoły za rzadko. Odwrotnie przedstawia się sytuacja w opinii rodziców, zresztą bardziej wiarygodnej. Wśród odwiedzających szkołę „poniżej potrzeb” jest według nauczycieli 13, a według rodziców 8 przypadków, w których ani matka, ani ojciec na

ogół nie pokazują się w szkole.

Gdyby na podstawie częstotliwości składanych w szkole wi-
zyt oceniać zaangażowanie wychowawcze rodziców, wówczas nie moż-
na by mieć o nich zbyt korzystnego mniemania. W najgorszym poło-
żeniu znajduje się aż 35,0% uczniów, a w tym 3,2% - 5,3% w ta-
kim, że ich sytuacją szkolną wcale nie interesują się rodzice,
a sytuacją domową - wychowawcy klasowi. Ich sytuacji nie popra-
wia przecież 26% takich przypadków, w których rodzice wykazują
wielką gorliwość w kontaktach ze szkołą. Pomiędzy klasą drugą i
piątą nie występują w tym zakresie istotne różnice.

Kontakt ze szkołą nie jest wystarczającym wskaźnikiem za-
angażowania wychowawczego rodziców. Wiadomo, że może się ono
przejawiać w wielu innych formach. Nie definiując bliżej tego
pojęcia, zapytano nauczycieli i rodziców o zaangażowanie tych
ostatnich na rzecz wychowania własnego dziecka. Z uzyskanych od-
powiedzi wynika, że jest ono znacznie niżej oceniane przez obie
strony niż ich wzajemne kontakty. Przeciętne lub wyższe od prze-
ciętnego zaangażowanie charakteryzuje według nauczycieli tylko
niespełna 43% środowisk rodzinnych, a według matek i ojców je-
szcze mniej, bo zaledwie 28,5%. W pozostałych przypadkach okre-
ślono je jako bardzo małe lub żadne, przy czym na żadne wskazy-
wano trzykrotnie częściej. Odpowiedzi na kolejne pytanie: w czym
się to zaangażowanie przejawia, uświadamiają, że jest ono przez
obie strony niemal utożsamiane z kontaktami rodziców ze szkołą.
Niektórzy dodają: w udzielaniu się, w pomocy szkole, w popiera-
niu szkoły itp. Zakres treści pojęcia: zaangażowanie na rzecz
wychowania własnego dziecka traktowano niemal wyłącznie jako
partycypację rodziców na rzecz funkcjonowania szkoły. Odnosi się
wrażenie, iż takie rozumienie sprawy przez rodziców wynika z ro-
zumienia jej przez nauczyciela-wychowawcę. Gdyby się z nim zgo-
dzić, należałoby oceniać matki i ojców bardzo nisko pod tym
względem. Wątpliwości powstają wówczas, gdy się uwzględni wcześ-
niej sygnalizowany pogląd, że zaangażowanie to nie sprowadza
się do utrzymywania kontaktów domu ze szkołą. Ważniejsze jest
- jak należy sądzić - to, jakie warunki stwarzają rodzice w do-
mu dla rozwoju i wychowania dziecka.

W przeprowadzonych badaniach nie stawiano sobie zadania po-

legającego na opracowaniu wyczerpującej diagnozy rodzinnego środowiska wychowawczego. Chodziło jedynie o ten jego aspekt, którego poznanie mogło się przyczynić do podjęcia próby wyjaśnienia uwarunkowań, jakie przypuszczalnie determinują stan współdziałania wychowawczego domu i szkoły. W tym właśnie celu dokonano wspomnianej wcześniej wizji materialnych warunków, jakie rodzice stworzyli dziecku w domu w stosunku do posiadanych możliwości, oceniono możliwości matek i ojców w zakresie niesienia dzieciom pomocy w nauce, a przy pomocy ośmiu pytań drugiej części kwestionariusza - korespondującego z wybranymi тезami Kwestionariusza PARI⁸ - określono ich postawę wobec wypełniania ról rodzinnych.

Uzupełniając dane zawarte w tabeli 2, dotyczące materialnego zabezpieczenia rozwoju i wychowania dziecka, należy podkreślić, że olbrzymia większość rodziców wykazuje dużą troskę o tę sprawę. W istniejących możliwościach dzieci mają w domu korzystniejsze warunki niż dorośli domownicy. Niemal wszędzie tam, gdzie sytuacja na to pozwala, wydzielono dla dzieci oddzielny pokój z odpowiednim umeblowaniem, urządzeniami i wystrojem /ponad 41%/, gdzie indziej oddano do ich dyspozycji część pokoju /26%/, w pozostałych przypadkach - poza szesnastoma, w których dzieci nie dysponują nawet stałym miejscem do nauki - urzędowo im miejsce z odpowiednim stolikiem lub biurkiem, a w najgorszej sytuacji oddano im do dyspozycji stałe miejsce przy wspólnym stole i zapewniono względny spokój w czasie odrabiania pracy domowej. Ponad połowa dzieci posiada, mniej lub bardziej zasobną w książki i czasopisma biblioteczkę, inne rozporządzają przynajmniej kilkoma tytułami, natomiast niewiele powyżej 30% /część dotyczy to uczniów klasy drugiej/ jeszcze nie zaczęło gromadzić własnego księgozbioru. Wszystkie niezbędne przybory szkolne ma 91,2% dzieci, a niemal 78,5% dysponuje zabawkami, grami stolikowymi, rowerami, wrotkami, piłkami i innymi przybory do zabaw w domu i na otwartej przestrzeni.

Rodzice chętnie i na ogół samorzutnie pokazywali miejsce dla dzieci i jego wyposażenie. Na podstawie obrazu ukształtowanego w czasie wizyt domowych można dojść do wniosku, że rodzice w większości przypadków dobrze rozumieją potrzeby dziecka

związane z jego nauką oraz wychowaniem i w poważnym stopniu starają się je zaspokajać. W dużej części czynią tak dzięki postulatом kierowanym pod ich adresem przez szkołę, literaturę, środki masowego przekazu, a niekiedy także dlatego, że „u sąsiadów i znajomych też tak jest”. To ich wychodzenie naprzeciw potrzebom dziecka jest symptomem dużego zaangażowania w proces wychowania dziecka w domu. Tym bardziej niepokoi sytuacja związana ze stosunkowo słabym ich angażowaniem się na terenie szkoły, jak to wynika z ich własnej opinii i z oceny szkoły. Ta różnica postaw jest prawdopodobnie zdeterminowana określonymi czynnikami które należy wyjaśnić.

O zaangażowaniu rodziców świadczy także ich stosunek do odrabiania pracy domowej przez dziecko. Wypowiadają się w tej kwestii zarówno nauczyciele, jak i matki oraz ojcowie. W niniejszej analizie przyjęto, że w domu istnieje szansa przyjścia dziecku z pomocą w nauce, jeżeli przynajmniej jedno spośród rodziców - nie uwzględniając innych członków rodziny - jest w stanie to uczynić z tytułu posiadanego wykształcenia. Jednocześnie zainteresowano się, czy rzeczywiście udzielają oni takiej pomocy.

Opinia nauczycieli sprowadza się do odpowiedzi: jest w stanie pomagać - 149, w tym pomaga - 106; nie jest w stanie pomagać - 37; nie wiem - 60.

Natomiast rodzice twierdzą, że /w przypadku różnicy zdań przyjęto odpowiedź korzystniejszą/: są w stanie pomagać - 220, w tym pomaga - 178; nie są w stanie pomagać - 26. Wydaje się, że tak podane informacje rodziców są nazbyt optymistyczne, aby mogły być w pełni prawdziwe. Również do informacji nauczycieli można mieć zastrzeżenia, szczególnie w odniesieniu do ich opinii dotyczących matek i ojców uczniów klasy piątej. Wychowawca tej klasy nie może być całkowicie pewny, którzy uczniowie korzystali z takiej pomocy w zakresie przedmiotów realizowanych przez jego kolegów, o ile nie współpracuje z nimi systematycznie. Natomiast z danych o wykształceniu matek i ojców wynika, że jest 68 małżeństw, w których oboje ukończyli najwyższą zasadniczą szkołę zawodową. Gdyby przyjąć, że to właśnie oni mają trudności w niesieniu dziecku pomocy w nauce, co jest bardzo prawdopo-

dobne, wówczas ta liczba byłaby najbardziej wiarygodnym wskaźnikiem⁹.

Trzeba jednakże wziąć pod uwagę fakt, że ani brak pomocy ze strony rodziców nie oznacza braku zaangażowania wychowawczego, ani pomoc jednych nie jest równa pomocy innych. Licząca się część matek i ojców oświadcza wprost, że nie pomaga, gdyż nie zachodzi potrzeba. Ich dzieci rzeczywiście uczą się bardzo dobrze. Są tacy, którzy tylko mobilizują do nauki, dopilnowują, aby zadania domowe zostały wykonane, inni kontrolują poprawność wykonania. Jednak większość udziela dzieciom pomocy merytorycznej: czyta poprawnie tekst, pomaga układać plan, analizuje treść zadania itp. Tylko jedna spośród matek przyznaje wprost, iż odrabia lekcje za córkę. Niektórzy rodzice stwierdzają, że przydałyby im się jakieś wskazówki metodyczne.

Najgorsza jest sytuacja tych dzieci, które nie mają ani odpowiednich warunków do wykonywania pracy domowej, ani pomocy ze strony rodziców. W niektórych przypadkach nawet szkoły nie mają możliwości organizowania takiej pomocy ze względu na bardzo trudne warunki lokalowe. Ogólnie rzecz traktując sytuacja w omawianej dziedzinie - bez uwzględniania atmosfery wychowawczej, stylu wychowania i innych czynników składających się na komfort wychowawczy - jest zadowalająca, może nawet dobra. Świadczy ona pozytywnie, podobnie jak zapewnione dzieciom warunki, o zaangażowaniu wychowawczym rodziców w sprawy związane z nauką dziecka. Tym bardziej aktualne staje się pytanie: co powoduje, iż nie przenosi się ono na grunt szkoły i nie znajduje uznania u nauczycieli? Na razie za mało jest przesłanek, aby można było odpowiedzieć poprawnie na to pytanie. Motywacja do poszukiwania jej skłoniła autora do dokonania orientacyjnej oceny postaw rodziców wobec pełnionych przez nich ról w rodzinie. J. Rembowski bada tego typu postawy przy pomocy⁴⁰ też Kwestionariusza PARI¹⁰. Zawarte w nich stwierdzenia dotyczą ośmiu tzw. częściowych postaw. W różniących się sformułowaniach słownych tezy są powtarzane pięciokrotnie w odpowiednich cyklach. Postawy te nie stanowią głównego przedmiotu niniejszych badań. Ich poznanie potraktowano jako szansę znalezienia dodatkowej przesłanki do wnioskowania o uwarunkowaniach stanu współdziałania rodziców ze

szkołą. Toteż do skonstruowanego kwestionariusza dobrano po jednej tezie, odnoszącej się do każdej z ośmiu postaw częściowych, i zawarte w nich kwestie sformułowano w postaci pytań. Zamiast więc stawiać badanych wobec sugerujących odpowiedzi stwierdzeń /np. „ojciec powinien na równi z matką uczestniczyć w wychowaniu dzieci”/, zadawano im pytania /np. „czy ojciec powinien uczestniczyć w wychowaniu dzieci na równi z matką”/ zaopatrzone w skategoryzowane odpowiedzi /tak, raczej tak, raczej nie, nie/ do wyboru. Pozostałe pytania dotyczyły stosunku do udziału matki w życiu poza domem, kierowania domem przez matkę, zadowolenia matki ze swej roli, całkowitego poświęcenia się dla dobra dzieci, udziału ojca w pielęgnacji małego dziecka, stawiania dzieciom wymogu najwyższego poszanowania rodziców oraz współdziałania rodziców w prowadzeniu domu.

Dla uzyskanych w ten sposób wyników należało znaleźć odpowiedni punkt odniesienia, aby na tej podstawie móc orzekać o badanych. W tym celu z identycznym pytaniem zwrócono się do 22 nauczycieli prowadzących przysposobienie do życia w rodzinie, będących uczestnikami studium podyplomowego, którego program obejmuje tę właśnie problematykę¹¹. Poproszono ich, aby odpowiadali z pozycji rodziców, a nie nauczycieli. Analiza porównawcza odpowiedzi pozwoliła stwierdzić, że różnice w poglądach matek i wymienionej grupy nauczycieli są znaczne, ojców i nauczycieli o wiele mniejsze. Interpretacja odpowiedzi upoważnia do sformułowania wniosku, iż badani rodzice, szczególnie matki, kierują się w wypełnianiu swych ról w wyższym stopniu czynnikami emocjonalnymi niż racjonalnymi, przeciwnie niż nauczyciele. Jednocześnie rodzice, a przede wszystkim matki, wykazują znacznie silniejsze, aczkolwiek nie najbardziej racjonalne zaangażowanie na rzecz dobra dziecka. W swych deklaracjach gotowi są poświęcić się dla niego, w większości - zupełnie. Miłość do dziecka pozbawia ich niekiedy zdrowego rozsądku i powoduje, że w praktyce gotowi są realizować nie te cele wychowawcze, jakie sobie zakładają. Rozbudzone uczucia nie są - jak się zdaje - skutecznie kontrolowane przez świadomość wychowawczą.

Podobne rozbieżności, choć może w nieco mniejszym stopniu występują pomiędzy rodzicami a nauczycielami ich dzieci. Toteż

na podstawie przedstawionego tu fragmentu badań można wysnuć ważne wnioski. A mianowicie: potwierdzają one, że na ogół rodzice - aczkolwiek zdarzają się dość liczne wyjątki - są mocno zainteresowani losem swych dzieci; zainteresowanie to u większości rodziców jest powodowane głównie silnie rozbudzonymi emocjami, rzadziej wiedzą i refleksją pedagogiczną, świadomością wychowawczą; zachodzi pilna potrzeba, aby odpowiednie czynniki, głównie szkoła, wykorzystywały to emocjonalne zaangażowanie matek oraz ojców i aktywniej włączyły się w podnoszenie poziomu ich świadomości wychowawczej, starając się doprowadzić do względnej równowagi uczuć i świadomości w ich postawie wobec dzieci.

Zaangażowanie wychowawcze cechuje znakomitą większość rodziców, lecz istnieje prawdopodobnie potrzeba stworzenia odpowiednich warunków, aby mogło się ono ujawniać także w szkole.

Osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze dziecka w opinii nauczycieli i rodziców

Oceną osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych dzieci zainteresowano się nie z uwagi na efektywność współdziałania szkoły i domu /bo nie wiadomo, jaki jest wkład każdego z tych czynników/, lecz ze względu na potrzebę sprawdzenia, czy nie stanowi ona istotnej przeszkody przy współpracy. Na podstawie kart dzieci wstępujących do szkoły dokonano najpierw ogólnej oceny jego przygotowania, wynikającej z opinii przedszkola i będącej niejako prognozą jego funkcjonowania w szkole. Następnie zapytano nauczyciela o ogólną ocenę postępów ucznia w szkole na koniec ubiegłego roku szkolnego, czyli na koniec klasy pierwszej lub czwartej. Korzystając ze szkolnej skali ocen, nauczyciel miał za zadanie sformułować ocenę niezależnie od wyników zarejestrowanych w dokumentach szkolnych, czyli tzw. ocenę nieformalną. Nie posługiwał się przy tym żadnymi dokumentami. Jednocześnie badający sporządzili odpowiednie wypisy z arkuszy ocen i na tej podstawie wyprowadzili średnią postępów w nauce dla poszczególnych uczniów, którą potraktowano jako ocenę formalną. Te dwie oceny mogą się między sobą różnić nie tylko ze względu na subiek-

tywne podejście oceniających. Konieczność wyrażania ich na koniec roku w pełnych stopniach powoduje zwykle nieznaczne podwyższenie, zgodnie z zasadą działania na korzyść ucznia.

Oddzielnej ocenie poddawali nauczyciele zachowanie uczniów wyrażając je w tej samej skali, co osiągnięcia dydaktyczne, nie zaś w aktualnie obowiązującej. Badający wypisywali natomiast ocenę formalną na podstawie dokumentów, traktując - podobnie jak nauczyciele - zachowanie wzorowe i wyróżniające jako bardzo dobre, poprawne jako dobre, odpowiednie jako dostateczne i nieodpowiednie jako niedostateczne. Niezależnie od tych ogólnych ocen poproszono wychowawców o wskazanie odrębnych ocen dla kilku wybranych cech: zdyscyplinowania, pilności i wytrwałości, jako cech określających stosunek uczniów do obowiązków, oraz uczynności, koleżeńskości i kultury w kontaktach z innymi, czyli cech określających stosunek do innych ludzi. Takimi samymi sposobami oceniania wyników nauczania i zachowania swych dzieci posłużyli się rodzice. Dla potrzeb analizy przyjęto tu średnie ocen podanych przez matki i ojców. Syntetyczny obraz efektów dydaktycznych i wychowawczych uzyskanych przez uczniów w opinii badanych przedstawiono w tabeli 4. Uważne przestudiowanie jej pozwala dostrzec szereg ważnych kwestii. Zwróćmy uwagę na te, które są najbardziej związane z rozpatrywanym problemem, poczynając od relacji występujących pomiędzy średnimi ocen wystawionych przez nauczycieli i rodziców. Jeśli ustawimy je w kolejności: średnia wyprowadzona z opinii nauczyciela przedszkola, średnia formalna wychowawcy, średnia nieformalna wychowawcy i średnia rodziców, wówczas mają się one do siebie jak następuje: 4,2 : 4,2 : 4,0 : 4,0 dla ocen dydaktycznych uczniów klasy drugiej; - 3,9 : 3,7 : 3,7 dla ocen dydaktycznych uczniów klasy piątej /bez ocen przedszkola/; - 4,4 : 4,5 : 4,3 dla ocen z zachowania dla uczniów klasy drugiej; - 4,1 : 4,0 : 3,8 dla ocen z zachowania dla uczniów klasy piątej.

Godny uwagi jest fakt, że średnia ocen wystawionych uczniom na koniec klasy pierwszej /formalnych/ jest równa średniej wynikającej z opinii przedszkola. Świadczy to z jednej strony o prawdopodobnie trafnej diagnozie rozwoju dzieci, opracowanej przez przedszkole, z drugiej o względnym obiektywizmie ocen nau-

Tabela 4. Osiągnięcia dydaktyczne i wychowawcze uczniów w opinii nauczycieli i rodziców

Oceniający	O c e n a									
	postępów w nauce					zachowania				
	bdb.	db.	dst	ndst	\bar{x}	bdb.	db	dst	ndst.	\bar{x}
Nauczyciel /przed-szkole/	33	40	8	6	4,2	-	-	-	-	-
Nauczyciel /szkoła/ - ocena formalna										
- kl.II	49	39	29	-	4,2	59	49	9	-	4,4
- kl.V	33	51	39	6	3,9	48	43	37	1	4,1
Nauczyciel /szkoła/ - ocena nieformalna										
- kl.II	42	33	36	6	4,0	61	49	7	-	4,5
- kl.V	34	36	51	8	3,7	44	41	43	1	4,0
Rodz. kl.II	31	57	29	-	4,0	48	60	9	-	4,3
kl.V	24	44	58	3	3,7	31	42	53	3	3,8

czyciela uczącego w klasie pierwszej. Ten wniosek jest tym bardziej uzasadniony, że nie ma istotnych różnic w ocenie poszczególnych dzieci, czego średnie nie pokazują. Jest to ważna przesłanka dla układania poprawnych stosunków rodziców ze szkołą w chwili rozpoczynania nauki przez dzieci.

Jeszcze bardziej istotne jest inne spostrzeżenie, że średnie ocen formalnych nauczyciela są zawsze - poza jednym wyjątkiem w klasie piątej - wyższe od jego średnich ocen nieformalnych. Świadczy to o jego przychylności dla uczniów. Natomiast

średnie ocen wystawionych przez rodziców są w każdym przypadku niższe od średnich formalnych wystawionych przez nauczyciela, a średnie osiągnięć z zachowania są również niższe od średnich nieformalnych. Jedynie średnie ocen dydaktycznych uczniów klasy piątej są w obu przypadkach równe. Różnice w ocenie poszczególnych uczniów są liczne: sięgają 29,4% wyników nauki i 21,2% zachowania, ale nie przekraczają - poza trzema przypadkami - wielkości jednego stopnia. Częściej wynikają one z wyższej oceny nauczycielskiej. Ogólnie zauważa się, że rodzice bardziej unikają ocen skrajnych; wystawiają mniej bardzo dobrych i niedostatecznych. Na ogólnie niższą średnią osiągnięć dydaktycznych wpływa m.in. ich tendencja do niedocenia takich przedmiotów, jak plastyka, technika, muzyka i kultura fizyczna, z których dzieci otrzymują stosunkowo wyższe oceny niż z przedmiotów pozostałych. W większości nieznacznie niżej oceniają swe dzieci ojcowie niż matki, oni więc w wyższym stopniu wpływają na różnicę pomiędzy średnią oceną obojga rodziców a średnią nauczyciela.

Interesujące są średnie ogólne oceny z zachowania w porównaniu ze średnimi cząstkowymi. W opinii rodziców uczniów klasy drugiej na oceny ogólne w nieznacznie większym stopniu rzutują pozytywnie cząstkowe, obejmujące stosunek dzieci do innych osób. Natomiast oceny rodziców uczniów klasy piątej wpływają na obniżenie średniej z zachowania poprzez wystawianie nieco niższych ocen za stosunek dzieci do nakładanych na nie obowiązków. Jest to zjawisko o tyle symptomatyczne, że w odpowiedzi na pytanie dotyczące stałych obowiązków wypełnianych przez dziecko w domu tylko 34% matek i 22% ojców oświadcza, iż dziecko ma takie obowiązki: sprząta w swoim pokoju, wynosi śmieci, wyprowadza psa na spacer, robi zakupy itp. Troje dzieci podmiejskich rolników jest przeciążonych obowiązkami gospodarczymi. Wśród pozostałych badanych ponad 35% przyznaje, że poza nauką dziecko nie ma żadnych obowiązków, pozostali wskazują na świadczoną przez nie /sporadyczną/ pomoc w gospodarstwie domowym. Dom rodzinny w niewielkim więc stopniu przyczynia się do kształtowania tych cech dziecka, które uważa za ważne, a których poziom ocenia niezbyt pozytywnie. Istnieje więc tu duże pole do współ-

działania ze szkołą.

Oceny ogólne z zachowania, wystawione przez nauczyciela, są wypadkowymi wszystkich ocen cząstkowych. Nie potwierdza to opinii potocznej utrzymującej, jakoby w tym zakresie oceniał on jedynie tzw. grzeczność.

Na pytanie dotyczące uwarunkowań stanu osiągnięć dziecka nie będącego uczniem bardzo dobrym nauczyciele udzielają mało zróżnicowanych odpowiedzi: brak określonych zdolności, brak pilności, brak zainteresowania rodziców. Winą za niepowodzenia obarczają jedynie same dziecko i jego środowisko rodzinne, którego zresztą bliżej nie znają. Na to samo pytanie rodzice w żadnym przypadku nie składają winy na nauczyciela, przyjmują ją na siebie lub oskarżają dziecko o lenistwo, niechęć do nauki, niekiedy tylko ośmielają się wspomnieć o trudnym programie nauczania i o lekcjach odbywanych w niekorzystnej porze dnia.

W toku całego wywiadu, inspirowanego również swobodną wymianę zdań, badani bardzo rzadko nawiązują z własnej inicjatywy do szkoły i nauczyciela. Nie narzekają, nie ganią, ale też nie chwają, nie dostrzegają się w nich dumy z przynależności do społeczności konkretnej szkoły. Szkoła istnieje i funkcjonuje jakby poza nimi, niezależnie od nich. Nie mówią o niej „nasza” szkoła, lecz po prostu szkoła. Wśród większości rozmówców wyczuwa się pewien dystans do tego, co się w niej dzieje. Jest ona państwowa, ma swoje zadania i stara się je realizować. Rodzina ma inne obowiązki. Wyczuwa się niedostatek więzi pomiędzy tymi dwoma instytucjami, mającymi bardzo przecież istotny wpływ na kształtowanie oblicza społeczno-moralnego, kondycji intelektualnej, fizycznej i zdrowotnej młodego pokolenia. Wydaje się, że nie istnieją przeszkody dla współdziałania, nie słyszy się wzajemnych, poważniejszych oskarżeń, ze strony rodziców mamy do czynienia ze zrozumieniem dla zadań i poczynań szkoły, a mimo to pomiędzy większością rodzinnych środowisk wychowawczych a szkołą nie ma współpracy. Do niepodważalnych przyczyn tego stanu rzeczy nie udało się na razie dotrzeć, należało bowiem unikać zbyt drażliwych dociekań, aby nie powodować ewentualnych zdrażnień pomiędzy - bądź co bądź - sojusznikami.

Próba wyjaśnienia przyczyn niskiego poziomu współdziałania

Postawiony problem i sformułowana hipoteza obligują do podjęcia próby wyjaśnienia choćby niektórych prawdopodobnych przyczyn słabej współpracy pomiędzy szkołą a domem. Sytuacja może pozornie być paradoksalna, jeśli z badań wynika, że ostatnio obserwuje się znaczący wzrost świadomości wychowawczej rodziców¹², gdy tymczasem ich współdziałanie ze szkołą ulega osłabieniu. O poziomie świadomości świadczą m.in. wyniki badań dotyczących stosunku matek i ojców do pełnionych ról rodzicielskich oraz ich zaangażowania na rzecz wychowania dziecka w rodzinie. Wskazują one na dość wysoki poziom wiedzy rodziców o dziecku i o jego wychowaniu, chociaż w ich deklaracjach dotyczących działania wychowawczego ujawnia się większy wpływ czynnika emocjonalnego niż świadomościowego.

Wyższy poziom świadomości rodziców stawia szkołę przed trudniejszym zadaniem w kwestii współdziałania z nimi. Utrudnia współpracę na dotychczasowych warunkach, w których nauczyciel był traktowany jako niekwestionowany specjalista i instruktor do spraw wychowania, a rodzice jako przedmiot jego wpływów. Obecnie - właśnie w miarę wzrostu świadomości wychowawczej rodziców - szkoła przestaje, a może już przestała, być dla nich wyrocznią w sprawach wychowania dziecka. Wytworzyła się taka sytuacja, że nowoczesnej świadomości wychowawczej rodziców żyjących w miastach w poważnym stopniu towarzyszą tradycyjne formy działania szkoły i sposoby traktowania przez nią najbliższych sojuszników. Znanie im hasła o partnerstwie nie znajdują odbicia w praktyce, pozostają w sferze postulatów pedagogicznych. Zresztą same hasła wzbudzają zakłopotanie u części matek i ojców. Głoszą, że rodzina powinna być partnerem szkoły, ale „zaszczyt bycia partnerem” skazuje ją w pewnym sensie na podporządkowanie szkole, chociaż oficjalnie nikt tak partnerstwa nie pojmuje. Co bardziej strzegący swych praw do wychowania dziecka rodzice pytają, dlaczego to nie szkoła ma być ich partnerem, skoro oni dali dziecku życie, opiekę i wychowanie w najmłodszym jego wieku i będą na nie oddziaływać aż do pełnej dojrzałości, pod-

czas gdy konkretna szkoła włącza się do jego wychowania w określonym okresie życia i tylko na pewien czas. Potem dalszym kształceniem zajmuje się szkoła wyższego szczebla, a rodzice znów mają się stać jej partnerem. Czy to nie włączający się w proces oddziaływania wychowawczego powinien się stawać partnerem tego, kto jest i pozostanie wychowawcą także wówczas, gdy tamten odejdzie? Tego rodzaju pytania tylko pozornie wydają się być jedynie grą słów i nie mieć głębszego podtekstu. Bo cóż się w gruncie rzeczy zmienia - można zapytać - w stosunku do „czasów niepartnerskich”, jeśli dom staje się partnerem szkoły i jako taki współdziała z nią w realizacji określonych przez nią celów i zadań wychowawczych, inaczej mówiąc, pozostaje jej pomocnikiem? Wygląda na to, że szkoła, której partnerem ma być rodzina, nie chce się jednak dzielić swą podmiotowością w wychowaniu, prawem do decydowania o celach, zadaniach, treściach, formach, metodach i przebiegu procesu wychowawczego. Partnerstwem posługuje się jedynie jako pozorowanym hasłem, dzięki któremu ma nadzieję na wyzwolenie większej aktywności matek i ojców na rzecz realizacji stawianych przez siebie celów, traktowanych jako cele współpartnerów. Jeśli są to cele nawet najbardziej wzniosłe i godne pełnej akceptacji, to w praktycznej realizacji napotykają - mimo wszystko - na poważne przeszkody, o ile nie liczą się ze stanem świadomości wychowawczej rodziców, a więc także z ich podmiotową rolą w wychowaniu, przede wszystkim zaś z ich funkcją stanowiącą: wspólnym ustalaniem celów, zadań itd. i wspólnym ich realizowaniem. Z dotychczasowego traktowania rodziców wynika brak zbieżności /nie mówiąc już o jednolitości/ wychowawczej szkoły i domu powodujący, że tego typu układ nie przynosi oczekiwanych efektów. Potwierdzają to badania, potwierdzają wychowawcy-praktycy, a najbardziej przekonująco potwierdzają życie.

Kiedyś traktowano dom jako sojusznika szkoły. Czyniąc z sojusznika partnera szkoła zmieniła /jak dotychczas/ tylko szyld, nie zmieniła zaś samej siebie. Ze stosowanej postawy sojuszu nie przeszła na właściwie rozumianą postawę partnerstwa. Można powiedzieć, że nie zmieniając istoty stosunku do rodziny ma nadzieję na zmianę jej stosunku do siebie. Przykładów na uzasad-

nienie tej tezy można podać wiele. Oto wcale nie odosobnione tłumaczenia rodziców, związane ze słabym angażowaniem się w pracę wychowawczą na terenie szkoły: dom robi swoje, a szkoła swoje - takie jest ich prawo; nauczyciele wiedzą swoje, bo tak ich nauczono, a rodzice wychowują według swojego uznania; szkoła wie, co robi, pragnie dobra dzieci, trzeba się jej podporządkować, nie może być inaczej; szkoła powinna wiedzieć, że nikomu nie czyni łaski, że jest zakładem usługowym i nie może oczekiwać tylko docierających gestów za wszystko, co robi, zresztą nie najlepiej; teraz ludzie mają swój rozum, im młodszy, tym mądrzejsi - nie dadzą sobie wmawiać byle czego; na zebraniach ogólnych i klasowych ludzie nie mają śmiałości zabierać głosu, więc formalnie zgadzają się z tym, co powie dyrektor czy nauczyciel; nauczyciel nie ma czasu na zajęcie się dzieckiem poza lekcjami, a bez jego udziału rodzice nic nie zrobią, choćby chcieli pomóc; w szkole nie ma miejsca dla rodziców - na korytarzu, w ciasnocie, w hałasie można najwyżej zapytać przelotnie o stopnie; nauczyciel? A ktoś to taki? Ani gorszy, ani lepszy od innych. Często nie bierze poważnie tego, co mówi w szkole. Wystarczy popatrzeć na postępowanie jego dzieci.

Pogląd, że szkoła w mieście pod wieloma względami nie jest przygotowana na partnerską współpracę z domem, że te dwie strony dzieli niekiedy dość gruby mur, wydaje się w pełni zasadny. Nauczyciele w swej masie - niestety - nie rozumieją, na czym istotą partnerskiej współpracy polega. Nie biorą pod uwagę tego, że matka i ojciec to nie tylko nieprofesjonalni wychowawcy, których trzeba pouczać i obciążać odpowiedzialnością za niepowodzenia wychowawcze /także szkoły/, lecz jednocześnie partnerzy, których warto wysłuchać, z którymi warto się naradzić jak równy z równym¹³, którzy nie tylko mają rozumieć, lecz także oczekiwać zrozumienia, nie tylko mają do spełnienia obowiązki nakładane przez szkołę, lecz także prawo do stawiania szkole określonych wymagań. Takiemu pojmowaniu współdziałania nie służą również tendencje do tworzenia w miastach szkół-molochów, w których już nie tylko nie znają się wzajemnie uczniowie, w których anonimem jest pojawiający się na tle uczniowskiego tłumu ojciec, nie znajdujący w labiryncie korytarzy najmniejszego kącika dla

siebie, lecz w których także nauczyciel nie zna nauczyciela¹⁴. Taka szkoła jest w odczuciu rodziców odpychającym środowiskiem wychowawczym, od którego pragną się oni oddalić, jakby to powiedział A. Kępiński¹⁵.

Wysnuć z tych rozważań ogólnego wniosku stwierdzającego, że przyczyna nie najlepiej układającej się i słabej współpracy domu i szkoły w mieście tkwi jedynie po stronie szkoły, byłoby z pewnością niezupełnie uzasadnione, krzywdzące wielu nauczycieli i wiele szkół. Spotyka się bowiem nauczycieli, a prawdopodobnie także szkoły, którym nie można stawiać zarzutów zawartych w tym artykule. Ale w takich przypadkach zwykle okazuje się, że także rodzice wykazują bardzo ożywioną działalność wychowawczą na terenie szkoły. Aktywnością szkoły i wychowawcy oraz rzetelnie pojmowanym i praktykowanym przez nich partnerstwem matki i ojcowie czują się pobudzeni, umotywowani, wręcz zobligowani do własnej aktywności.

Aby istniało współdziałanie, zwłaszcza aktywne i twórcze, niezbędna jest wola obu stron. Ale trzeba się zgodzić z wnioskiem wynikającym z badań H. Izdebskiej, że szkoła jest tą spośród nich, od której w decydującym stopniu zależy nie tylko udział nauczycieli w tym procesie, lecz także uczestnictwo rodziców i ona ponosi poważną winę za brak współpracy z rodzicami lub jej słabość¹⁶. Badający jest świadomy sytuacji materialnej nauczycieli i ich obciążenia obowiązkami, lecz w opracowywaniu diagnozy badanych zjawisk nie może się tymi względami kierować. Odpowiednie regulowanie tych spraw leży w gestii czynników określających politykę oświatowo-wychowawczą.

Rodzice dzisiejszych uczniów są wychowankami-absolwentami współczesnej szkoły. Można o nich powiedzieć wiele dobrego i niemało krytycznych uwag. Na tej podstawie można także oceniać współczesną szkołę, chociaż nie tylko ona - i trudno powiedzieć, aby w największej mierze ona - kształtowała postawy wychowawcze współczesnych rodziców, a zwłaszcza postawę wobec szkoły. Wbrew nim, ani bez ich udziału nie da się dobrze przysposobić do współdziałania przyszłych partnerów szkoły. A może lepiej powiedzieć, że bez ich udziału przyszłej szkole trudno będzie stać się partnerem szkoły? Oddzielający te dwie strony mur należy

rozebrać możliwie szybko.

P r z y p i s y

¹ Posługując się w tym artykule terminem „nauczyciel-wychowawca” autor ma na myśli także szkołę, w której on pracuje, a terminów dom, rodzina i rodzinne środowisko wychowawcze używa zamiennie.

² M. S z c z o d r a k, Z badań nad myśleniem i działaniem pedagogicznym rodziców, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1985, nr 3, s. 139-153.

³ B. A f f e l d, Społeczno-wychowawcze funkcje rodziny pracownika Zakładów Chemicznych w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1977; M. Ł o b o c k i, Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania, Warszawa 1985; t e g o ż, Poradnik wychowawcy klasy, Warszawa 1985; A. R a d z i w i ł ł, O współdziałaniu między szkołą a domem, Warszawa 1985; T. G o ł a s z e w s k i, Szkoła jako system społeczny, Warszawa 1977.

⁴ Obóz przeprowadzono we wrześniu 1986 roku z grupą 24 studentów Wydziału Pedagogicznego WSP w Kielcach.

⁵ Kwestionariusz PARI /Parental Attitude Research Instrument/, wersja B, oprac. J. Rembowski, w: J. R e m b o w s k i, Więzi uczuciowe w rodzinie, Warszawa 1972, s. 185.

⁶ T. Gołaszewski podaje, że w ok. 2% przypadków przedstawiciel szkoły odwiedza rodzinę. T. G o ł a s z e w s k i: Szkoła jako system..., s. 307-308.

⁷ J. K o n o p n i c k i, Niedostosowanie społeczne, Warszawa 1971, s. 150-151.

⁸ O tej części kwestionariusza będzie mowa w dalszej części artykułu.

⁹ Wyniki te nie odbiegają znacząco od rezultatów badań uzyskanych przez innych autorów. Np. M. Oryl stwierdza, że udzielanie dzieciom pomocy w nauce ma miejsce w przeważającej liczbie przypadków. /M. O r y l, Efektywność pracy domowej ucznia, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1971, nr 2, s. 150 /od tego czasu wszedł w życie trudniejszy program nauczania/.

¹⁰ J. R e m b o w s k i, Więzi uczuciowe w rodzinie, s. 78.

¹¹ Studium takie jest prowadzone przez Instytut Pedagogiki WSP w Kielcach.

¹² M. S z c z o d r a k, Z badań nad myśleniem i działaniem

niem pedagogicznym rodziców.

¹³ O takim rozumieniu partnerstwa mówi M. Ł o b o c k i, Współdziałanie nauczycieli i rodziców.

¹⁴ Np. Szkoła nr 30 w Kielcach liczy ponad 3500 uczniów, a nr 27 ponad 2500. W każdej z nich pracuje blisko 200 nauczycieli.

¹⁵ A. K ę p i ń s k i, Melancholia, Warszawa 1974, s. 48-49.

¹⁶ H. I z d e b s k a, Funkcjonowanie rodziny a zadania opieki nad dzieckiem, Warszawa 1967, s. 141.