

Ewa Tabora-Marcjan

PRZEMIANY W PEDAGOGICZNYM MYŚLENIU O STOSUNKACH MIĘDZY RODZINĄ A SZKOŁĄ

Oparta na doświadczeniach amerykańskich idea Józefa Chałasińskiego¹ – szkoły blisko związanej ze środowiskiem rodzinnym i lokalnym, zaczęła się spełniać w latach 90. XX w. Reforma oświaty w 1991 r. przywróciła polskiej rodzinie pozycję równorzędnego partnera we wzajemnych relacjach ze szkołą. Było to także konsekwencją otwarcia Polski na światowe tendencje w nauce i oświacie. Przyjęto szereg własnych ustaw, dostosowano polskie prawo do unijnych standardów, wzorując się także na międzynarodowych regulacjach prawnych, dzięki czemu rodzice zyskali określone prawa przynależne im w stosunkach ze szkołą. Nabyli też prawo do tworzenia rad rodziców i rad szkoły. Zmiany poszerzały uprawnienia rodziców o możliwość opiniowania m.in. planów finansowania szkoły, aktów prawnych w części dotyczącej oświaty, rozwijania sieci szkół, wyrażania opinii na temat oświaty na szczeblu lokalnym. Przyznano im ponadto prawo do poznawania zadań i zamierzeń dydaktyczno-wychowawczych w klasie i szkole, zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów oraz przeprowadzania egzaminów, a także ciągłej i rzetelnej informacji na temat swego dziecka, jego zachowania, postępów w nauce². Położony więc został nacisk na konieczność

¹ J. Chałasiński, *Społeczeństwo i wychowanie*, Warszawa 1969, wyd. 3.

² M.in. Ramowy Statut Szkoły Publicznej – załącznik do Zarządzenia nr 14 MEN z 19 czerwca 1992 r.

zmiany dotychczasowej, głównie odbiorczej i wykonawczej roli – na inicjatyw-
ną, współtworzącą szkołę³.

Od momentu wstąpienia Polski do Unii Europejskiej ten proces jeszcze się
nasilił. Program współpracy szkoły i rodziny, na którym oparto późniejsze zasa-
dy i przepisy prawne, zapoczątkowano w Niemczech w drugiej połowie XX w.,
a wkrótce potem wprowadzono we Francji, Austrii, Finlandii, Luksemburgu
i Norwegii.

Od 1970 r. rodzice lub ich przedstawiciele mają prawo uczestniczyć w for-
malnych strukturach systemów edukacyjnych krajów Unii Europejskiej i Euro-
pejskiego Stowarzyszenia Wolnego Handlu (EFTA). Dopiero jednak reformy
w systemie ustawodawstwa i edukacji w latach 90. dały podstawę prawną do
uczestnictwa rodziców w systemach edukacyjnych większości krajów. Przykła-
dem może być Irlandia, w której w 1995 r. powstała Biała Księga w sprawie
edukacji, na mocy której rodzice zdobyli prawo do wybierania swych przedsta-
wicieli w szkołach. Odtąd mogą się angażować w wybór ogólnego charakteru
kształcenia, współtworzyć programy i metody nauczania, rozkłady zajęć, pilota-
żowe programy edukacyjne itp. Mogą też tworzyć stowarzyszenia, uprawniają-
ce do opiniowania różnych aspektów działania szkoły. Stowarzyszenia oraz ich
narodowe federacje istnieją niemal we wszystkich państwach UE oraz w krajach
EFTA, choć nie wszystkie zorganizowane są w identyczny sposób⁴.

Ciała przedstawicielskie rodziców w zdecydowanej większości krajów
mają uprawnienia jedynie doradcze. Jednak w Austrii na szczeblu landu i okręgu
mogą uchylać rozporządzenia i ogólne wytyczne, odgrywają też ważną rolę
przy mianowaniu nauczycieli i dyrektorów szkół średnich. Podobnie jest w Da-
nii, gdzie rodzice są najważniejszymi decydentami, stanowiąc większość rady.
Decydują o budżecie, mają głos doradczy przy wyborze dyrektora szkoły.

W większości państw „starej Unii” organizuje się kursy lub seminaria dla
rodziców, na których przygotowuje się ich do uczestniczenia w pracach na rzecz
szkoły i do edukacji swych dzieci. Szkolenie jest finansowane przez organizacje
publiczne lub prywatne, a także przez stowarzyszenia rodziców, ale nie jest to
obligatoryjne. Tylko w Holandii istnieją unormowania prawne, uwzględniają-
ce potrzebę szkolenia rodziców w celu umożliwienia im pełnego uczestnictwa
w pracach rady szkoły⁵.

Wzajemne relacje, kontakty oraz współpraca między rodzicami i szkołami
są na tyle istotne, że stały się przedmiotem specjalnej dziedziny badań interdy-
scyplinarnych. Za granicą określa się je jako *research on parent involvement* –
badania zaangażowania, współodpowiedzialności rodziców. Koncentrują się one

³ M. Jakowicka, *Potrzeba metodologicznych podstaw oceny relacji nauczyciel–rodzice*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M. J. Szymański, Zielona Góra–Kraków 2004, s. 100.

⁴ www.eurydice.org.pl/files/rolarodz.pdf.

⁵ *Ibidem*.

m.in. na praktyce pedagogicznej, np. bada się wpływ metod wychowawczych rodziców na wyniki w nauce szkolnej ich dzieci, współpracę nauczycieli i rodziców w pozaszkolnych programach kształcenia dzieci, współdziałanie rodziców w edukacji szkolnej itp.⁶ W tę działalność zaangażowało się także Europejskie Stowarzyszenie Rodziców (EPA – *European Parents' Association*), starając się łączyć wymagania polityki edukacyjnej, dotyczące praw rodziców w stosunku do szkoły, z wynikami badań nad rzeczywistą współpracą rodziców i szkół w poszczególnych krajach⁷.

Na tym, jedynie zarysowanym, tle ogólnoeuropejskim, teraz pokrótce zostanie przedstawiona sytuacja w polskiej oświacie – zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i empirycznym, w oparciu o analizę wybranych materiałów źródłowych. W zakończeniu rozważań zamieszczono informacje uzyskane podczas swobodnych wywiadów z wizytatorką do spraw ewaluacji z Kuratorium Oświaty w Krakowie (Wydział Nadzoru Pedagogicznego i Rozwoju Edukacji), mgr Bożeną Puchałą (czerwiec 2010 r.) oraz pedagogami z wybranych szkół krakowskich (maj 2010): w Gimnazjum nr 21 oraz w Zespole Szkół Ogólnokształcących nr 8, w którym pracująca tam pedagog jest jednocześnie doradcą metodycznym pomocy psychologiczno-pedagogicznej Zespołu Doradców Metodycznych przy Wydziale Edukacji Urzędu m. Krakowa.

W okresie poprzedzającym transformację „pedagogika polska oferowała bardziej lub mniej rozwinięte metodycznie (technologicznie) koncepcje współpracy rodziny i szkoły – nie zdołała jednak wykreować teorii, czy choćby tylko koncepcji teoretycznych takiej współpracy” – zauważył Andrzej W. Janke, analizując socjopedagogiczny fundament przeobrażeń w stosunkach rodziny i szkoły⁸. Po przelomie systemowym w roku 1989 zaznacza się nowe spojrzenie na kwestie stosunków rodziny i szkoły. Transformacja polska jest obecna nie tylko w sferze polityki i gospodarki, ale także poza nimi – na gruncie nauki (w tym nauk pedagogicznych) czy w różnych dziedzinach działalności praktycznej (również edukacyjnej)⁹.

Nastąpiły wyraźne zmiany w interpretowaniu relacji nauczyciel–rodzice zawarte w dokumentach oświatowych. W celu silniejszego zaakcentowania tych zmian wprowadzono odrębne określenie – partnerstwo, które miałyby zastąpić określenia stosowane dotychczas, tzn. współpracę i współdziałanie¹⁰. Analizując literaturę przedmiotu można zauważyć, że pojęcia te nie zostały jednoznacznie

⁶ J. Prucha, *Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych*, red. B. Śliwskiego, Warszawa 2004, s. 245.

⁷ *Ibidem*.

⁸ A.W. Janke, *Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”*, [w:] *Nauczyciele i rodzice...*, s. 134.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ M. Jakowicka, *op. cit.*, s. 100.

zdefiniowane i istnieje wielość ich interpretacji. Z analizy treści porównywanych pojęć wynika, że

partnerstwo w swej istocie sięga głębiej w warstwę osobowościową, wymaga porozumiewania się w rozumieniu podmiotowym; we współpracy i współdziałaniu natomiast silniej zaznacza się warstwa działaniowa¹¹.

Autorzy tych analiz, mając na uwadze stopień nasilenia różnych czynności rodziców i nauczycieli w edukacyjnym procesie porozumiewania, dokonują próby uszeregowania tych pojęć: najwyższy stopień relacji wyraża partnerstwo, niższy – współpracę, najniższy – współdziałanie¹².

Współcześnie wśród polskich teoretyków i praktyków panuje zgoda co do potrzeby, a nawet konieczności przeprowadzenia przeobrażeń w dziedzinie stosunków rodziny i szkoły. Podejmowane są próby modelowego ujęcia współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem. Analiza literatury przedmiotu, prowadzone badania empiryczne wyraźnie wskazują na dwa zasadnicze nurty tych działań. Pierwszy obejmuje koncepcje koncentrujące uwagę na stosunkach dorosłych współuczestników procesu współpracy – to jest rodziców, nauczycieli i przedstawicieli środowiska lokalnego, działających dla dobra dziecka, lecz nie włączając ucznia w sferę tych działań. W drugim nurcie te rozwiązania tworzą szerszą płaszczyznę budowania wspólnotowych relacji, wynikających z paradygmatu edukacji podmiotowej – zarysowują model trójpodmiotowego partnerstwa, który pomyślnie współtworzą rodzice, dzieci – uczniowie i nauczyciele¹³. Koncepcja ta traktowana jest jako postulat pedagogiczny na miarę XXI w. – uważa jej twórca Andrzej W. Janke. Stanowi również – jego zdaniem – alternatywę dla istniejących już rozwiązań (propozycji). Znaczącą rolę w jej wprowadzeniu ma edukacja nauczycielska, pedagogizacja rodziców, właściwie zaprogramowana edukacja dzieci i młodzieży¹⁴.

Regulacje prawne miały sprzyjać uspołecznieniu szkoły, zachęceniu rodziców do aktywniejszej postawy, ich zaangażowania się w pracę szkoły. Rzeczywiście, początek lat 90. zaowocował dużą aktywnością rodziców na tej płaszczyźnie. Niestety, nie trwała ona długo. Przyczyn należałoby szukać po obu stronach, ale bardziej po stronie nauczycieli, którzy nie lubili ingerencji ciała rodzicielskiego w swą pracę. W sytuacjach konfliktowych powstaje pytanie, czyja jest szkoła i kto w niej rządzi? Z tych powodów usankcjonowana prawnie obecność rodziców w szkole jest albo znikoma, albo rodziców w placówkach nie ma. Dzieje się tak ze szkodą dla obu stron. Potwierdzeniem tej opinii mogą być badania sonda-

¹¹ *Ibidem*, s. 105.

¹² Zob. m.in.: M. Jakowicka, *op. cit.*; A. W. Maszke, *Współpraca i partnerstwo rodziców i nauczycieli*, [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, red. A. Karpińska, Białystok 2002, s. 80; B. Lulek, *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów 2008, s. 9.

¹³ *Ibidem*, s. 49.

¹⁴ A. W. Janke, *op. cit.* s. 148.

żowe Marii Jakowickiej przeprowadzone na próbie 98 nauczycieli i tyluż rodziców¹⁵. Sprawdzano ich znajomość idei partnerstwa i stosunek do niej. Okazało się, że rodzice niewiele wiedzą na ten temat, nie mają świadomości, co wnosi ona do praktyki szkolnej i do wzajemnych relacji nauczycieli i rodziców. O wiele gorsze jest to, że aż 65% nauczycieli nie dostrzega potrzeby zmiany dotychczasowej formy kontaktów, a we wzajemnych relacjach widzą wyłącznie konkret – dziecko i jego rodzica. I nauczyciele, i rodzice nie są z gruntu zainteresowani rozszerzeniem idei partnerstwa, którą proponuje nowoczesna pedagogika. Jest to o tyle niepokojące, że doświadczenia krajów Unii Europejskiej dowodzą, że ta współpraca jest możliwa i może być owocna. Potwierdzają to także badania empiryczne prowadzone w ostatnich latach w Polsce, m.in. na Podkarpaciu.

Badania, którymi w latach 2002–2005 Barbara Lulek objęła na Podkarpaciu 300 nauczycieli, 400 rodziców i 85 przedstawicieli instytucji i organizacji lokalnych – w 12 szkołach publicznych i niepublicznych, podstawowych i gimnazjach, w mieście i na wsi – są bardzo interesujące. Ich wyniki przedstawiają przygotowanie nauczycieli do podejmowania współpracy z rodzicami. Ogromna większość z nich (95,3%) wyraziła przekonanie, że posiada odpowiednie kwalifikacje zdobyte podczas studiów (95% badanych), przez samokształcenie z wykorzystaniem literatury naukowej i czasopism pedagogicznych (69%), obserwację działań w środowisku, w którym szkoła funkcjonuje (78%). Być może to samozadowolenie sprawia, że tylko 45 badanych nauczycieli uczestniczy w konferencjach, warsztatach metodycznych, ośrodkach doskonalenia nauczycieli; 9 osób doskonalili się na studiach podyplomowych. W te działania włącza się psycholog i pedagog szkolny, którzy prowadzą zajęcia z nauczycielami z zakresu komunikacji z rodzicami¹⁶. Z badań autorki wynika też, że współpraca z nauczycielami w omawianych szkołach obejmowała 3 główne rodzaje zadań¹⁷:

1. Wzajemna wymiana informacji między nauczycielami i rodzicami o postępach dydaktycznych i wychowawczych uczniów (85% ocen pozytywnych); nauczyciele przekazują też informacje o realizowanych programach i stosowanych metodach nauczania (73%).
2. Obustronne świadczenie usług, wzajemna pomoc m.in. w rozwiązywaniu trudności dydaktyczno-wychowawczych (63% nauczycieli udziela jej zawsze).
3. Wspólne uzgadnianie wymagań wobec siebie – np. rodzice uczestniczą w zajęciach dydaktycznych (lekcje otwarte), dzielą się wiedzą z uczniami (12% rodziców bierze udział w tych przedsięwzięciach); przygotowywanie środków dydaktycznych, udział w opracowywaniu planów i programów wychowawczych.

¹⁵ M. Jakowicka, *op. cit.* s. 106.

¹⁶ B. Lulek, *op. cit.*, s. 60–61.

¹⁷ *Ibidem*, s. 74 i nast.

W szkołach, w których B. Lulek prowadziła badania, nie wykorzystuje się jednak w pełni szanse unowocześnienia edukacji, którą stworzyły wprowadzane ustawy i zmiany po roku 1989. Tylko w jednej placówce istnieje rada szkoły, mająca określone kompetencje i zadania do wykonania (opiniowanie, ocenianie, wnioskowanie, czy podejmowanie autonomicznych decyzji). W pozostałych szkołach nauczyciele, rodzice i uczniowie nie wykazują chęci powołania rady szkoły, ograniczając się jedynie do rad rodziców¹⁸. Te informacje potwierdzają również pedagodzy z krakowskich szkół, z którymi przeprowadzono wywiad swobodny.

Wizytator krakowskiego Kuratorium Oświaty ds. ewaluacji, mgr Bożena Puchała, zapytana o to, co wnoszą nowe przepisy prawne i z jakim zainteresowaniem są przyjmowane przez środowisko szkoły i rodziny oraz o aktualny stan współpracy szkoły ze środowiskiem rodzinnym ucznia, odpowiedziała, że Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009 r. w sprawie nadzoru pedagogicznego dotyczy m.in. spraw ewaluacji zewnętrznej prowadzonej w szkołach¹⁹. W roku szkolnym 2009/2010 wizytatorzy ewaluatorzy przeprowadzili ewaluację w wybranych szkołach Małopolski. Prowadzono ją w czterech zakresach, m.in. w kwestii funkcjonowania szkoły w środowisku lokalnym, a zwłaszcza współpracy z rodzicami uczniów. Jedno z 4 wymagań stawianych szkole dotyczyło problemu „Rodzice są partnerami szkoły”. Oceniano to, czy szkoła lub placówka pozyskuje i wykorzystuje opinie rodziców na temat swej pracy oraz to, czy szkoła lub placówka wspiera rodziców w wychowaniu dzieci. Jeśli szkoła spełnia te kryteria, otrzymuje podstawowy stopień wymagań określony w przepisach. Jeśli rodzice współdecydują w sprawach szkoły lub placówki i uczestniczą w podejmowanych działaniach – szkoła otrzymuje wysoką ocenę. Przed wprowadzeniem rozporządzenia MEN również oceniano pracę szkoły, biorąc pod uwagę aspekt współpracy z rodzicami ucznia. Robiono to jednak w ramach wizytacji, bądź przy okazji mierzenia jakości pracy szkoły. Nie było natomiast ustalonych kryteriów w tym zakresie, jednolitych wymagań wobec szkół i placówek wychowawczych.

B. Puchała podkreśliła też, że po raz pierwszy w tych badaniach w tak szerokim zakresie zasięgano jednocześnie opinii nauczycieli, uczniów i rodziców, a także przedstawicieli środowiska lokalnego.

W badaniach diagnostycznych przeprowadzonych przez pracowników kuratorium wykorzystywano wiele metod i technik badawczych: ankiety, wywiady indywidualne z dyrektorem szkoły i wywiady zbiorowe – z uczniami, rodzicami, nauczycielami, podmiotami środowiska społecznego, z pracownikami niepedagogicznymi. Dokonano również analizy dokumentacji szkolnej. Kwestionariusze ankiet wypełniali nauczyciele i uczniowie *on line*, miały one charakter anoni-

¹⁸ *Ibidem*, s. 166–168.

¹⁹ Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 października 2009r. w sprawie nadzoru pedagogicznego, Dz.U. Nr 168 poz. 1324.

mowy, a wypełniali je uczniowie przedostatniej i ostatniej klasy na wszystkich poziomach szkół. Rodzice natomiast wypełniali ankiety pisemnie. W kwestionariuszu ankiety silnie akcentuje się podmiotowość uczniów i rodziców. Ankiety prowadzone wśród nauczycieli, zdaniem prowadzących ewaluację, dostarczyły ciekawych informacji na temat form partnerstwa, wspierania rodziców. Dotyczyło to m.in. pracy pedagogów szkolnych, warsztatów psychologicznych rozwijających umiejętności wychowawcze, poradnictwa wychowawczego, opieki socjalnej. Z wywiadu z wizytator wynika, że nauczyciele wysoko oceniają swoje kompetencje w udzielaniu wsparcia rodzicom. Istnieją także, ich zdaniem, różnorodne formy doskonalenia wewnątrzszkolnego oraz zewnętrznego.

Wyniki ewaluacji przeprowadzonej w roku szkolnym 2009/2010 spotkały się z dużym zainteresowaniem nauczycieli. Szczegółowe wyniki były prezentowane na spotkaniach rad pedagogicznych. W opinii wizytator, jest to rzetelna diagnoza pracy szkoły i stanowi komunikaty dla szkoły bardzo interesujące, cieszące się uznaniem środowiska szkolnego. Podkreślić w tym miejscu trzeba, że poszerzonemu zakresowi ewaluacji poddane były tylko te szkoły, które same zgłosiły w niej swój udział. W następnych latach ten rodzaj ewaluacji będzie prowadzony we wszystkich szkołach.

Podobne opinie wyrażają pedagodzy z wybranych szkół krakowskich. W swej pracy wspomagającej nauczycieli wykorzystują warsztaty, spotkania tematyczne, rozwijają umiejętności wzajemnej komunikacji pomiędzy nauczycielami i uczniami oraz rodzicami. Do ich obowiązków należy również współpraca z rodzicami uczniów, indywidualne poradnictwo, prelekcje dla rodziców klas pierwszych.

Rozszerza się więc pewien ruch wokół realizacji celów wyznaczanych przez nowe trendy w edukacji. Dotyczy to nie tylko propozycji prawnych i teoretycznych, ale także działań praktycznych. W Polsce zmiany zaczęły się kilkanaście lat temu, w Europie Zachodniej trwały kilka dziesięcioleci i nie można powiedzieć, że osiągnięcia są w większości zadowalające. Trzeba mieć nadzieję, że kolejnym ministrom edukacji, szkołom, a także rodzicom i uczniom, wystarczy konsekwencji przy wprowadzaniu idei partnerstwa do praktyki edukacyjnej.