

Danuta Opozda*
Lublin

Współpraca rodziny i szkoły – o lepszą jakość relacji rodzice–nauczyciele

Podjęcie problematyki współpracy rodziny i szkoły skłania do wyboru tylko niektórych wątków, gdyż jest to obszar bogaty w treści i specyficzne zagadnienia. Ta ważna pedagogicznie problematyka rozważana jest zazwyczaj w kontekście przemian społecznych i edukacyjnych. W ostatnich kilkunastu latach obserwuje się transformację w stosunkach rodziny i szkoły na tle ogólnych procesów demokracji i humanizacji stosunków społecznych¹. W ślad za nieustannie dokonującymi się przemianami „podażają” liczne opracowania refleksji pedagogicznej nad powiązaniem między dwoma istotnymi dla całościowego rozwoju każdego człowieka środowiskami wychowawczymi: rodziny i szkoły. Współpraca rozumiana jest zgodnie z wyjaśnieniem słownikowym jako „działalność prowadzona wspólnie – wspólna praca”². Jest to zatem obustronne zaangażowanie rodziny i szkoły, wspólne działania obu tych środowisk w celu zdynamizowania i wsparcia rozwoju dziecka we wszystkich jego sferach i na każdym etapie życia.

W artykule podjęte jest zagadnienie współpracy rodziny i szkoły ze szczególnym uwzględnieniem charakteru relacji między rodzicem a nauczycielem. Jakość tej relacji określa bowiem obszar, motywacje i cele współpracy podstawowych środowisk wychowawczych. Punktem wyjścia jest przyjęcie praw-obowiązku rodziców do wychowania. Implikuje ono pierwszeństwo rodziców w wychowaniu i zasadę pomocniczości innych osób i instytucji względem nich. Zwrócona jest również uwaga na trudności w relacji ujawniającej się w asymetrii

* Dr Danuta Opozda, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Rodziny Instytutu Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

¹ A. W. Janke, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku. Perspektywy zmiany społecznej w edukacji*, Bydgoszcz 2002, s. 31.

² *Słownik języka polskiego PWN*, t. 3, Warszawa 1996, s. 714.

oraz andragocentryzmie, co oznacza wyraźną dominację dorosłych z przewagą nauczyciela i minimalizowanie lub wykluczenie udziału dziecka. Postulatami w zakresie kształtowania prawidłowych relacji stają się: dbałość o prawidłową atmosferę, autentyczny dialog i uświadomienie wspólnych celów wynikających z cykliczno-fazowego modelu rozwoju dziecka. Poniższe uwagi na temat współpracy rodziny i szkoły przedstawione są z perspektywy pedagogiki rodziny.

Charakter relacji rodzice–nauczyciel

Punktem wyjścia w rozumieniu współpracy rodziny i szkoły jest **prawo-obowiązek rodziców do wychowania**. Sformułowane przez Piusa XI w encyklice *Divini illius Magistri* zostało rozwinięte przez Sobór Watykański II w Deklaracji o wychowaniu chrześcijańskim (DWCH), a najnowsze ujęcie prawa rodziny do wychowania znajduje się w adhortacji apostołskiej Jana Pawła II o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym *Familiaris consortio*³.

Prawo-obowiązek rodziców do wychowania jest czymś *istotnym* i jako taki związany jest z samym przekazywaniem życia ludzkiego; jest on *pierwotny i mający pierwszeństwo* w stosunku do zadań wychowawczych innych osób, z racji wyjątkowości stosunku miłości łączącej rodziców i dzieci; *wyklucza zastępstwo i jest niezbywalny*, dlatego nie może być całkowicie przekazany innym, ani przez innych zawłaszczony⁴.

W świetle przyjętego rozumienia prawa-obowiązku rodziców do wychowania oraz zasady pomocniczości, którą powinny kierować się wszystkie inne środowiska i instytucje w działaniach wobec rodziny, należy rozważać zagadnienie *relacji pomiędzy rodziną i szkołą*.

W relacji tej rodzice powinni być traktowani priorytetowo, powinno się respektować ich pierwszeństwo w odniesieniu do wychowania dziecka. Wsparcie ze strony szkoły dostosowane być powinno oczywiście do poziomu funkcjonowania rodziny i jej wychowawczych możliwości, etapów życia rodzinnego czy trudności, na jakie napotyka. W sytuacji dysfunkcjonalności rodziny wsparcie to oznaczać powinno zróżnicowane formy pomocy dziecku i jego rodzinie. Tymczasem badania pedagogiczne wskazują na tendencje w kierunku **asymetryczności relacji rodzic-nauczyciel** z wyraźną przewagą nauczyciela⁵. Uważa się, że jeszcze niedawno zjawisko to miało znacznie szersze rozmiary, na skutek czego mieliśmy do czynienia ze szkołocentryzmem i pedeutocentryzmem, co w dużej

³ Por. J. Wilk, *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*, Lublin 2002, s. 24n.

⁴ Adhortacja apostołska *Familiaris consortio* Jana Pawła II do biskupów, kapłanów i wiernych całego Kościoła katolickiego o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym, Częstochowa 1987, 36, s. 67n.

⁵ M. Mendel, *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszczenie znaczeń?*, w: A. W. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Toruń 2004, s. 308–309.

mierze wynikało z ideologizowania stosunków szkoły z rodziną⁶. Niektórzy pedagodzy są nawet zdania, że szkoła nie jest tak naprawdę do końca zainteresowana autentyczną współpracą z rodziną, wręcz przeciwnie, „stara się określać, czy wręcz wyznaczać zarówno cele rodziców, jak i sposób realizowania tych celów [...] ograniczać i kontrolować sposób ich funkcjonowania w szkole”⁷. W procesie postrzegania i określania roli rodziców i nauczycieli znaczenie istotne mają nastawienia i stereotypy samych uczestników interakcji. Utarty schemat biernych rodziców i dominującego nauczyciela pokutuje w świadomości obu stron w wielu sytuacjach. Często udział rodziców sprowadzany jest do wsparcia finansowego szkoły i pomocy w organizowaniu imprez i wycieczek szkolnych. Oprócz zebrań są to podstawowe formy współpracy inicjowane przez większość szkół. Udział zaś nauczyciela w kontakcie z jednym rodziców polega na przekazywaniu informacji o uczniu. Można przypuszczać, że oczekiwania rodziców, nauczycieli i dyrektorów co do współpracy mijają się, tak jak też różne jest ich wyobrażenie partnerstwa edukacyjnego, które może być właściwie rozumiane tylko w świetle zasady pomocniczości. Zauważyć należy również, że znaczna część rodziców jest o wiele bardziej zainteresowana edukacją i wychowaniem swoich dzieci, niż się to wydaje pracownikom oświaty. Fakt ten wiąże się między innymi z jakościowymi zmianami rozwojowymi w zakresie pełnienia ról małżeńsko-rodziny w okresie wczesnej i średniej dorosłości. Wyniki analiz psychologicznych potwierdzają tezę mówiącą o tym, że funkcjonowanie w rolach rodzicielskich uruchamia szereg procesów motywacyjnych. Jest podstawą do podejmowania zróżnicowanych form aktywności i wchodzenia w szereg interakcji międzyosobowych⁸. Szczególnie u tych dorosłych, których rozwój przebiega prawidłowo, przeważa chęć opieki i troski, potrzeba pomocy innym w ich rozwoju i kształtowaniu pożytecznego życia, zaangażowanie w wychowanie i uczenie. Dorosły pragnie przekazać swą wiedzę, mądrość, doświadczenie, staje się kreatywny w sytuacjach wychowawczych i edukacyjnych, bardziej dbały, troskliwy i opiekuńczy⁹. Zaangażowanie zatem rodziców w sprawy nauczania i wychowania własnych dzieci jest naturalnym zadaniem rozwojowym i należy raczej postawić pytanie: co stoi na przeszkodzie w jego realizacji w obszarze współpracy rodziny ze szkołą, jak pokonać zaistniałe bariery i kto może w tym pomóc? Z pewnością obecne w mentalności obu stron przekonanie o aktywnej szkole i biernych rodzicach jest jedną z przeszkód, która uruchamia schematyzm działań, prowadzi do ubóstwa form kontaktu między szkołą i domem ucznia. Asymetryczna relacja rodzice–nauczyciel nie jest zgodna z prawem rodziców do wychowania i nie ro-

⁶ A. W. Janke, dz. cyt., s. 12.

⁷ E. Wiczorek, *Projekt nowelizacji ustawy o systemie oświaty*, w: *Miejsce rodziców w polskim systemie edukacyjnym. Materiały z II konferencji programowej, 25.11.2000*, Warszawa 2000, s. 15.

⁸ L. Bakiera, *Rodzicielstwo a rozwój dorosłych w wieku średnim*, w: B. Harwas-Napierała (red.), *Rodzina a rozwój człowieka dorosłego*, Poznań 2003, s. 48–53.

⁹ C. S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 2002, s. 98–100.

kuje pełniejszej współpracy, lecz raczej prowadzi w kierunku współpracy bardzo zredukowanej, a czasami wręcz pozorowanej.

Inną obserwowaną cechą relacji między rodziną i szkołą jest **andragocentryzm**. Chodzi tu o przesadne przeniesienie akcentu na dorosłych w różnorodnych działaniach wynikających z kontaktu rodziny i szkoły. Dominacja dorosłych z przewagą nauczyciela minimalizuje lub wyklucza dziecko, zmniejszając możliwości szerszego współdziałania, budowania wzajemnych relacji o lepszej jakości i ogranicza uczestnictwo podmiotów życia szkolnego. Tymczasem warto zauważyć, że dziecko nieustannie integruje w sobie przez wiele lat dwie role: rolę dziecka w rodzinie i rolę ucznia w szkole niezależnie od środowiska, w którym aktualnie uczestniczy. Funkcjonowanie dziecka w okresie późnego dzieciństwa i cały czas adolescencji wyznaczone jest normami i standardami zachowań przypisywanymi tym rolom. Aktywność szkolna dziecka i jego uczestnictwo w domu jest źródłem wielu indywidualnych doświadczeń tworzących jego osobistą historię życia. Gromadzone w pamięci autobiograficzne doświadczenia wynikające z roli ucznia i dziecka w rodzinie stymulują rozwój wszystkich sfer. Zachowanie pewnej całości, jedności, integralności świata rodzinnego i szkolnego bez zbędnej fragmentaryzacji i podziałów, wprowadza dziecko w świat spójny, w którym uczestniczy wspólnie z dorosłymi na miarę swoich rozwojowych możliwości i potrzeb. Ma to szczególne znaczenie w okresie późnego dzieciństwa i wczesnej adolescencji. We współpracę rodziców i nauczycieli dzieci–uczniowie powinny być bardziej włączane. Podejmowanie wspólnych działań przez nauczycieli, rodziców i dzieci ubogacałoby współpracę i wniosłoby niezaprzeczalne walory wychowawcze, szczególnie w stosunku do tych najmłodszych, głównie w zakresie ich uspołecznienia. Trójpodmiotowość działań staje się jednak wówczas cenna, gdy zachowane zostaną odpowiednie pozycje społeczne, w granicach tak zwanego zdrowego rozsądku. Należałoby unikać pajdocentryzmu, który jest szkodliwy zarówno w domu, jak i w szkole; zarówno dla dorosłych, jak i dzieci. Nie we wszystkich przecież działaniach, rozmowach dorosłych czy podejmowanych decyzjach powinno uczestniczyć dziecko. Udział dziecka zmieniać się powinien jakościowo zgodnie z dokonującymi się zmianami rozwojowymi w kolejnych etapach jego życia. Realizowanie więc zasady współpracy „wspólnie z dzieckiem” ,szczególnie dynamicznie propagowanej w ostatnich latach w edukacji, powinno odbywać się z dużym rozmysłem i taktem.

Asymetryczny i andragocentryczny charakter relacji między rodzicami i nauczycielami nie stanowi pewnej podstawy do współpracy. Respektowanie prawa-obowiązku rodziców do wychowania może regulować, ułatwiać udział i porządkować pozycje wszystkich uczestników interakcji we wspólnym działaniu rodziny i szkoły. W tym też kontekście należałoby raczej wskazać na potrzebę respektowania zasady podmiotowości rodziców, dzieci i pracowników oświaty oraz zasadę pomocniczości tych ostatnich względem rodziny, uwzględniając jej wydolność wychowawczą.

Życzliwa atmosfera i dialog podstawą jakości relacji rodziców i nauczycieli

Rozwój form współpracy rodziny i szkoły w zasadniczy sposób zależy od **jakości relacji interpersonalnych**. Napięcia między rodziną a szkołą, atmosfera niechęci, wzajemnych oskarżeń i podejrzliwości bardzo utrudniają podejmowanie jakichkolwiek prób komunikacji i działań. Nie sprzyja temu także brak otwartości u obu stron i starań o wzajemne zrozumienie. Szkoła nie może występować z pozycji siły, a rodzice nie mogą przyjmować postaw roszczeniowych, charakteryzujących się nieustannym niezadowoleniem. Prowadzi to do sytuacji, w której nauczyciele tworzą swoisty klan, system zamknięty na innych – tu rodziców. Rodzice zaś utwierdzają się w przekonaniu, że ich dziecko w szkole jest zakładnikiem i nie należy podejmować jakichkolwiek działań, by nie narażać go na przykre konsekwencje, których wachlarz w szkole może być szczególnie duży. Ogólnie więc najlepiej nie angażować się zbyt mocno, a czas szkoły traktować jako okres przejściowy. Niestety, takie sytuacje patowe nie są odosobnione, a zachowania obu stron interakcji przybierają różne nasilenie. Zachodzi tu związek sprzężenia zwrotnego i samowzmacniających się zależności. Im bardziej nauczyciele tworzą grupę o zamkniętych lub mało elastycznych granicach, tym bardziej rodzice czują się wykluczeni i mniej angażują się we współpracę, co z kolei prowadzi do spostrzegania ich jako biernych i do dalszego oddzielania się nauczycieli oraz utrwalania sztywnych granic między rodzicami i nauczycielami. Przerwanie tych zależności staje się coraz bardziej trudne i bywa wręcz niemożliwe.

W przeciwdziałaniu powstawania tego typu zjawisk istotną jest dbałość o **życzliwą atmosferę**. Czasami wiąże się to z pokonaniem wewnętrznych barier, zmianami wzajemnego postrzegania i istniejących stereotypów co do charakteru kontaktu nauczyciel–rodzice. Warto jak najwcześniej zadbać o dobrą atmosferę już na pierwszych spotkaniach. Bardzo ważne znaczenie ma tu okazywanie otwartości i sympatii, starania o wzajemne poznanie i zrozumienie, sugerowanie partnerstwa, a nie dominacji, siły i władzy, podejmowanie, na początku może nawet prostych, ale jednak wspólnych działań. Sprzyja temu w szczególności sposób **udana komunikacja**, która jest zarazem podstawą udanych relacji interpersonalnych będących punktem wyjścia dla owocnej współpracy. Najczęściej popełnianym w tym obszarze błędem jest jednokierunkowość komunikacji i monotematyczność. Przepływ informacji dokonuje się zwykle w kierunku od nauczyciela do rodzica. Rodzice są zazwyczaj informowani o postępach dzieci w nauce, o kalendarium roku szkolnego, propozycjach wyjść, składkach, wewnętrznym systemie oceny zachowania dziecka, programie wychowawczym oraz wielu innych kwestiach. Zgodnie z obowiązującymi wymogami, rodzice powinni być powiadomieni i zatwierdzić informacje podpisem. Z pewnością i takie sytuacje muszą się zdarzyć, jednak wydaje się, że brakuje w tych relacjach **autentycznego dialogu**, którego istotą jest

wielokierunkowy przepływ informacji, wzajemne zrozumienie, empatia i przezroczystość komunikacji, ustalenie wspólnych stanowisk w różnych kwestiach, także tych spornych. Można mówić o poszerzaniu współpracy, gdy przykładowo program wychowawczy szkoły powstaje we współpracy i w dialogu z rodzicami, a nie jest tylko przez nich zatwierdzany. We współczesnej szkole dialog jest warunkiem koniecznym. Pluralizm otaczającej rzeczywistości wymaga pewnych ustaleń, uzgodnień, kompromisów i komunikowania znaczeń przez uczestników życia szkolnego (dzieci, rodziców i pracowników szkoły). Dialog rodzi się nie z podobieństw, lecz wyrasta z różnic, czasami ścierających się stanowisk, ale jednocześnie jest wyrazem otwartości na drugiego człowieka i traktowania go podmiotowo. Monologowy przekaz informacji, jako jedyny sposób komunikacji, jest uprzedmiotowieniem odbiorcy w relacji interpersonalnej z pominięciem jego wiedzy, poglądów, postaw, wartości. Porozumienie dialogowe daje szansę na autentyczne spotkanie rodzica i nauczyciela oraz wyzwala z ograniczeń konwencjonalnej rozmowy szkolnej, w której obie strony chociaż rozmawiają ze sobą, to jednak często nie rozumieją się i nawet nie starają się zrozumieć. Metoda hermeneutyczna zastosowana w pedagogice¹⁰ lokalizuje dialog rodziców i nauczyciela we wspólnej przestrzeni edukacyjnej, w której obie strony relacji starają się dojść do wspólnych ustaleń, odczytania znaczeń i interpretacji ważnych dla nich sytuacji i zdarzeń. Efektem jest lepsze zrozumienie i poznanie. Tymczasem częstą trudnością dzisiejszej szkoły są różnego rodzaju zniekształcenia dialogu, które Klus-Stańska upatruje głównie w instrumentalizacji i banalizacji dialogu oraz w relatywizacji wiedzy¹¹. Wprawdzie odnosi je do przekazu wiedzy społecznej i przyrodniczej w relacji nauczyciel–dziecko, to jednak można je również analogicznie zaobserwować w relacji nauczyciel–rodzice. Pierwsza grupa zniekształceń polega na instrumentalizacji dialogu, co ujawnia się w dążeniu jednej strony relacji do osiągnięcia założonych celów, ignorując stanowisko drugiej. Sam dialog traktowany jest jako środek w realizacji tego celu. Banalizacja dialogu jest zniekształceniem polegającym na nazywaniu dialogiem konwencjonalnej rozmowy lub rozmowy o cechach monologu, w której zatracą się istotę dialogu pedagogicznego zwłaszcza tego, rozumianego hermeneutycznie. Trzeci rodzaj zniekształcenia dialogu wyraża się w trudności ustalenia wspólnoty znaczeniowej. Przyjęcie, iż każdy uczestnik relacji nadaje bardzo, a nawet skrajnie zindywidualizowane znaczenia obiektom i zdarzeniom wyklucza odnalezienie wspólnej płaszczyzny znaczeń, co w efekcie uniemożliwia także obustronne zrozumienie, a w konsekwencji podjęcie jakiegokolwiek współpracy. Powyższe zniekształcenia dialogu w kierunku komunikacji monologowej lub relatywizacji znaczeń utrudniają relację między rodzicem a nauczycielem. Monolog wymusza submisję i podporządkowanie u jednej strony relacji, zaś dominację u drugiej. Relatywizacja zakłada istnienie dwóch często

¹⁰ M. Nowak, *Metoda hermeneutyczna w pedagogice*, „Roczniki Nauk Społecznych KUL” 2 (1993), s. 49–58.

¹¹ D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Olsztyn 2000, s. 85.

odmiennych światów znaczeń oddzielonych barierą skrajnego indywidualizmu. W obu przypadkach relacja rodzice–nauczyciel staje się silnie sformalizowana i łatwo wówczas o uruchomienie istniejących (wspomnianych powyżej) stereotypów i sprzężeń zwrotnych. Tymczasem aktywność dorosłych w społecznych rolach rodzicielskich i zawodowych–nauczycielskich w sposób wyjątkowy zakłada spotkanie. Ponieważ spotkanie to dotyczy płaszczyzny wychowawczej, edukacyjnej, wobec tego potrzeba dialogu jawi się tu w sposób oczywisty i wręcz typowy dla pedagogiki spotkania. Warto zatem jeszcze raz podkreślić, że dialog, mający bogatą tradycję w filozofii, kulturze i edukacji staje się niezbędnym warunkiem prawidłowych kontaktów i współpracy rodziny i szkoły, choć niestety w niejednej rzeczywistości szkolnej jest faktem bagatelizowanym i minimalizowanym.

Wspólne cele podstawą współpracy

Jest wiele obszarów, w obrębie których rodzice i nauczyciele mogą współpracować. Podstawą ich sprecyzowania jest świadomość **wspólnego celu**. Ogólnie można przyjąć, że jest nim dobro i rozwój dziecka. Jeśli przyjmiemy, że zachodzenie jakościowych zmian rozwojowych z każdym etapem rozwoju ontogenetycznego coraz bardziej zależy od udziału czynników zewnętrznych, to zgodne oddziaływanie rodziców i nauczycieli stworzy wyjątkowe warunki rozwoju młodego człowieka, który przez długi okres swego życia funkcjonuje w dwóch podstawowych rolach – roli dziecka w rodzinie i roli ucznia w szkole. Fakt ten ma ogromne znaczenie rozwojowe.

Wewnętrzne przekonanie nauczycieli i rodziców o tym, że **towarzyszą** młodemu człowiekowi w jego rozwoju, że zmierzają w tym samym kierunku, dają poczucie tego, że znajdują się po tej samej stronie, a nie przeciwdziałają sobie i rywalizują ze sobą. To sprawia również, że traktują siebie jako sprzymierzeńców i współpracują ze sobą, przejawiając szereg cennych inicjatyw. Charakter wspólnych działań rodziców i nauczyciela, zmierzających do dynamizowania i pomocy w rozwoju oraz do osiągnięcia przez dziecko dojrzałości osobowej, można przedstawić w odwołaniu do cykliczno-fazowego modelu rozwoju człowieka¹². Zakłada on istnienie czterech podstawowych faz, które występują po sobie w cyklicznym porządku i odzwierciedlają zachodzenie jakościowych zmian rozwojowych. Pierwsza faza – progres, jest czasem ujawniania się zmiany rozwojowej (o szerokim lub wąskim zasięgu w zakresie określonej sfery rozwojowej), druga – plateau, wymaga utrwalenia zmiany i przyswojenia nowych możliwości w szeroko rozumianym działaniu, trzecia – regres, oznacza trudności związane z naruszeniem adekwatności między możliwościami rozwojowymi jednostki a oczekiwaniami otoczenia i wymaganiami sytuacyjnymi, które w naturalny spo-

¹² A. Brzezińska, *Pojęcie zmiany rozwojowej*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Gdańsk 2003, s. 237.

sób mają rosnać wraz z upływem czasu, czwarta faza – kryzys, jest konsekwencją poprzedniej, wiąże się z nieporadnością, czasami uruchamianiem zachowań niewłaściwych. Adekwatnie do czterech faz (progres, plateau, regres, kryzys) współpraca rodziców i nauczycieli powinna wyrażać się w następujących funkcjach:

- stymulowanie zmian rozwojowych i dynamizowanie rozwoju dziecka,
- utrwalanie zdobytych już osiągnięć rozwojowych,
- udzielanie wsparcia w sytuacjach regresu i kryzysu,
- naprowadzanie na nowe rozwiązania i pomoc w sytuacjach trudnych, kryzysowych.

Funkcje te realizowane są w zasadniczych obszarach wspólnych działań i odpowiadają nadrzędnym zadaniom szkoły. Należy je ująć w procesach: opieki, wychowania i nauczania. W każdy z tych obszarów nauczyciel i rodzice mogą wnieść niepowtarzalne wartości dyktowane dojrzałością osobową, kompetencjami zawodowymi i posiadanymi umiejętnościami. Obie strony muszą jednak je spostrzec, docenić i umieć wykorzystać.

Kilka uwag końcowych

Chociaż powyżej uwzględniłam jedynie wybrane zagadnienia dotyczące relacji rodzice–nauczyciel, to jednak wyraźnie należy stwierdzić, że krąg osób odpowiedzialnych za współpracę rodziny i szkoły jest szerszy. Podstawowy zespół osób współpracujących ze sobą powinni tworzyć **rodzice, wychowawcy, dyrekcja szkoły i pedagog szkolny**. Ale również często biorą w nim udział też inni członkowie rodziny – na przykład dziadkowie, także inni nauczyciele pracujący w szkole, katechizujący księża, proboszcz danej parafii. Dzięki temu obszary współpracy mogą obejmować więcej bardziej złożonych działań. W ten sposób kształtuje się środowisko lokalne oddziaływujące wychowawczo na młode pokolenie i wspierające należące do niego rodziny. Działania osób tworzących to środowisko powinny mieć charakter kompleksowy i integracyjny, „integracja będzie tu niezbędnym warunkiem skutecznego działania edukacyjnego-dydaktycznego, wychowawczego, opiekuńczego”¹³.

Szczególną rolę w zakresie kontaktu rodziny i szkoły pełni pedagog szkolny, którego działania z racji przygotowania zawodowego powinny być znacznie bogatsze niż zazwyczaj to jest obserwowane. Do pedagoga szkolnego powinno należeć koordynowanie współpracy szkoły i rodziny, pomoc obu stronom w jej inicjowaniu i realizacji. W zakresie modelu kształcenia akademickiego pedagogów, a także nauczycieli warto zwrócić uwagę na rozwijanie kompetencji ułatwiających podejmowanie współpracy z rodziną ucznia. Badania Mendel nad orientacją studentów i młodych nauczycieli dotyczącą współpracy z rodzicami pokazują, że „polski profesjonalizm oznacza odwołanie do formalnego statusu

¹³ M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa 2000, s. 44.

wykształcenia wyższego oraz prawa precyzującego rolę i – w naszej rzeczywistości – chroniącego swobody nauczyciela”¹⁴. Autonomiczny nauczyciel działa na podstawie ram formalno-prawnych i *de facto* nie jest przygotowany do współpracy. Jego wiedza na temat współpracy szkoły z domem ma charakter okazjonalny. Tymczasem warto w sposób zaplanowany, osadzony w programach przygotowania zawodowego i kształcenia kadr, rozwijać umiejętności w zakresie współpracy z rodzicami. Powinny one obejmować kształcenie kompetencji interpersonalnych, komunikacyjnych, pracy z grupą dorosłych metodami aktywizującymi oraz wiedzy z zakresu problematyki cyklu i dynamiki życia rodzinnego, wychowania w rodzinie i ogólnie pedagogiki rodziny.

Czasami w literaturze przedmiotu i wśród praktyków stawia się pytanie o to, czy współpraca rodziny ze szkołą jest mitem czy rzeczywistością. Wydaje się to zbyt dużym uproszczeniem. Współpraca rodziców ze szkołą nie jest zjawiskiem typu wszystko albo nic i dychotymizowanie tego faktu nie jest właściwym podejściem. Jest to raczej fakt, który możemy określić w kategorii zmiennej wielowartościowej, zależnej od bardzo wielu zindywidualizowanych uwarunkowań. I chociaż zwykle przeważa tendencja do eksponowania tego, co wadliwe i nie domaga, to przecież istnieje wiele przykładów udanej współpracy rodziców i nauczycieli. Z pewnością należy w tym miejscu stwierdzić, że zawsze wymaga to wysiłku obu stron, ale przecież zrozumiałe jest, że to, co wartościowe, wymaga czasu i trudu.

Cooperation between the family and the school – about the better relationship between the parent and the teacher (Summary)

The article deals with an issue involving the role of cooperation between the family and the school with a detailed discussion upon the relationship between the parent and the teacher. The quality of this bond describes the area, the motivation and aims of this type of the cooperation of basic educational environment: the family and the school. The starting point of this discussion is the adoption of statute and duties of parents for upbringing. It implies to take the precedence over parents in the process of upbringing and the rule of assistance of other people or institutions over them. There is also a remark made in the article about the difficulties in the relationship which reveals itself in the asymmetry and andragocentrism which points to a sharp dominance of adults with high superiority of a teacher and minimization or exclusion of child's participation. The main postulates in the area of shaping the proper relationships are: caring about proper atmosphere, authentic dialogue and appreciation of the same aims subsequent to cyclical-phase model of development of a child. The collaboration between the parents and the school is not the phenomenon “all or nothing” and there should be no dichotomization. It is a fact which can be assigned in the category of independent multi-value which is dependent from many individualized conditions.

¹⁴ M. Mendel, dz. cyt., s. 305.