

Od edukowania do rodzicielskiego działania. O dostrzeganiu problemów, gotowości poszukiwania rozwiązań i podejmowaniu ryzyka w edukacji szkolnej dziecka

| Barbara Lulek, Uniwersytet Rzeszowski

Streszczenie:

Zachodzące zmiany społeczne i kulturowe sprawiają, że podmiotom coraz trudniej przychodzi działać samodzielnie. Także w odniesieniu do realizacji procesu kształcenia i wychowania młodego pokolenia odizolowanie się rodziców i nauczycieli od siebie nie jest rozwiązaniem sprzyjającym efektywności działań. Coraz powszechniej akcentuje się znaczenie wspólnego podejmowania decyzji – rzeczywistego współdecydowania o ważnych kwestiach edukacyjnych oraz partnerstwa edukacyjnego. Prezentowany artykuł jest opracowaniem teoretyczno-empirycznym. Autorka prezentuje wyniki badań prowadzonych w szkołach podstawowych województwa podkarpackiego w latach 2013–2015. Dokonuje kategoryzacji rodzicielskich aktywności i umiejscawia je na skali partycypacji edukacyjnej. Autorka, wyodrębniając obszary rodzicielskiego zaangażowania, wskazuje, że niewystarczające jest odwoływanie się do posiadanej przez rodziców wiedzy – często potocznej i niekompletnej na temat współpracy, partnerstwa bądź dialogu. Podejmuje także próbę wskazania praktycznych rozwiązań umożliwiających edukacyjne współbycie rodziców z pedagogami i społecznością lokalną. To swoista rodzicielska droga pomiędzy *praxis* a *techné*.

Słowa kluczowe:

dziecko, edukacja, rodzina, szkoła

Wprowadzenie

Problematyka partycypacji rodziców w edukacji szkolnej dziecka nie jest zagadnieniem nowym. Wielokrotnie była akcentowana w literaturze pedagogicznej. Za pierwsze wzmianki o angażowaniu się społeczeństwa w pracę szkoły uznać należy zapisy Komisji Edukacji Narodowej o edukacji obywatelskiej jako jednej z form aktywnego udziału społeczności w procesie kształcenia i wychowania młodego pokolenia. W tamtym czasie tworzenie dozorów szkolnych, publiczne popisy naukowe uczniów konkretnych szkół sprzyjały łączeniu szkoły z jej najbliższym otoczeniem.

Na początku XX wieku nurt akcentujący konieczność włączenia w pracę szkoły społeczności lokalnej, zwłaszcza rodziców, przybrał na sile. Pojawiły się liczne postulaty związane z uspołecznieniem szkoły przez rozwijanie indywidualnych i zbiorowych form współpracy rodziców z przedstawicielami środowiska szkolnego. W rozważaniach naukowych coraz więcej uwagi poświęcano poznaniu środowiska kulturalno-gospodarczego szkoły oraz pedagogizacji rodziców.

Do idei współpracy szkoły ze środowiskiem powrócono w okresie powojennym. Podejmowano wówczas liczne próby konsolidacji oddziaływań wychowawczych szkoły, rodziny i środowiska. Przebiegały one dwutorowo. Po pierwsze, związane były z prawnym uregulowaniem obecności rodziców w szkole, poprzez powołanie komitetów rodzicielskich i podjęcie próby ścisłego ich podporządkowania władzom państwowym. Po drugie, łączyły się z opracowaniem eksperymentalnych koncepcji szkół środowiskowych, które zmierzały do demokratyzacji stosunków na płaszczyźnie rodzice – nauczyciele, z zachowaniem dominującej roli pedagogów. Inicjowanie współpracy przez placówki oświatowe oraz swoista antynomia w relacjach nauczycieli i rodziców stosunkowo długo utrzymały się w rzeczywistości szkolnej. Dopiero w połowie lat 80. pojawiło się nowe spojrzenie na stosunki rodziców z nauczycielami, odwołujące się do wspólnej wartości, jaką jest dobro dziecka i całej społeczności uczniów. Szerzej pisze się o wzajemnych oczekiwaniach współpracujących podmiotów w edukacji szkolnej dziecka¹.

Nowe warunki społeczne u początków lat 90. spowodowały, że wielu teoretyków i badaczy podejmowało poszukiwania zmierzające do opracowania nowej koncepcji szkoły osadzonej w środowisku (Mikołaj Winiarski², Maria Mendel³, Dzierżymir Jankowski⁴, Bogusław Śliwerski⁵, Andrzej W. Janke⁶). Podkreślano konieczność demokratyzowania relacji szkoły z rodziną i środowiskiem, opisywano modele i typy współpracy środowiskowej, jej obszary, formy i zakres wspólnie podejmowanych działań oraz czynniki wyznaczające postawę rodziców wobec szkoły. Przyznano także rodzicom określone prawa w edukacji szkolnej ich dzieci⁷. Z osób pełniących drugorzędną rolę w szkole stali się oni

1 Zob. B. Lulek, *Przemiany wzajemnych relacji nauczycieli i rodziców na przestrzeni XX wieku*, [w:] *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, red. B. Szluz, W. Walc, Rzeszów 2011, s. 89–92.

2 Zob. M. Winiarski, *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.

3 Zob. M. Mendel, *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2002.

4 Zob. D. Jankowski, *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2004; tenże, *Szkoła, środowisko, współdziałanie*, Toruń 2001.

5 Zob. B. Śliwerski, *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001; tenże, *Możliwości rozpoznania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Zielona Góra–Kraków 2004.

6 Zob. A.W. Janke, *Wizja wspólnotowa pedagogicznej relacji rodzina – szkoła. Alternatywa wobec realności andragogocentrycznej*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Bydgoszcz 1995.

7 Zob. B. Lulek, *Transformacja w stosunkach rodziców i nauczycieli w polskiej szkole. Od nieświadomych pomocników do zorientowanych partnerów*, [w:] *Prinos spolecenskyh vied k rozvoju znalostnej spolocnosti*, red. K. Hertikova, V. Liska, Bratislava 2014, s. 87–96.

pełnoprawnymi współgospodarzami odpowiedzialnymi za całość funkcjonowania szkoły. Powstały tym samym niezbędne warunki do przejęcia przez rodziców współodpowiedzialności za proces edukacji, jego poziom i jakość, oraz realizację w praktyce idei partnerstwa rodziców, nauczycieli i uczniów⁸. Nakreślona w aktach normatywnych wizja współpracy nauczycieli i rodziców tworzy tylko formalne ramy do nawiązania partnerskich stosunków między wymienionymi podmiotami. Osiągnięcie wysokiego poziomu partycypacji edukacyjnej rodziców zależy przede wszystkim od współpracujących osób, ich potrzeb, doświadczeń, postaw i oczekiwań, intuicyjnej wiedzy o walorach, jakie niesie ze sobą ten rodzaj relacji społecznych⁹. Chodzi o budowanie nowego spojrzenia na miejsce i rolę rodziców w procesie kształcenia i wychowania dzieci i młodzieży, z myślą o przyjęciu demokratycznego modelu relacji uczestników procesu edukacji opartego na dialogu, otwartości, symetryczności i równorzędności stosunków społecznych.

Od edukowania do samodzielnego działania rodziców w szkole

Realizacja edukacyjnego partnerstwa w praktyce napotykała przez dziesięciolecia i nadal napotyka wiele trudności¹⁰. Wprawdzie dyrektorzy szkół programowo nie odcinają się od współpracy z rodzicami¹¹, lecz często prezentują zachowawczość, schematyzm oraz biurokrację¹² wobec nowych idei pedagogicznych; odpowiada im postawa dystansu czy zupełnej obojętności rodziców wobec edukacji własnych dzieci. Tradycyjny podział na kompetentnych profesjonalistów-nauczycieli i mniej kompetentnych rodziców nadal funkcjonuje w wielu szkołach, w których partnerskie stosunki uczestników i współuczestników procesu edukacji należą do rzadkości.

Uwzględniając powyższe rozważania, w latach 2010–2011 nakreślono koncepcję badań poświęconych określeniu miejsca rodziców w przestrzeni edukacji własnych dzieci. Nie chodziło o miejsce w sensie zagospodarowanej fizycznie przestrzeni pomieszczeń, wydzielonej

8 Zob. B. Lulek, *Prawa rodziców wobec edukacji szkolnej dzieci*, [w:] *Edukacyjne aspekty partnerstwa i współpracy w środowiskach lokalnych*, red. Cz. Lewicki, Rzeszów 2004, s. 203–205.

9 Zob. B. Lulek, *O miejscu wyznaczonym rodzicom w szkołach gimnazjalnych. Ujęcie porównawcze*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura*, red. B. Lulek, K. Szmyd, Krosno 2014, s. 161.

10 Zob. B. Lulek, *Czynniki utrudniające współpracę szkoły z rodziną i szerszym środowiskiem społecznym*, [w:] *Mysł i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych*, t. 2: *Możliwości i zagrożenia dla rozwoju człowieka w perspektywie europejskiej*, red. Z. Frączek, K. Szmyd, H. Sommer, A. Olak, Rzeszów 2012, s. 251–269.

11 B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 1998, s. 97.

12 Zob. B. Lulek, *Samotne matki w środowisku szkolnym. Między biurokratycznym naznaczeniem a kulturową wspólnotą*, [w:] *Zagrożone człowieczeństwo*, t. 4: *W poszukiwaniu i rozwijaniu sił społecznych w środowiskach życia człowieka*, red. K. Białobrzeska, C. Kurkowski, Kraków 2015, s. 149–163.

rodzicom podczas wspólnych spotkań z nauczycielami – choć w dotychczas objętych badaniach szkołach podstawowych i gimnazjalnych województwa podkarpackiego stwierdzono brak miejsca dla rodziców – lecz o wzajemne układy pomiędzy nimi, swoistą przestrzeń nieformalnych relacji. Przyjęto, że podstawowym wyznacznikiem opisującym przestrzeń relacji rodzina – szkoła są wewnątrzszkolne dokumenty placówek. Badania prowadzono na terenie 10 rzeszowskich szkół podstawowych i gimnazjalnych. Łącznie przeanalizowano około 960 dokumentów szkolnych.

Zebrany materiał badawczy poddano kategoryzacji, wyodrębniając czynne i bierne zaangażowanie rodziców w edukację dziecka na terenie szkół różnych typów oraz domu rodzinnego. Pogłębiona analiza materiału badawczego pozwoliła na wyodrębnienie czterech głównych rodzajów ról przypisanych rodzicom i przez nich podejmowanych: rodziców umiejscowionych w przestrzeni rodzinnej – czuwających nad dzieckiem, rodziców informowanych i nadzorowanych przez nauczycieli i pedagogów, rodziców doskonalonych i doskonalących się oraz rodziców wspierających i współdecydujących o procesie edukacji. Przyjęto, że są to typy rodzicielskiej obecności w przestrzeni szkolnej.

Wyodrębnione typy relacji pomiędzy rodzicami i nauczycielami obrazują schematyczne i utrwalone tradycjami formy wspólnych działań, w których wyraźnie zaakcentowana jest dominująca rola nauczycieli w realizowanych przedsięwzięciach, charakteryzująca się wyznaczeniem i przyporządkowaniem rodzicom określonych zadań, nie odczytawszy uprzednio ich oczekiwań ani potrzeb w omawianym zakresie. Używany w pismach sposób określania zadań częściowych dla partycypujących stron, zwłaszcza rodziców, ma także charakter nakazowy.

Pierwszy typ powiązań, nazwany: rodzice umiejscowieni w przestrzeni rodzinnej – czuwający nad dzieckiem, lokalizuje rodziców jako współpracowników odpowiadających za wszystko, do czego dochodzi na terenie domu rodzinnego. Nauczycielska współpraca z rodzicami sprowadza się do wyznaczenia niezależnych zadań każdej ze stron partycypujących w procesie edukacji. Drugi typ relacji pomiędzy szkołą a rodziną – rodzice informowani i nadzorowani przez pedagogów – sprowadza rodziców do podmiotu wymagającego ustawicznej perswazyjnej działalności szkoły. Trzeci typ zaś to rodzice doskonaleni lub doskonalący się, a więc osoby o niskim poziomie kultury pedagogicznej, wymagający pedagogizacji ze strony szkoły. Wreszcie ostatnia propozycja, najbardziej korzystna dla uspołecznienia szkoły, czyli rodzice wspierający działania nauczycieli i współdecydujący o procesie edukacji. W tym wariantcie rodzice w toku spotkania i dialogu budują społeczną koalicję na rzecz edukacji¹³.

13 B. Lulek, *O miejscu wyznaczanym rodzicom...*, s. 167–171.

Opisane powyżej rezultaty badawcze stały się inspiracją do podjęcia dalszych poszukiwań zmierzających do rozpoznania działań pozwalających wyzwolić rodzicielską aktywność na terenie szkoły i zerwać ze swoistą dwoistością obecności rodzica w edukacji własnego dziecka. Chodzi o odejście od wyznaczania sztucznych obszarów decydowania rodziców o procesie kształcenia i wychowania dziecka, polegające na pełnym decydowaniu o dziecku w środowisku domowym i nadzorowanej, nierzadko nakazowej, obecności opiekunów ucznia w szkole. Dlatego też badania realizowane w latach 2014–2015 w ramach indywidualnego grantu badawczego poświęcono określeniu przestrzeni dla rodziców w szkołach podstawowych. Dążono nie tylko do rozpoznania poziomów partycypacji rodziców w edukacji własnego dziecka, lecz także do wskazania działań pozwalających rodzicielskiej społeczności, własnym wysiłkiem i w określonym stopniu, ożywić środowisko edukacyjne dziecka, przekształcać oraz budować nowe warunki kształcenia i wychowania, integrować oraz demokratyzować środowisko szkoły.

Wynikiem takiego założenia było podjęcie badań sondażowych z wykorzystaniem ankiety i wywiadu, w których autorka opracowania pytała respondentów o to, co należy zmienić w relacjach nauczycieli i rodziców, aby wywołać zaangażowanie społeczności rodziców w sprawy szkoły oraz rozwijać autentyczne partnerstwo. Celem badań było określenie warunków, które pozwolą na to, by wzajemnym relacjom towarzyszyły pozytywne odczucia i emocje. Badania prowadzono na terenie czterech szkół podstawowych w Rzeszowie, w tym: Szkoły Podstawowej nr 25 im. Prymasa Tysiąclecia mieszczącej się przy ul. S. Starzyńskiego 17, Szkoły Podstawowej nr 10 zlokalizowanej przy ul. Dominikańskiej 4, Szkoły Podstawowej nr 1 im. Adama Mickiewicza mającej siedzibę przy ul. Bernardyńskiej 4 oraz Szkoły Podstawowej nr 22 znajdującej się na ul. Ptasiej 2. Badaniami objęto grupę 1200 rodziców, w tym 150 rodziców tworzących rady rodziców, oraz 200 nauczycieli. W niniejszym opracowaniu autorka odwoła się do wypowiedzi 210 rodziców.

W poszukiwaniu sposobów budowania rodzicielskiej aktywności

Budowanie rodzicielskiej aktywności na terenie szkoły wymaga stworzenia odpowiednich warunków i stosowania właściwych, związanych z wywoływaniem, współdziałaniem i integracją, sposobów pobudzania działania jednostek i grup. Pierwsza z wymienionych strategii obejmuje ujawnienie oraz rozpoznanie wszelkich możliwości i zainteresowań

osób zaangażowanych w realizację zadania. Współdziałanie wiąże się z podziałem zadań, podporządkowaniem innym – jeśli to konieczne – i wymianą informacji w czasie wspólnych działań. Integracja natomiast ma podwójny wymiar. Z jednej strony umożliwia stworzenie odpowiedniego klimatu i więzi emocjonalnych pomiędzy współpracującymi osobami, z drugiej zaś pozwala na scalanie wiedzy i doświadczeń należących do jednostek w taki sposób, by wszyscy rodzice mogli z niej korzystać, dążąc do wspólnych celów. Chodzi o stworzenie warunków do wyłaniającego się przywództwa polegającego na obejmowaniu pozycji znaczącej przez rodziców – liderów potrafiących dostrzegać nowe rozwiązania, zjawiska i trendy¹⁴.

Zebrany w toku badań materiał badawczy poddano kategoryzacji i wyłoniono działania, które zdaniem rodziców są niezbędne do budowania partnerstwa edukacyjnego: przełamanie anonimowości i skrócenie dystansu pomiędzy rodzicami (102 narracje), integrowanie grup rodzicielskich (94 wypowiedzi), ustalanie wspólnych celów działania i ich realizacja (56 sądów) oraz wyłonienie liderów w społeczności rodziców (127 opinii)¹⁵. Ankietowani dostrzegali także konieczność łączenia ich wiedzy, często intuicyjnej i potocznej, z wiedzą naukową dotyczącą współpracy (156 wypowiedzi). W tym względzie opinie rodziców w badanych szkołach wpisują się w nurt poszukiwań pedagogicznych podkreślających, że „największe znaczenie dla praktyki edukacyjnej ma wiedza osobista podmiotów, która ma najczęściej charakter wiedzy potocznej”¹⁶. Właśnie tym zagadnieniom, związanym z rozpoznaniem pierwszego źródła informacji o sobie samym i o otaczającym świecie, poświęcono dalsze opracowanie.

Z narracji rodziców wyłaniają się kolejne działania, które tworzą stopnie rodzicielskiej partycypacji społecznej. Wyodrębniono opis działań zachowawczych, do których zaliczono: odtwarzanie zachowań związanych z kontaktami z nauczycielem, obserwowanych w rodzinie pochodzenia i bazowanie na doświadczeniach, nie zawsze pozytywnych, z czasów, kiedy badani rodzice byli uczniami. Ponadto wskazano trzy działania sprzyjające ożywianiu działalności rodziców: uczenie i upowszechnianie dobrych praktyk w zakresie współpracy nauczycieli i rodziców, gotowość poszukiwania nowych rozwiązań – refleksja nad działaniem, innowacyjność we wspólnych działaniach.

14 Zob. B. Lulek, *Rodzice jako liderzy w edukacji szkolnej własnego dziecka. O trudnościach w budowaniu rodzicielskich zespołów w szkole*, [w:] *Problemy współczesnej rodziny*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015, s. 108–109.

15 Tamże, s. 113–119.

16 T. Hejnicka-Bezwińska, *Tworzenie, przekazywanie, wykorzystanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickie praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Kraków 2010, s. 44.

Wyodrębnione działania zachowawcze, werbalizowane przez 58 badanych, bazują głównie na osobistych, często przypadkowych, doświadczeniach, informacjach i spostrzeżeniach dotyczących kształtowania relacji na linii szkoła – dom, zgromadzonych w czasach, kiedy respondenci sami byli uczniami. Niewątpliwie cechuje je znaczna fragmentaryczność, lecz dają jednostce poczucie rozumienia siebie i świata relacji szkolnych. Rodzice posługują się zatem powszechnymi prawdami dotyczącymi wspólnego z nauczycielami realizowania przedsięwzięć, co nierzadko prowadzi do uproszczonego postrzegania świata społeczno-kulturowego. Oto przykładowe narracje ankietowanych obrazujące powielanie zachowań utrwalonych w okresie, kiedy byli oni dziećmi: „Najlepiej dostosować się do warunków, które wyznacza nauczyciel dziecka. Tak zawsze robili moi rodzice i to dobre rozwiązanie”; „Stare powiedzenie mówi, że nauczyciel zawsze ma rację, więc najlepiej sprawdza się zasada nauczyciel chce – nauczyciel ma”; „Trzeba dostosować się do propozycji nauczyciela i je realizować. Nie ma co być ambitnym i narażać się nauczycielowi”; „Jeżeli dziecko nie ma kłopotów, to się nie wtrącam. Robię to, co chce nauczyciel”; „Intuicyjnie wyczuwam, czego chce nauczyciel i na ogół dostosowuję się”.

Rodzice odwołują się do uczenia przez modelowanie obserwowanych rodzicielskich zachowań. Nie zawsze są to wzory właściwego działania, lecz, przyswojone mechanicznie, pozwalają zachować swoisty rytuał indywidualnych i zbiorowych form współpracy z nauczycielem. Respondenci, nie znając dobrych praktyk w zakresie współpracy, dokonują swoistej reprodukcji wzorów.

Podobny opis zachowań odnajdujemy w 16 z 58 wypowiedzi pytanych rodziców, odnoszących się do prawd, które zgromadzono w procesie wieloletniej edukacji szkolnej. I tak jedna z badanych matek mówi: „Lata w ławie szkolnej nauczyły mnie, że zyskują Ci, którzy się nie wychylają. To dobra zasada we współpracy”. Wypowiedź innego respondenta uzupełnia powyższe kwestie: „Nauczyciel kieruje klasą i rodzicami, to oczywiste”; „Trudno było zmienić decyzję nauczyciela, kiedy byłem uczniem, teraz także często nauczyciel traktuje dyskusję jako atak. A tak nie jest. Głównie się podporządkowuję”. Inni ankietowani akcentują też, że „gdy nauczyciel na wywiadówce pyta, czy są jakieś uwagi, wszyscy milczą. Ja też”; „Mam uwagi, ale doświadczenia szkolne mówią, że tak jest najlepiej. Krytyka nie jest mile widziana”.

Zaprezentowane wypowiedzi badanych rodziców wskazują na bardzo stereotypowy obraz współpracy, który noszą w sobie. Traktują ten uproszczony schemat wspólnych działań z nauczycielami jako oczywisty, naturalny, niepodlegający zakwestionowaniu. Porządkuje on zakres

obowiązków, zadań rodziny i szkoły w edukacji dziecka i wzajemnej współpracy. Utrwala podział kompetencji. Rodzice w sposób instrumentalny opanowują swoją rolę, powielają wyuczone zachowania i działania, uznają konieczność, jak pisze Maria Czerpaniak-Walczak¹⁷, udzielania jedynie właściwych odpowiedzi oraz stosowania słusznych metod. W tej grupie badanych rodziców widać brak refleksji pozwalającej na rewizję dotychczasowych doświadczeń i włączenie się w szersze działania rodzicielskiej społeczności. Tak nakreślone relacje pomiędzy nauczycielami i rodzicami z całą pewnością sprzyjają ograniczeniu aktywności edukacyjnej rodziców wobec własnego dziecka do środowiska rodzinnego, a także uznania, że nauczyciel, jako profesjonalista od edukacji, ma prawo instruować i informować rodziców o edukacji. Jednocześnie ulega utrwaleniu postawa posłuszeństwa, która daje poczucie panowania nad sytuacją i jej uczestnikami. Brak tutaj miejsca na partnerstwo dwóch podstawowych instytucji wychowania.

Co cenne, wśród pozostałych 98 badanych elementy refleksji pojawiają się bardzo wyraźnie. O uczeniu się współpracy z nauczycielami i upowszechnianiu dobrych praktyk w omawianym zakresie jako działaniu sprzyjającemu animacji społeczności rodziców informują 42 osoby, gotowość poszukiwania nowych rozwiązań deklaruje 31 ankietowanych, a innowacyjność we wspólnych działaniach jako niezbędny warunek integracji społeczności rodziców podkreśla 25 badanych.

Ankietowani rodzice są otwarci na uczenie się współpracy, co łączy się z prezentowanymi wcześniej wynikami badań dokumentacji szkolnej, w której jedna z rozpowszechnionych strategii działania nauczycieli odwołuje się do edukowania rodziców. Można więc sformułować pytanie: dlaczego mimo deklarowania podobnych rozwiązań przez szkołę i rodzinę brak zgodności działań i szerszej współpracy? Odpowiedź na to pytanie nie jest oczywista. Rodzice w swych wypowiedziach podkreślali dwie zasadnicze kwestie. Po pierwsze, trudności towarzyszące relacjom rodziców, którzy w wielu przypadkach nie tworzą zespołu, np.: „wspólne działania nie są łatwe”, „brakuje nam doświadczeń”, „bazujemy na tym, co było kiedyś, a brakuje nowych rozwiązań”, „nie znamy się i mocno dystansujemy od siebie”, „oceniają się po pozorach”. Po drugie, pojawiły się odpowiedzi sugerujące konieczność upowszechniania dobrych praktyk, zaznajamiania z nimi rodziców, a nawet ich tworzenia. Rodzice werbalizują swoje poglądy następująco: „warto by pokazać nowe rozwiązania”, „chodzi o to, aby współpraca przestała być taka schematyczna. Nie wiem, jak to zrobić, ale chętnie się nauczę

17 M. Czerpaniak-Walczak, *Ile techné, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2012, nr 3, s. 16.

dla dziecka”, „brakuje świeżości, nowych rozwiązań, których można się nauczyć”, „wiem, że należy współpracować z nauczycielem dziecka, ale pytanie jest inne: jak to zrobić przy dystansie, który czuję?”, „nauczyciel powinien odejść od tradycyjnych form. Dlaczego wywiadówka zawsze jest w klasie, a akademia jest wierszowana? Może poza szkołą byłoby łatwiej, mniej sztywno. Warto otworzyć się na ludzi i uczyć się”. Bardzo cenne sugestie formułuje jeden z badanych ojców: „Myślę, że warto wypracować razem z nauczycielem własne sposoby współpracy, dla całej klasy. Wtedy nikt nie czuje się obco, bo to jest nasze wspólne”.

Badani rodzice bardzo wyraźnie sygnalizują otwartość na uczenie się rozumiane jako wyjście poza schemat instruowania. Sugerują wspólne podejmowanie przedsięwzięć, w ramach których opanować można nowe umiejętności, eliminować błędy oraz integrować i koordynować działania. Rodzicielskie intuicyjne sugestie nie są pozabawiane racji. Autorka opracowania uczestniczyła w międzynarodowym projekcie poświęconym upowszechnianiu dobrych praktyk i przyniósł on zdumiewające efekty¹⁸. Grupa badanych dążyła do przekształcania dotychczasowych wzorów zachowań w sytuacjach edukacyjnych przez scalanie nowych rozwiązań i zmienianie rzeczywistości współpracy. Chciała wyjść poza adaptacyjne role, nierzadko przydzielane społeczności rodziców przez nauczycieli i wynikające z kultury organizacyjnej szkoły.

Takie przekonania dla 31 ankietowanych są podstawą do zadawania pytań w procesie współpracy. To rodzice, których często nauczyciele określają jako krytycznych lub kłopotliwych, gdyż ustawicznie formułują pytania typu: „dlaczego tak się dzieje, czy można zrobić inaczej?”, próbują łączyć własną intuicyjną wiedzę z obserwowanymi profesjonalnymi działaniami nauczyciela. Nierzadko skłania ich to do refleksji o kontekście zjawisk i zdarzeń związanych z edukacją własnego dziecka. W takich sytuacjach dochodzi do integracji myślenia i działania. Oto przykładowe wypowiedzi tej grupy ankietowanych: „wspólne działania rodziców i nauczycieli wymagają stawiania pytań”, „nie da się przyjąć ugrzecznionego tonu. Nie chodzi o skrajną krytykę, ale o określenie trudności i poszukiwanie rozwiązań”, „to próba odpowiedzi na pytanie: czy jest już tak dobrze, że nie musimy nic zmienić?”.

Refleksyjność niewątpliwie sprzyja poszukiwaniu innowacyjności i operatywności w działaniu, którą jako warunek wyzwolenia rodzicielskich sił dostrzega 25 rodziców. To refleksyjność pozwala zobaczyć swoje dawne doświadczenia w świetle nowych, nieznanych dotąd

¹⁸ Concepts and methods of an active parent work from the aspect of a possible education advice and educational planning, Reference N: 2012-1-DE2-GRU06-11335

sposobów realizacji. Towarzyszy jej otwartość w dostrzeganiu trudności i gotowość poszukiwania innych, alternatywnych rozwiązań. Jedna z matek zauważyła: „Wyzwolenie sił tkwiących w rodzicach wymaga, po pierwsze, odwagi i chęci działania, po drugie – niestandardowych propozycji. One pociągają, zaciekawiają, popychają w wir pracy, ludzi i wspólnych wartości”. Uzupełnia tę wypowiedź inna badana, stwierdzając, że „dzięki temu powstaje zespół, który działa, nie zwraca uwagi na innych ludzi pełnych narzekania, bo chce działać na rzecz dzieci”.

Konkluzja

Rodzicielska droga do partnerstwa z nauczycielami nie jest łatwa. Przechodzi kolejne szczeble, nierzadko wyznaczane przez traktowanie rodziców jako mniej kompetentnych wychowawców dziecka, których aktywność powinna koncentrować się w środowisku domowym lub być całkowicie podporządkowana nauczycielowi. Takie spojrzenie opiera się na założeniu, że potoczna wiedza rodziców o procesie edukacji jest mechaniczna i bazuje na reprodukcji wcześniejszych wzorów w omawianym zakresie. Dostrzec jednak należy, że możliwe jest rozwijanie rodzicielskiego zaangażowania poprzez łączenie wiedzy rodziców z naukowym spojrzeniem profesjonalistów od wychowania – nauczycieli. Taki stan wymaga odejścia od mocno zachowawczej postawy posłuszeństwa i podporządkowania na rzecz wspólnego uczenia się i upowszechniania dobrych praktyk będących zaprzeczeniem rutyny i standardowych rozwiązań. To proces wędrowania w kierunku praxis pozwalającej łączyć krytyczne myślenie z twórczym i innowacyjnym działaniem. Badani rodzice, 156 osób na 210 objętych badaniami, informują o konieczności wykorzystania ich intuicyjnej wiedzy i łączenia jej z nauką. Respondenci albo odwołują się do zastanych wzorów przejętych od swoich rodziców – 58 osób na 158 zakwalifikowanych do omawianej kategorii – albo wskazują (98 narracji) na potrzebę refleksji związanej z upowszechnianiem dobrych praktyk, gotowością poszukiwania nowych rozwiązań oraz proponowaniem innowacyjnych rozwiązań.

Bibliografia

Czerpaniak-Walczak M., *Ile techne, ile praxis? W poszukiwaniu koncepcji praktyki jako elementu kształcenia nauczycielskiego profesjonalizmu*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2012, nr 3, s. 7–22.

- Hejnicka-Bezwińska T., *Tworzenie, przekazywanie, wykorzystanie wiedzy pedagogicznej (w perspektywie poznawczej rozwoju nauk humanistycznych)*, [w:] *Metodologiczne problemy tworzenia wiedzy w pedagogice. Oblicza akademickie praktyki*, red. J. Piekarski, D. Urbaniak-Zajac, K.J. Szmidt, Kraków 2010.
- Janke A.W., *Wizja wspólnotowa pedagogicznej relacji rodzina – szkoła. Alternatywa wobec realności andragocentrycznej*, [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła, dylematy czasu przemian*, red. A.W. Janke, Bydgoszcz 1995.
- Jankowski D., *Edukacja wobec zmiany*, Toruń 2004.
- Jankowski D., *Szkoła, środowisko, współdziałanie*, Toruń 2001.
- Lulek B., *Czynniki utrudniające współpracę szkoły z rodziną i szerszym środowiskiem społecznym*, [w:] *Myśl i praktyka edukacyjna w obliczu zmian cywilizacyjnych, t. 2: Możliwości i zagrożenia dla rozwoju człowieka w perspektywie europejskiej*, red. Z. Frączek, K. Szmyd, H. Sommer, A. Olak, Rzeszów 2012.
- Lulek B., *O miejscu wyznaczanym rodzicom w szkołach gimnazjalnych. Ujęcie porównawcze*, [w:] *Edukacja wobec wyzwań współczesności. Rodzina – szkoła – region – kultura*, red. B. Lulek, K. Szmyd, Krosno 2014.
- Lulek B., *Prawa rodziców wobec edukacji szkolnej dzieci*, [w:] *Edukacyjne aspekty partnerstwa i współpracy w środowiskach lokalnych*, red. Cz. Lewicki, Rzeszów 2004.
- Lulek B., *Przemiany wzajemnych relacji nauczycieli i rodziców na przestrzeni XX wieku*, [w:] *Rodzina, szkoła, środowisko lokalne*, red. B. Szluz, W. Walc, Rzeszów 2011.
- Lulek B., *Rodzice jako liderzy w edukacji szkolnej własnego dziecka. O trudnościach w budowaniu rodzicielskich zespołów w szkole*, [w:] *Problemy współczesnej rodziny*, red. K. Denek, A. Kamińska, P. Oleśniewicz, Sosnowiec 2015.
- Lulek B., *Samotne matki w środowisku szkolnym. Między biurokratycznym naznaczeniem a kulturową wspólnotą*, [w:] *Zagrożone człowieczeństwo, t. 4: W poszukiwaniu i rozwijaniu sił społecznych w środowiskach życia człowieka*, red. K. Białobrzeska, C. Kurkowski, Kraków 2015.
- Lulek B., *Transformacja w stosunkach rodziców i nauczycieli w polskiej szkole. Od nieświadomych pomocników do zorientowanych partnerów*, [w:] *Prinos spolocenskyh vied k rozvoju znalostnej spolocnosti*, red. K. Hertikova, V. Liska, Bratislava 2014.
- Mendel M., *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń 2002.
- Śliwerski B., *Jak zmieniać szkołę?*, Kraków 1998.
- Śliwerski B., *Możliwości rozpoznania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*, [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, red. I. Nowosad, M.J. Szymański, Zielona Góra–Kraków 2004.
- Śliwerski B., *Program wychowawczy szkoły*, Warszawa 2001.
- Winiarski M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa 2000.

From educating to parental impact. Noticing problems, searching new solutions and taking a risk in child's school education

Abstract:

Current social and cultural changes make it harder for individuals to act on their own. Moreover, parents' separation from teachers affects adversely executing of young generation's educational and upbringing processes. Conjoint decision making – the actual decision making in major educational matters, as well as educational partnership are increasingly emphasized. This article is a compilation of theoretical and empirical study. The author presents results of research carried out in primary schools in Podkarpacie province from 2013 to 2015. The author categorises parental activity and places it on the scale of educational participation. By isolating areas of parental engagement, the author indicates that referring to parents' knowledge about cooperation, partnership or dialogue is insufficient, since the knowledge is often incomplete or conventional, at the same time trying to point out practical solutions which would enable coexistence of parents, teachers and parental community. It is a sort of parental path between *praxis* and *techne*.

Keywords:

child, education, family, school