

Małgorzata Zalewska-Bujak

*Uniwersytet Śląski, Instytut Pedagogiki, Polska**

E-mail: malgorzata.zalewska-bujak@us.edu.pl

ORCID: 0000-0002-3313-3438

Współpraca nauczycieli z rodzicami uczniów – przez pryzmat nauczycielskich narracji**

Summary

TEACHERS' COOPERATION WITH THE STUDENTS' PARENTS – THROUGH THE PRISM
OF TEACHERS' NARRATIVES**

The paper aims to present the issues related to the cooperation between teachers and pupils' parents. Considering the importance and legitimacy of its occurrence in various forms and manifestations, the author conducted a qualitative study in an attempt to answer the following question: What is the image of this collaboration emerging from the teachers' narrations as a part of the qualitative interviews conducted with them? The picture reveals teachers' perspective on their pupils' parents and cooperation with them, indicating some discrepancy and inadequacy in this area.

Keywords: teacher, parent, cooperation of teachers with parents, forms of cooperation, barriers of cooperation

red. Paulina Marchlik

Wprowadzenie

Podejmując zagadnienie współpracy nauczycieli z rodzicami, kieruję się przekonaniem o zasadności i jej potrzebie w edukacyjnej przestrzeni. Swoje

* Instytut Pedagogiki, ul. Bielska 62, 43-400 Cieszyn

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

przeświadczenie opieram na już od dawna zauważonym związku, jaki istnieje między efektami edukacji dzieci a współpracą ich rodziców ze szkołą (Mendel, 1998, s. 13). Współpraca ta przynosi szereg korzyści – sprzyja dobrej atmosferze w klasie; rozwojowi pozytywnych postaw uczniów w stosunku do szkoły, chęci uczęszczania i poparcia dla niej – przyczynia się do poczucia bycia słuchanym i wzajemnego zwracania uwagi na siebie przez dzieci, które na lekcjach wykazują lepszą koncentrację uwagi. Joanna Łukasiewicz-Wieleba, pisząc o najważniejszych i namacalnych profitach, jakie przynosi współpraca nauczycieli z rodzicami, powołuje się na ustalenia badawcze Joyce L. Epstein i Frances L. Van Voorhis i uzupełnia wymienione już korzyści o: podniesienie poziomu wyników nauczania (w tym rozwój umiejętności np. matematycznych czy językowych), wzrost zaufania rodziców do dzieci i motywacji do uczenia się oraz polepszenie zachowania się uczniów i zmniejszenie liczby działań dyscyplinujących ich (Łukasiewicz-Wieleba, 2014, s. 66–67). Autorka przekonuje także, że współdziałanie nauczycieli i rodziców przynosi obopólne korzyści w postaci: możliwości poznania dziecka przez nauczyciela, dotarcia za pośrednictwem rodziców do jego potrzeb i zainteresowań czy wreszcie uzyskania ich wsparcia w wydobyciu jego indywidualnego potencjału; poznania przez rodziców i nauczycieli wzajemnych oczekiwań, uzgadniania wspólnej wizji domowej i szkolnej nauki; włączania rodziców w działania profilaktyczne lub kompensacyjne, uzyskiwania ich wsparcia w pokonywaniu edukacyjnych trudności uczniów; uzyskania wsparcia w kształtowaniu pozytywnego nastawienia ucznia do szkoły, do zdobywania wiedzy czy do szkolnych obowiązków; wypracowania sprzyjających warunków (zarówno szkolnych, jak i domowych) do uczenia się. W przypadku samych rodziców współpraca z nauczycielem pomaga zrozumieć im to, co dzieje się w szkole i podnosi ich poziom zaufania do nauczycieli. Umożliwia nawiązywanie podmiotowych relacji i ułatwia rozwiązywanie powstających nieporozumień czy konfliktów (tamże). Ponadto zaangażowanie rodziców we współpracę zwiększa ich poczucie odpowiedzialności, nie tylko w stosunku do swojego dziecka, ale i do uczniów w całej klasie (Mendel, 1998, s. 13–14). Sprawia, że czują się oni współodpowiedzialni za proces edukacji dzieci oraz pozyskują możliwość przedłużenia ciągłości własnego uczenia się i rozwoju (Śliwerski, 2017). Aby jednak współpraca nauczycieli ze szkołą mogła przynosić wskazane korzyści, muszą zostać spełnione pewne warunki. Wśród nich naczelną rolę zajmuje akceptacja rodziców uczniów przez nauczycieli jako „potencjalnych doradców, ekspertów, od których można i warto się uczyć oraz których wiedzę i umiejętności należałoby wykorzystywać w procesie dydaktycznym oraz wychowawczym” (Śliwerski, 2017, s. 257). Innymi warunkami,

które szkoła winna spełnić dla dobra współpracy, jest otwarcie się na oczekiwania rodziców w stosunku do edukacji ich dzieci i honorowanie prawa do współdecydowania o wszystkim, co ich dotyczy oraz niehamowanie włączania się w przebieg pracy wychowawczej i dydaktycznej z uczniami. Ponadto na docenienie przez szkołę zasługuje sama chęć zaangażowania się rodziców we współpracę (Mendel, 1998, s. 24).

Istotnym warunkiem wstępnym współpracy jest postrzeganie rodziców jako sprzymierzeńców szkoły i nauczycieli, co wymaga przyjęcia akceptującej postawy wobec nich. Nie oznacza ona bezwarunkowej afirmacji ich myślenia czy postępowania, ale otwarcie się na proces wzajemnej edukacji. Wymaga także podjęcia wysiłku kształtowania wzajemnego szacunku, a w przypadku nauczycieli przyjęcia faktu, że rodzice są pierwszymi nauczycielami swoich dzieci i wywierają na nie największy wpływ (Mendel, 2007, s. 62). Warto więc rozmawiać z nimi i korzystać z ich wiedzy, chociażby w trakcie tworzenia diagnoz i planów działania wobec uczniów. Przy czym należy pamiętać o potrzebie indywidualizacji w dzieleniu się wiedzą, szukania odpowiednich form jej realizacji, dostosowanych do specyficznej sytuacji dziecka i rodziców (tamże, s. 63). W trosce o wzajemne przymierze należy także zadbać o możliwość realnego wpływu rodziców na zarządzanie szkołą oraz redukcję biurokratycznego wymiaru funkcjonowania szkoły, który „implikuje ciągłą dominację «rozkazodawczej» instytucji nad środowiskami pozaszkolnymi, w tym przewagę wychowawców klas i nauczycieli nad rodzicami” (Śliwerski, 2017, s. 256). W opinii Bogusława Śliwerskiego szkodliwość biurokracji w omawianym kontekście, polega na egzekwowaniu określonych zachowań, wpisujących się w założone plany i rutynę w ramach ustalonych praw, co doprowadza często do eliminowania rzeczywistego i oddolnego udziału rodziców w życiu edukacyjnej placówki. Autora nie dziwi więc, że szkoła, która nie dąży do ograniczenia biurokratycznego wymiaru swego funkcjonowania, a raczej skupia się na przystosowaniu uczniów do panujących stosunków społecznych zgodnie z interesem władzy, obarczana jest zwykle winą za brak współpracy z rodzicami. Swoistym wyzwaniem dla szkoły i nauczycieli jest zatem podejmowanie działań, które ograniczą tę niekorzystną sytuację i wzmocnią pozycje rodziców w relacjach z dyrektorem i nauczycielami. Śliwerski podpowiada, że mogłoby to być powoływanie do życia rad szkoły (2017, s. 264) jako demokratycznego organu, który stwarza potencjalne szanse na zaistnienie rodziców i ich dzieci jako partnerów szkoły i nauczycieli. Wydaje się, że takie ich pozycjonowanie przyczynić się może do zaistnienia współpracy, likwidowania barier i uprzedzeń między rodzicami

i nauczycielami, a tym samym do odbudowy ich autorytetu (Kruk, 2004, s. 134) oraz wzajemnego zaufania.

Można zatem powiedzieć, że przed szkołą stoi nadal zadanie uwolnienia się od utożsamiania jej z instytucją wyłącznie odpowiedzialną za edukację dzieci i w związku z tym eliminującą z tego procesu rodziców. Trudno wszak mówić o dobrej współpracy w sytuacji, gdy na rodziców spogląda się jako na „niekompetentnych» intruzów, mogących zniekształcić ściśle określony proces modelowania osobowości wychowanka” (Mendel, 2000a, s. 23). W trosce o współpracę i partnerstwo szkoły z rodzicami, powinna ona raczej otwierać się na nich, wchodzić w dialog, ustalać wspólne cele i wartości oraz w momencie ich osiągania – odkrywać wzajemne przestrzenie współzależności i obopólnych korzyści (Mendel, 2000b, s. 15–16). Warto zaznaczyć, że takie ukierunkowanie szkoły wpisuje się w proces¹ kształtowania się w niej kultury współpracy. W jej przestrzeni mieszczą się nie tylko relacje między jednostkami na co dzień bytującymi w placówce (np. nauczycielami i uczniami, czy też między samymi nauczycielami²), ale innymi podmiotami – rodzicami, personelem szkoły itd. Dlatego uobecnianie się w szkole kultury współpracy wymaga (jak przekonują Aleksandra Tłuściak-Deliowska i Urszula Dernowska, powołując się na stanowisko Ralfa Masłowskiego) akceptacji ze strony wszystkich uczestników szkolnej przestrzeni „norm, wartości, przekonań i założeń, które dotyczą współdziałania z innymi, wzajemnego wspierania się, wspólnego poszukiwania rozwiązań doświadczanych problemów, wspólnego celebrowania odnoszonych sukcesów, uczenia się z innymi i dzięki doświadczeniu innych” (Tłuściak-Deliowska, Dernowska, 2016, s. 130). Tworzeniu szkolnej kultury współpracy towarzyszy także wspólna troska o sprzyjające środowisko uczenia się, nie wyłączając z tego dbałości o pozytywne emocjonalnie warunki zdobywania wiedzy i umiejętności w szkole, „w której nie tylko uczniowie, ale także ich rodzice i personel czują się komfortowo, czują się mile widziani, ważni, rozumiani” (tamże). Budowanie kultury współpracy³ domaga się więc m.in.:

¹ O procesualnym charakterze kultury przekonują słowa (cytowanego przez Marię Dudzikową) Rudija Laermansa, belgijskiego socjologa, który stwierdza, że jest ona wytwarzana przez ludzkie działania. „Ludzie podtrzymują ją przez powtarzanie, adaptację, aktualizację, interpretację i krytykę, co oznacza, że jest nieustannym procesem” (Bochno, Dudzikowa, Jaskólska, 2016, s. 24).

² Kwestią naświetlenia relacji między nauczycielami w szkole zajęłam się w opracowaniu zatytułowanym: *Nauczyciel o sobie i innych nauczycielach w świecie szkoły (z perspektywy nauczycielskich narracji)* (Zalewska-Bujak, 2019).

³ W znacznym stopniu to nauczycieli czyni się zwykle odpowiedzialnymi za modelowanie współpracy z rodzicami (Banasiak, 2013).

kształtowania pozytywnego klimatu kontaktów między rodzicami i nauczycielami (np. dbałość o język); traktowania rodziców jako partnerów i aktywne ich włączanie do wszelkich działań związanych z realizacją programowych zadań szkoły, a nie tylko wybiórczych czy doraźnych; obopólnego ustalania i przestrzegania przez rodziców i nauczycieli swoich praw i obowiązków; wspierania rodziców w rozwijaniu kompetencji potrzebnych do rozumienia dziecka (m.in. jego potrzeb rozwojowych) i prawidłowości procesów edukacyjnych (Dubis, 2019, s. 166).

Pojęcie i typy współpracy nauczycieli z rodzicami

Jako że pojęcie współpracy najogólniej można utożsamiać (zob. *Słownik języka polskiego PWN*) z działaniem prowadzonym wspólnie przez osoby, instytucje czy też państwo, często mówi się o współuczestnictwie rodziców w procesie edukacji dzieci. To określenie oraz inne – wspomaganie rozwoju, współdziałanie, wspieranie procesu edukacyjnego prowadzonego przez szkołę i żywe współistnienie w nim – służą „oddaniu istoty pojęcia, wyrażającego związek rodziców z edukacją szkolną dziecka” (Mendel, 1998, s. 26). Badająca od wielu lat współpracę szkoły z rodzicami Maria Mendel podkreśla, że można o niej mówić wtedy, kiedy obie ze stron dostrzegają i przyjmują wspólny cel współdziałania (Mendel, 2004, s. 20). Celem wzajemnego współistnienia nauczycieli i rodziców powinno być zaś działanie na rzecz procesu edukacji dzieci w szkołach⁴. Formy wspólnie podejmowanych działań mogą być rozmaite. Z uwagi na powszechność występowania za typowe uznaje się: „świadczenia materialne i finansowe ze strony rodziców; pomoc przy remoncie, konserwacji, naprawie sprzętu; udział rodziców w spotkaniach klasowych; pomoc przy organizacji imprez⁵, uroczystości szkolnych, pozaszkolnych, wycieczek; udział rodziców w prowadzeniu zajęć pozalekcyjnych” (Mendel, 1998, s. 26). Jednakże wymienione tu formy wydają się zbyt ciasne i zawężone w kontekście ogólnie nakreślonych

⁴ To określenie współpracy można uściślić słowami Małgorzaty Dubis, która orzeka, iż kooperacja polega na urzeczywistnianiu zamierzonych przez nauczycieli i rodziców celów oraz na wspólnym podejmowaniu decyzji. Nie należy jej utożsamiać „ze spełnianiem oczekiwań każdej ze stron, ale na wspólnym poszukiwaniu rozwiązań występujących problemów, związanych z nauczaniem, uczeniem się i wychowaniem dziecka” (Dubis, 2019, s. 155).

⁵ Badania autorstwa Elżbiety Nerwińskiej pokazały ograniczanie się rodziców głównie do tej formy współpracy ze szkołą – organizowania imprez i wydarzeń artystycznych (Nerwińska, 2015).

w tym tekście założeń i postulatów, dotyczących współpracy nauczycieli z rodzicami oraz realnie pojawiających się potrzeb, które generuje codzienna rzeczywistość edukacyjna. Jak sygnalizowałam wcześniej rodzice jako pełnoprawni współuczestnicy tworzenia przestrzeni edukacyjnej mogą współdecydować o edukacyjnych losach swoich dzieci. Dlatego nie powinno się ograniczać ich roli i oczekiwać od nich tylko materialnego wsparcia szkoły oraz wykonywania na jej rzecz różnego rodzaju prac. Okazuje się bowiem, że z dużym powodzeniem sprawdzają się oni, w takich aktywnościach jak: udzielanie szkole fachowego i atrakcyjnego wsparcia merytorycznego; realizacja niektórych zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych; prowadzenie zespołów zainteresowań czy opiekowanie się pewnymi organizacjami itd. (Mendel, 1998, s. 12–13).

Najogólniej rzecz ujmując, należy oczekiwać, że obecnie placówki i nauczyciele będą stwarzać możliwości realizowania się takich typów współpracy, które preferują aktywne uczestnictwo rodziców w podejmowaniu decyzji oraz działań w sprawach mających bezpośredni wpływ na dobro ich dziecka (Christopher, 2004, s. 46) – np. realny wpływ na program wychowawczy szkoły. Mendel, posługując się typologią autorstwa Joyce L. Epstein związaną z włączaniem rodziców w edukację, obok inkorporowania ich do podejmowania decyzji „szkolnych” oraz ukierunkowania na rozwój liderów i reprezentacji rodzicielskich, wskazuje na potrzebę wspomagania rodziny w tworzeniu domowego wsparcia dla dziecka; projektowania skutecznych form komunikacji szkoła–dom i dom–szkoła w odniesieniu do szkolnych programów i rozwoju dziecka; rekrutacji wolontariuszy i organizacji rodzicielskiej pomocy i wsparcia; podsuwania rodzicom informacji i koncepcji wspomagania dziecka w pracach domowych oraz innych aktywnościach związanych z procesem uczenia się; pobudzania współpracy ze społecznością lokalną w celu wspomagania możliwie jak najlepszych warunków rozwoju uczniów (Mendel, 2002, s. 185). Należy zauważyć, że jest to pewna propozycja usystematyzowania możliwych typów aktywnego włączania rodziców w edukację ich dzieci, w które następnie wpisuje się szereg różnorodnych praktyk. Choć Mendel przywołuje konkretne ich przykłady, to wymykają się one pojawiającym się na co dzień zapotrzebowaniom, związanym z różnorodnymi szkolnymi sytuacjami, zdarzeniami, przedsięwzięciami itd. Trudno zatem w tym miejscu dokonywać ostatecznych uściśleń z tego zakresu.

Możliwości i bariery we współpracy nauczycieli z rodzicami

Gruntem, który umożliwia podejmowanie wspólnych działań nauczycieli i rodziców jest wspomniana tu już kultura współpracy szkoły. Jej budowaniu sprzyja kształtowanie pozytywnych relacji między wszystkimi edukacyjnymi podmiotami, które wspomaga z kolei kierowanie się przez nich pewnymi określonymi zasadami, a mianowicie:

- zasadą wzajemnego zaufania, która zakłada poznanie się i budowanie atmosfery wzajemnej życzliwości. Dzięki zdobywaniu wzajemnego zaufania, nabieraniu szacunku, otwartości i uważności w relacjach, możliwe staje się nie tylko usuwanie obcości, ale i tworzenie więzi;
- zasadą pozytywnej motywacji, która z kolei zakłada dobrowolny udział we współdziałaniu każdej ze stron oraz poczucie bycia zmotywowanym do działania sojusznikiem. Tu ważną rolę odgrywa świadomość korzyści, jakie płyną ze skonsolidowanych wysiłków ukierunkowanych na edukacyjne dobro ucznia;
- zasadą partnerstwa, w której akcentuje się równorzędność praw i obowiązków nauczycieli i rodziców. Wyklucza ona zachowanie nacechowane poczuciem wyższości, aby żadna ze stron nie odczuwała wyższości drugiej. Przed nauczycielami i rodzicami jako równorzędnymi partnerami staje zadanie tworzenia wspólnoty, dającej możliwość udziału w podejmowaniu decyzji oraz ponoszenia odpowiedzialności za ich wprowadzanie i skutki;
- zasadą jedności oddziaływań, która niesie z sobą (podkreślaną już w niniejszym opracowaniu) konieczność wyznaczania i realizowania przez szkołę i rodzinę spójnych celów we wszystkich sferach edukacyjnego działania. Spójność ta dotyczy także ustalania metod i form ich osiągnięcia;
- zasadą aktywnej i systematycznej współpracy, która pociąga za sobą potrzebę nie tylko stałego i czynnego porozumiewania się nauczycieli z rodzicami, ale „nauczycieli między sobą i rodziców między sobą w celu przepływu informacji i konfrontacji spostrzeżeń. Szczególnie korzystne są tu dwu- i wielokierunkowe wymiany opinii, gdyż umożliwiają one uwzględnienie w toku dyskusji każdego podmiotu relacji” (Dubis, 2019, s. 165–166).

W tym miejscu nie sposób nie wspomnieć o dyrektorach szkół, którzy z racji swego edukacyjnego przywództwa predysponowani są do kreowania możliwości rozwijania w nich kultury współpracy i mogą „prowadzić” w stronę współpracy” (Madalińska-Michalak, 2017, s. 218). Moderując współdziałające ze

sobą zespoły nauczycieli, jednocześnie tworzą „dobre wzorce” współpracy z rodzicami. Wpisują się w nie zasady obowiązujące w nauczycielskich wspólnotach praktyków, takie jak: wspólne mierzenie się z wyzwaniami, z którymi obie strony się identyfikują, pomaganie sobie nawzajem; docenianie swoich kompetencji, budowanie relacji pozwalających na wzajemne uczenie się od siebie, wymiana informacji, otwartość na dyskusję; ciągłe doskonalenie siebie; angażowanie się we wspólne przedsięwzięcia; integrowanie się wokół wspólnie uznawanych wartości, wspólnych doświadczeń i poszukiwań rozwiązań pojawiających się problemów. „Wszystko to podtrzymuje interakcje między nimi i przyczynia się do wzmacniania łączących ich więzi” (tamże, s. 220).

W odniesieniu do przedstawianej problematyki trzeba zauważyć znaczenie budowania kultury współpracy jako filaru wspólnie podejmowanych działań nauczycieli i rodziców uczniów. Stosowanie prezentowanych zasad oraz wypełnianie wcześniej określanych warunków, służy urzeczywistnianiu się nauczycielskiego i rodzicielskiego współdziałania. Natomiast ich naruszanie, przeciwnie, prowadzić może do redukcji potencjalności współpracy obu podmiotów.

We wcześniejszych fragmentach niniejszego tekstu wspominałam już o niektórych negatywnych uwarunkowaniach współpracy nauczycieli z rodzicami. Według Śliwerskiego np. generalną i nieustającą bolączką jest w tym zakresie funkcjonowanie szkoły jako instytucji zorganizowanej według biurokratycznych zasad, nieprzerwanie utrzymującej tendencję do dominacji nad środowiskiem pozaszkolnym i skłonność do uzyskiwania przewagi nauczycieli nad rodzicami (Śliwerski, 2017). Inną barierą szkolną ograniczającą współpracę z rodzicami jest degradowanie uczniów:

(...) do roli przedmiotowej, «kontenerów», które muszą zostać wypełnione przez nauczycieli odpowiednim materiałem. Wymagania instytucjonalnego świata szkoły nie uwzględniają szczególnych umiejętności, zdolności i talentów uczniów (nikt ich o to nie pyta), lecz służą możliwości realizowania abstrakcyjnych celów, w których osobowość uczniów rozłożona jest na elementy (Śliwerski, 2017, s. 261).

Jak słusznie zauważa dalej autor, negatywnie odciska się to na sferze życia psychicznego dzieci i młodzieży oraz sprawia, że negują oni obiektywną wartość wykształcenia i podporządkowują swoją aktywność strategii przetrwania. W tej sytuacji trudno spodziewać się, że zatroskani o losy swoich dzieci i pragnący osiągnięcia przez nie maksimum możliwości rozwojowych rodzice, będą chętnie i powszechnie podejmować współpracę z samą instytucją oraz jej przedstawicielami.

Zdaniem Mendel między nauczycielami i rodzicami wyrasta gruby mur, zazwyczaj za sprawą obu stron. Dzieje się tak nie tylko przez niechęć rodziców do szkoły, spowodowanej własnymi bądź dziecka, negatywnymi doświadczeniami, ale np. z takich przyczyn, jak wyznaczanie nieodpowiednich godzin spotkań lub mocne pochłonięcie rodziców pracą zawodową itp. Niezwykle istotną barierą uniemożliwiającą powodzenie współpracy jest także brak odpowiedniej komunikacji, być może spowodowany posługiwaniem się przez nauczycieli odmiennym kodem od tego, którym posługują się rodzice. „Nie ważne, czy jest to kod rozwinięty, czy ograniczony – jeśli nie jest taki sam u obu potencjalnych partnerów albo też nie ma możliwości, by jeden do drugiego zbliżyć, współpraca nie ma szans powodzenia” (Mendel, 2007, s. 75). Do tych niekorzystnych uwarunkowań współpracy dodać można pewne pojawiające się na co dzień sytuacyjne niedogodności oraz problemy, wśród których warto wskazać negatywne emocje, takie jak: lęk przed spotkaniem bądź zdenerwowanie którejś ze stron; niesprzyjające okoliczności (czas, miejsce itp.); brak wzajemnego szacunku (np. brak poszanowania czasu); wszelkie patologie życia rodzinnego; kierowanie się stereotypami i uprzedzeniami itp. (Christopher, 2004, s. 117–124).

Szansę na współpracę w sposób znaczący przekreśla ciągle utrzymujące się przekonanie, że sfera kształcenia dotycząca treści, standardów oraz metod nauczania zastrzeżona jest wyłącznie dla nauczycieli (Christopher, 2004). Nauczyciele bronią często przestrzeni, którą uważają za dydaktyczną (metodyczną), formalnie im przynależną i niepodlegającą ingerencji z zewnątrz, stanowiącą dla nich „obszar własnej, niepodzielnej kompetencji, profesjonalnego przygotowania” (Mendel, 2004, s. 147), które potwierdza zdobyty certyfikat w postaci dyplomu. Tymczasem rodzica, który np.:

(...) dowiaduje się od nauczyciela o kłopotach z opanowaniem jakiejś umiejętności przez swoje dziecko, naprawdę interesuje właściwie wszystko, co z nim się łączy, czyli m.in., jak dana umiejętność kształtowana była na lekcjach, co już, w stosunku do mającego te trudności dziecka, zrobił nauczyciel, co zrobić zamierza, co może w domu działać rodzic, itd., itp. Pytanie pada za pytaniem i... nic. Nauczyciel milczy jak grób, zmienia temat, odsyła rodzica do szkolnego pedagoga albo poradni pedagogiczno-psychologicznej, najczęściej jednak oburza się i z pełnym oddaniem... broni swojej autonomii (Mendel, 1998, s. 147).

Nauczyciel, który naturalne przecież zainteresowanie rodzica problemami edukacyjnymi swojego dziecka odbiera jako nieuprawnione wkraczanie w sferę jego profesjonalizmu, nie tylko traci szansę na pozyskanie rodzica jako sprzymierzeńca własnych działań i podejmowanych wysiłków, ale generuje

utrata lub osłabienie poczucia jego współodpowiedzialności za efektywne rozwiązanie problemu dziecka. Ponadto rodzice, którzy stykają się z taką postawą nauczyciela, często nabierają do niego emocjonalnego dystansu (czy wręcz negatywnego stosunku) oraz stają się skłonni do bierności. Wśród nauczycieli rozpowszechnia się natomiast zgubne dla wzajemnej współpracy założenie, że rodzice w rzeczywistości nie chcą być zaangażowani w edukacyjne życie swoich dzieci. Warto na koniec dodać, że jako pokłosie braku porozumienia między nauczycielami i rodzicami oraz braku woli nawiązania konstruktywnej dla rozwoju młodego pokolenia współpracy, pojawiają się, takie negatywne zachowania i zjawiska jak: wzajemna nieufność i niechęć, oskarżenia i obarczanie się winą za niepowodzenia edukacyjne dzieci, walka o zwycięstwo jednych nad drugimi itp.

Podstawy metodologiczne badań

Kierując się przekonaniem o wadze współpracy nauczycieli z rodzicami dla efektywnego edukacyjnego funkcjonowania uczniów w przestrzeni szkoły, w tekście tym staram się odpowiedzieć na następujące pytanie: Jaki obraz owej współpracy wyłania się z nauczycielskich narracji snutych w ramach przeprowadzonych z nimi wywiadów jakościowych? Przeświadczona o fundamentalnym znaczeniu dla omawianego zjawiska postrzegania rodziców przez nauczycieli, przyglądam się również tej odsłoniętej w opowieściach moich rozmówczyń kategorii. Jednakże przed przystąpieniem do naświetlenia tych kwestii, krótko charakteryzuję metodologiczne podstawy wycinkowo prezentowanych analiz zgromadzonego materiału w ramach zrealizowanego przeze mnie obszerniejszego projektu badawczego, którego całościowe przedstawienie znalazło swoje miejsce w opracowaniu *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji* (Zalewska-Bujak, 2017).

Współpraca nauczycielek z rodzicami jako przedmiot refleksji w tym artykule, stanowi jedynie niewielki wyimek analiz zgromadzonych danych w ramach wspomnianego już projektu badawczego, któremu generalnie przyświecała intencja sięgnięcia do codziennych doświadczeń nauczycieli wraz z próbą odczytania ich podmiotowych interpretacji oraz nadawanych znaczeń. Moim zamysłem nie było więc wierne odzwierciedlanie zawodowej rzeczywistości badanych, ale poszukiwanie jej przejawów w bliższych bądź dalszych doświadczeniach przez nich opisywanych (Gallagher, Zahavi, 2015, s. 34). Można

powiedzieć, że celem stało się raczej dokonanie próby konstruowania interpretacyjnego obrazu nauczycielskiej codzienności. Dotarcie do owych doświadczeń umożliwiły przeprowadzone przeze mnie wywiady jakościowe (czy jak chce Katarzyna Stemplewska-Żakowicz – swobodne (2005, s. 53), czy też Krzysztof Konecki – pogłębione (2000, s. 169) z dwiętnastoma nauczycielkami szkół różnego szczebla (podstawowego oraz wówczas jeszcze gimnazjalnego i ponadgimnazjalnego), które pracują w małych i dużych miastach oraz w szkołach wiejskich na terenie województwa śląskiego i małopolskiego, ucząc różnych przedmiotów lub będąc nauczycielkami zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Decyzja o takim sposobie zbierania danych wiązała się z przeświadczeniem, że dzięki niemu możliwe stanie się dotarcie do świata przeżywanej przez badane osoby codzienności (*Lebenswelt*) (Kvale, 2004, s. 63). Liczba badanych wiązała się zaś z osadzeniem prowadzonych badań w paradygmacie interpretacyjnym, którego specyfika łączona jest m.in. z wyczerpywaniem się w trakcie eksploracji pola wynikowego (Hammersley, Atkinson, 2000, s. 52) oraz z wysycaniem pojawiających się w trakcie analiz kategorii. W konsekwencji doprowadza to do zakończenia gromadzenia danych w momencie, kiedy nie pojawiają się nowe kategorie, które wymagają wprowadzenia odmiennych kierunków analiz lub nowych wyjaśnień. Dobór osób badanych odbywał się natomiast metodą kuli śnieżnej i polegał początkowo na tym, że po wywiadzie rozmówczynie wskazywały kolejną osobę (Babbie, 2008, s. 213), która zgodzi się wziąć udział w badaniach. Dzięki tym rekomendacjom w pewnym stopniu ograniczona została moja obcość jako badacza spoza zawodowego kręgu rozmówczyń i pozyskałam od nich już na początku kredyt zaufania. Chcąc uzyskać dostęp do różnorodnych doświadczeń nauczycielek i doprowadzić do możliwie jak najpełniejszego wysycenia kategorii, z czasem prosiłam, aby kolejne rozmówczynie odróżniały się od poprzednich pewnymi cechami (np. stopień awansu zawodowego lub szkoła, w której uczą itp.), które jednak nie nabrały w analizach mocy wyjaśniającej.

Do analizy danych przystąpiłam już w trakcie transkrypcji przeprowadzanych wywiadów. Rozpoczęłam od tworzenia uporządkowanych, komputerowych plików tekstowych (Lofland i in. 2006, s. 158). Przekonana o konieczności unikania swobody w analizowaniu zgromadzonego drogą wywiadu jakościowego materiału badawczego oraz o potrzebie stosowania określonych reguł (Stemplewska-Żakowicz, 2005, s. 49) w dalszym jej toku używałam zalecanych przez Grahama Gibbsa (2011) narzędzi analitycznych. Można powiedzieć, że całość

analiz sprowadziła się do trzech zasadniczych etapów, a mianowicie: kodowania znaczeń, ich kondensacji oraz interpretacji (Kvale, 2004, s. 171).

Postrzeżenie rodziców przez badane nauczycielki

Badawczy zwrot ku nauczycielskim doświadczeniom znajduje swe uzasadnienie w podzielanej przez mnie tezie, że posiadają one znaczenie w tworzeniu przez badane osoby ich modeli działania (Konecki, Gorzko, 2015), gdyż w nich to właśnie kumulowana jest wiedza dotycząca określonych praktyk. Warto podkreślić, że wgląd w codzienne zawodowe doświadczenia moich rozmówczyń umożliwił nie tylko opisanie tego, jak doświadczają one szkolnego świata i jak angażują się w swoje zawodowe działania, ale także naświetlenie postrzegania i stosunku do innych podmiotów (Gallagher, Zahavi, 2015, s. 40) umiejscowionych w ich zawodowej przestrzeni – do pozostałych nauczycieli, do uczniów czy do ich rodziców. W tym miejscu ograniczam się do ukazania postrzegania tych ostatnich⁶ przez rozmówczynię, posiłkując się fragmentami wypowiedzi nauczycielek pochodzącymi z przeprowadzonych wywiadów, których wybór wiąże się z posiadaną własnością ilustracyjności podejmowanych tu wątków i prezentowanych analiz.

Przekrojowe analizy wypowiedzi badanych koncentrujące się wokół wątku rodziców uczniów ujawniły, że w większości nauczycielki postrzegają ich jako ludzi „roszczeniowych”, którzy nie spełniają należycie swych rodzicielskich obowiązków związanych z edukowaniem swych dzieci, natomiast w stosunku do szkoły i nauczycieli formułują wiele oczekiwań i chcą egzekwować wywiązywanie się z nich:

(...) mnie generalnie przerażają rodzice, bo rodzice w ogóle nie poświęcają dzieciom czasu, nie rozmawiają, mają takie yyy... roszczeniowe, nie wiem, są roszczeniowi wobec szkoły, ale, aleee... w wielu przypadkach też po prostu, gdyby człowiek chciałby być niegrzeczny, to by powiedział: „No a co państwo zrobiliście?” [nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej].

⁶ Ukazaniem postrzegania pozostałych podmiotów osadzonych w przestrzeni zawodowej badanych nauczycielek oraz opisem wzajemnych relacji między nimi zajęłam się w innych opracowaniach, takich jak np.: *Dzieciństwo nauczycieli i habitualny wzorzec uczenia – na podstawie nauczycielskich narracji* (Zalewska-Bujak, 2019); *Nauczyciel o sobie i innych nauczycielach w świecie szkoły (z perspektywy nauczycielskich narracji)* (Zalewska-Bujak, 2019).

W oczach rozmówczyń rodzic „roszczeniowy” to także osoba, która ma swój pogląd np. na dany problem związany z dzieckiem i często nie zgadza się ze stanowiskiem nauczyciela. Wymaga wtedy podejmowania wysiłków związanych z przekonaniem go do niego lub do działania zgodnego z wolą nauczyciela. Widoczne jest, że tak określani rodzice są dla nauczycielek kłopotliwi – w przeciwieństwie do tych, którzy bezdyskusyjnie akceptują ich stanowisko, co wydaje się być dla badanych bardziej komfortowe i jest przez nich aprobowane:

(...) czasem chodzi o takie jakby sprawy wychowawcze, jak rodzic ma zadziałać, to wtedy jest to roszczenie, postawa roszczeniowa – tak to rozumiem – że rodzice jakby nie dopuszczają (...) do siebie, że może być inaczej – to raz, a dwa – że może być inne wyjście z sytuacji, że może yyy postąpić inaczej, niż to zrobił. (...) bywa tak, że z rodzicami trzeba tak troszeczkę inaczej rozmawiać – i dyplomatycznie, iii perswadować wiele razy, czasami. Czasami się zdarza tak, że po jednej rozmowie z roszczeniowym rodzicem, no już tam coś..., ale czasami jest tak, że to trzeba naprawdę więcej razy zaprosić do szkoły na rozmowę i tłumaczyć, tłumaczyć. Czasami to ma pozytywny oddźwięk, a czasami nie. (...) I również dzisiejsi rodzice są bardziej obeznani jakby w przepisach szkolnych i o wiele jakby w taki sposób bez skrępowania potrafią powiedzieć: „– Nie, to nie tak miało być”. [nauczycielka języka angielskiego w gimnazjum⁷]

Według narratorek tak charakteryzowani rodzice nie postrzegają nauczycieli jako swoich sprzymierzeńców, posiadających najlepsze intencje w stosunku do ich dzieci:

I przykre jest właśnie jeszcze to, że nie wszyscy rodzice rozumieją, że jednak ten nauczyciel chce pracować dla dobra ich dzieci (...). Uważają, że się np. mści na ich dziecku, że się niesłusznie z tym dzieckiem postępuje i to jest takie przykre, niezrozumienie rodziców. [nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum]

Można, jak sądzę, mówić tu o braku zaufania, który zauważają badane kobiety u opiekunów swoich uczniów. W świetle nauczycielskich narracji opozycyjnie nastawieni do nauczycieli rodzice stają często po drugiej stronie barkady, raczej okopując się na swoich stanowiskach niż otwierając na dialog. Choć ta batalistyczna nomenklatura⁸ wydaje się tu trafna, to należy podkreślić,

⁷ Część spośród moich rozmówczyń uczyła do niedawna jeszcze w gimnazjach oraz szkołach ponadgimnazjalnych, stąd stosowane tu określenia badanych nauczycielek.

⁸ W dużym zakresie nomenklaturę militarną do opisywania zjawisk edukacyjnych wykorzystują autorzy tekstów zebranych i zamieszczonych w książce: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* pod redakcją Ewy Bochno, Marii Dudzikowej i Sylwii Jaskólskiej (Bochno i in., 2016).

że negatywnie rokuje w stosunku do współpracy na różnych polach (dydaktycznym, wychowawczym itd.). Można to dostrzec w cytowanych tu wypowiedziach, w których nauczycielki przyznają, że nie zawsze udaje się znaleźć konsensus i satysfakcjonujące obie strony rozwiązanie danej sytuacji czy problemu. Nie zawsze dochodzi więc do wzajemnego zrozumienia i traktowania siebie jako sprzymierzeńców jednakowo wspólnie na celu dobro edukacyjne dzieci. Wszystko to generuje brak niezbędnej podstawy dla wspólnie podejmowanych decyzji i działań.

Wnioski te znajdują swoje odzwierciedlenie także w dość powszechnych u badanych osób twierdzeniach, o braku oczekiwanego przez nie „wspólnego frontu” rodziców i nauczycieli:

No nie poświęcają rodzice czasu dzieciom, w ogóle. (...) Wysłuchają [nauczyciela – przyp. M. Z.-B.], a czy zrobią, czy nie zrobią, to już jest też... no różnie to bywa, po prostu. Czasami właśnie brakuje takiego wspólnego frontu (...). [nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej]

W świetle analizowanych narracji widać, że nie ma harmonii między opiekunami uczniów, a rodzice wręcz stawiają opór wobec rozwiązań, które przedkładają im nauczyciele, a ci z kolei, wydają się być przekonani o przynależnej im słuszności decyzji i obieranych działań wobec uczniów, choćby z tytułu wykonywanego zawodu.

Według moich rozmówczyń nie wszyscy rodzice zasługują na miano roszczeniowych, gdyż obok tak określanych zdarzają się rodzice, którzy skłonni są utrzymywać z nimi „wspólny front” – zgadzać się z ich stanowiskiem i włączać w zasugerowane im działania. Większość rodziców jednak w opinii nauczycielek nie jest należycie zainteresowana dziećmi i ich edukacyjnymi problemami, przy tym nie wykazuje również woli zrozumienia i przychylności w stosunku do oddziaływań nauczyciela. Wielu także wymyka się ich oczekiwaniom związanym z czynną partycypacją w domową naukę dzieci, co spotyka się z dezaprobatą badanych w sytuacji, kiedy to „muszą się wykazać” odpowiednimi wynikami uczniów w nauce, do tej pory zwykle mierzonymi wystandardyzowanymi narzędziami (testami):

(...) bardzo często wymagam od rodzica, żeby poświęcił czas swojemu dziecku, jeżeli chodzi o naukę. Tutaj to jest bardzo ciężko czasami wyegzekwować. Rodzice nie współpracują z dziećmi, tłumaczą się brakiem czasu, tym, że po prostu pewne rzeczy ich przerastają, nie potrafią pomóc. (...) To mnie przeraża czasami, bo jest to dla mnie zupełnie niezrozumiałe.

Taka obojętność rodzica. „– A bo wy za dużo wymagacie. A bo przecież to jest niepotrzebne. [nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum]

Jest burmistrz nad tym wszystkim oczywiście, który potem po egzaminach zwołuje do siebie dyrektorów. Dyrektorzy dostają tam ewentualnie reprimendę, że wyniki się obniżyły, no i wiadomo, że wtedy ci dyrektorzy kładą też nacisk i rozliczają tych nauczycieli, którzy odpowiadali za egzaminy. [nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej i gimnazjum]

Uwidacznia się tu i bierze górę – moim zdaniem – chęć zachowania przez narratorki swego miejsca w edukacyjnej przestrzeni bez względu na fakt (budzącego wątpliwość) rozliczania ich pracy oraz wysiłków uczniów za pomocą instrumentalnych wskaźników (służących np. tworzeniu rankingów szkół), które nadaje jej wymiar bardziej technologiczny niż humanistyczny, co zdaniem Stephena Ball'a i Lindy McNeil pomniejsza nauczycielski profesjonalizm i wyzuwa ich z umiejętności (Ball, 1994; McNeil, 2000 za: Potulicka, 2010).

Nasuwa się tu wniosek, że badane nauczycielki wybierające podporządkowanie się zewnętrznym wymaganiom i wytycznym (w świetle narracji głównie znajduje to swój wyraz w skupianiu się na realizacji programu i przysposabianiu uczniów do testowania w toku egzaminów zewnętrznych), a przez to sytuujące siebie w przedmiotowym standardzie zawodowego funkcjonowania, w dużej mierze nie rozpoznają rodziców jako sprzymierzeńców pomagających im osiągać stawiane cele związane z wyuczeniem dzieci i młodzieży tego, co jest określone przez programy nauczania i sprawdzane za pomocą wystandaryzowanych narzędzi. Wydaje się także, że rozmówczynie zatraciły zdolność ukazywania – zarówno uczniom, jak i ich rodzicom – prawdziwego sensu czy zasadności zdobywania określonej wiedzy i umiejętności, ograniczając się jedynie do powoływania się na jego arbitralne uzasadnienie. W świetle tej narracji widać jednak, że nie tylko uczniom, ale ich rodzicom takie uzasadnienie dzisiaj nie wystarcza i często nie chcą oni „trzymać wspólnego frontu” z nauczycielkami.

W kontekście czynionych analiz i interpretacji można także zauważyć, że same narratorki zdają się zapominać o podstawowych zasadach rządzących poznaniem oraz o formułowanej i opisywanej obecnie w pedagogice swoistości społeczno-zawodowej, wpisanej w rolę, którą wypełniają. Nie komponuje się z nią przekonanie, które wydają się one podzielać, że uczeń stanowi jedynie puste naczynie do mechanicznego napełniania wiedzą, plastyczny materiał dla nauczyciela do dowolnego formowania (Michalska, 2019, s. 72) przy wydatnym udziale rodziców. Nie ma w niej miejsca także na przywiązanie nauczyciela

do myślenia o sobie jako li tylko aplikatorze⁹ narzuconej wiedzy, podporządkującym swoje oraz uczniów i ich rodziców działania głównie posłuszeństwu wobec zewnętrznych standardów czy obowiązujących reguł (Śliwerski, 2010, s. 28). Tymczasem badane osoby wykazując takie tendencje i chcąc sprostać stawianym im dyrektywom, spodziewają się, że rodzice będą czynnie w tym współuczestniczyć:

Ja mówię: „– No musi mu pani jakoś... czy przez weekendy jakoś nadrabiać z nim wszystko”. [nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej]

Tak, jutro mamy „Kangurka” i zobaczymy, jak im pójdzie. Myśmy te testy z nimi robiły. Trochę zrobiliśmy w szkole, ale dużo też dostali rodzice, żeby sobie w domu z dziećmi przerobili (...). [nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej]

Obok silnej partycypacji rodziców w nauce dzieci, wiele moich narratorek liczy na to, że to rodzice (dysponując np. nagrodami lub karami) będą ich do niej (głównie zewnętrznie) motywować i kontrolować – czy na przykład są przygotowane do szkoły, czy mają przeczytane zadane teksty lub lektury, a w młodszych klasach – czy spakowały wymagane przybory itd. Nauczycielki za normę uważają systematyczne uczenie się rodziców z dziećmi. To pokrywa się z ustaleniami badawczymi Marka Piotrowskiego, który zastanawia się w związku z tym nad powodzeniem rozwoju samodzielności i odpowiedzialności uczniów nie tylko za swoją naukę, ale za swoją przyszłość oraz zwraca uwagę na pewne ograniczenia związane z możliwościami rodziców (zwłaszcza tych, którzy nie posiadają chociażby średniego wykształcenia) sprostania tym oczekiwaniom (Piotrowski, 2015, s. 70).

Oprócz arbitralnego uzasadniania konieczności przyswajania przez dzieci i młodzież jedynie z góry określonej wiedzy, niepokój budzi, idący za tym i stwierdzony w trakcie przekrojowych analiz wypowiedzi badanych, powszechny brak przywiązywania wagi do wzbudzania i podtrzymywania ciekawości poznawczej uczniów. Ich codzienne działania zdają się być pozbawione auto-refleksji dotyczącej tego, czy towarzyszy im wysiłek wzbudzania autentycznego zainteresowania młodych ludzi poznawaniem otaczającego ich świata,

⁹ Psychologiczne i pedagogiczne doniesienia naukowe dotyczące istoty uczenia się, które nie sprowadza się tylko do przyswajania określonej wiedzy (Madalińska-Michalak, 2017, s. 218), ale związane jest raczej z jej czynnym zdobywaniem, przekonują do zmiany postrzegania roli nauczyciela, który zamiast koncentrować się na jej transferowaniu, skłonny jest stwarzać sytuacje dydaktyczne sprzyjające aktywnemu doświadczaniu i rozumieniu rzeczywistości.

czynienia omawianych treści godnymi eksplorowania (Bruner, 1965). Przywiązane do nauczania metodami podającymi wiedzę rozmówczynie w większości nie wykazują tendencji do stwarzania dzieciom okazji do dokonywania odkryć, do przeżywania sytuacji dydaktycznych związanych ze zdziwieniem i wątpieniem. Nie zastanawiają się także nad tym, czy proces nauczania oraz stawiane dzieciom i młodzieży wymagania przystają do ich możliwości umysłowych. Natomiast w chwili, kiedy nie potrafią oni bądź nie chcą im podołać, chętnie liczą na podjęcie przez rodziców w tym zakresie działań wspierających, gdyż (jak już wspominałam) rozpoznają ich jako katalizatorów budzenia u dzieci chęci do nauki szkolnej.

Odstłonięty tu sposób patrzenia narratorek ujawnia ich instrumentalny stosunek do rodziców uczniów, co w kontekście nawiązywania z nimi właściwych relacji i podejmowania efektywnej współpracy nie rokuje pomyślnie. Należy spodziewać się, że traktowani instrumentalnie rodzice mogą nie godzić się na to i nie wykazywać chęci poddawania się woli nauczycielek czy wręcz stawiać jej opór, co częściowo uwidocznilo się w narracjach. Badane osoby narzekają wręcz na niezadowolające postawy rodziców wobec stawianych im oczekiwań. Ich zdaniem „w domach się mówi źle o nauczycielach i one [dzieci – przyp. M. Z.-B.] te właśnie opinie przynoszą do szkoły”. Obok negatywnego nastawienia rodziców do szkoły i nauczycieli, nauczycielskie rozmówczynie odczytują w zachowaniu rodziców m.in.: brak szacunku dla nich, niedocenywanie, bojowe nastawienie, pretensje i kontrolowanie, czyhanie na błędy i donoszenie na nauczycieli do dyrekcji lub kuratorium, „trzymanie” strony dziecka. Według badanych rodzice wykazują także tendencję do wkraczania na teren niejako zarezerwowany dla nich jako profesjonalistów:

Rodzice potrafią... mnie tak nie powiedzieli, ale potrafią, tak jak koleżanka po sąsiedzku usłyszała, że zadaje za dużo, że tyle nie powinni pisać – no rodzice wiedzą lepiej, [z ironią w głosie – przyp. M. Z.-B.] jak uczyć i dziwię się, że nie pracują w szkołach. [nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej]

Takie umiejscowienie rodziców w przestrzeni szkoły zastanawia – czy wobec tego możliwa jest współpraca między nauczycielami i rodzicami? W świetle opinii Śliwerskiego jest ona możliwa, ale dla jej zaistnienia należałoby spoglądać na rodziców odmiennie niż robiły to moje rozmówczynie – nie jako na podlegającym im niekompetentnych laików, ale jako na doradców i ekspertów, od których można się uczyć, oraz których wiedzę i umiejętności warto wykorzystywać w procesie dydaktycznym oraz wychowawczym. Prezentowany przez badane osoby sposób patrzenia zdaje się nie sprzyjać współpracy nauczyciel–rodzic.

Widać, że nauczycielki nie potrafią z wieloma rodzicami dojść do porozumienia i osiągać wspólnie wytyczanych celów, bo w znacznej mierze koncentrują się na tym, czego od nich oczekują ich zwierzchnicy.

Nauczycielskie postrzeganie współpracy z rodzicami

Analiza wypowiedzi narratorek umożliwiła głębsze poznanie sposobu patrzenia nauczycielek na współpracę z rodzicami. Ujawniła ono redukowanie jej do organizacyjno-finansowego wsparcia szkoły przez rodziców:

Natomiast rodzice, jeżeli chodzi np. o wszelkie wyjścia, jakieś imprezy klasowe, szkolne, to naprawdę są na każde zawołanie. [nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej]

(...) np. organizacja wycieczki (...) no to: „Proszę państwa, może ktoś spróbowałby pomóc załatwić tańszy autokar, a może ktoś z państwa pracujący w sądzie mógłby pomóc w załatwieniu policji, żeby przyjechała na czas.” Jeżeli się im wyznaczy konkretne zadania, to jest las rąk do góry iiii rzeczywiście bardzo chętnie się w to włączają. Ostatnio była w szkole taka bardzo impreza udana – festyn szkolny yyy. (...). Była i kawiarnia, była i scena, była i gwiazda występująca tutaj na scenie, no generalnie dużo się działo, ale żeby się działo, to wymagało autentycznego zaangażowania i pracy ze strony tych rodziców. [nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej]

Jeśli się nam, prawda, trafi jakiś właściciel firmy, która jest w stanie nam coś przywieźć, zrobić, wykopać itd. to tego typu sytuacje się zdarzają. Fajnie jak się jacyś tacy rodzice do rzeczy trafią, to na pewno można liczyć. [nauczycielka historii w szkole ponadgimnazjalnej]

Jedna z moich narratorek (nauczycielka uczniów klas początkowych szkoły podstawowej), opisująca w podobny sposób współpracę jak cytowane tu nauczycielki, a zapytana wprost, czy ogranicza się ona zatem do organizacyjno-finansowych świadczeń rodziców na rzecz szkoły¹⁰, odpowiedziała ze zdumieniem: „– No a jaka ma być?”.

U niektórych spośród rozmawiających ze mną nauczycielek zawężanie współpracy uwidacznia się w werbalizowanym przekonaniu (sygnalizowanym już wcześniej), że pewne przestrzenie związane z edukacją dzieci i młodzieży

¹⁰ Chociaż przedstawionych tu wyników badań nie można generalizować, to jednak warto zaznaczyć, że ujawnione ograniczanie współpracy przez rozmówczynię koresponduje z wynikami badań Małgorzaty Dubis, która ustaliła za pomocą metody sondażu diagnostycznego, że z punktu widzenia rodziców (74,2% badanych) współpraca z nauczycielami polega głównie na dofinansowaniu szkoły (Dubis, 2019, s. 169).

zarezerwowane są wyłącznie dla nich. Natomiast chęć wkraczania w nie rodziców rozpoznają one jako pozbawione zasadności i nieuprawnione:

(...) to, co robię w klasie, to chyba wiem lepiej, bo jestem do tego przygotowana i mam doświadczenie, i wiem, ile mogę wymagać od dziecka w klasie, tym bardziej, że jest ich 25, a nie ten jeden. [nauczycielka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej]

Na podstawie przeanalizowanych wypowiedzi okazuje się, że rodzice w szkole głównie (i z reguły na zlecenie nauczycieli) przygotowują uroczystości i tzw. imprezy, pieką ciasta itp. Wyznacza się im raczej rolę nauczycielskich pomocników w organizowaniu różnych przedsięwzięć, nie zaś partnerów. W takie pozycjonowanie rodziców w szkolnej przestrzeni zdaje się nie wpisywać jeden z warunków nawiązywania z nimi współpracy, a mianowicie respektowanie ich prawa do włączania się w przebieg pracy wychowawczej i dydaktycznej z uczniami. W oparciu o wypowiedzi moich rozmówczyń można stwierdzić, że bywają raczej na tym polu traktowani jak „niekompetentni intruzy”.

Dokonywane analizy pozwalają także zauważyć, że wraz z wyższym szczeblem edukacyjnym obniża się poziom aktywności rodziców w obrębie i tak już ograniczonej przestrzeni organizacyjno-finansowej. Niektóre spośród badanych nauczycielek mówią wręcz o jej fikcyjnym charakterze związanym np. z jej zredukowaniem do zarejestrowania w dzienniku przedstawicieli rady rodziców (nie bez ich niechęci do tego):

Bardzo, bardzo kiepsko. (...) Tu, tu jakoś tak rodzice unikają tej bliższej współpracy. Z resztą nawet sama kwestia wybrania ich do rady rodziców, no to jest dosłownie (...) przymuszanie wręcz, żeby się ktoś zgodził. Ja im mówię, że to się nie wiąże w zasadzie z żadnymi tam większymi obowiązkami, że, że ja tylko muszę w dzienniku wypełnić pewne miejsca wolne. (...) no nie chcą rodzice, panicznie się nie chcą angażować w nic. [nauczycielka języka polskiego w szkole ponadgimnazjalnej]

Odstłonięta przez narratorki niechęć rodziców uczniów starszych do angażowania się we współpracę z nauczycielami otwiera dodatkowe przestrzenie do dalszych eksploracji badawczych, by chociażby spróbować odpowiedzieć na nasuwające się tu pytanie: Z czego rodzi się owa niechęć? Być może rodzice nie chcą już być li tylko pomocnikami nauczycieli lub wdrożeniowcami ich koncepcji?

Inną dającą się wyodrębnić formą współpracy jest opracowywanie z niektórymi rodzicami wspólnej strategii wobec ucznia, który np. nie spełnia oczekiwań dydaktycznych lub/i wychowawczych szkoły. W opinii narratorek nie ze wszystkimi rodzicami można jednak dojść w tych kwestiach do porozumienia.

Brak wypracowania sojuszu i tendencja badanych osób do narzucania rodzicom nauczycielskiej optyki i racji, skutkuje brakiem zaufania rodziców do nauczycieli. Nie ułatwia porozumienia także oczekiwanie przyjmowania przez rodziców tzw. wspólnego frontu, pod którym de facto kryje się zgoda na przejęcie nauczycielskiego widzenia problemów edukacyjnych ucznia czy danej sytuacji wychowawczej i przystanie na proponowane rozwiązania podsuwane przez nich jako kompetentnych profesjonalistów.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych rozmów z nauczycielkami o współpracy z rodzicami możliwe stało się, w pierwszej kolejności, zrekonstruowanie ich sposobu postrzegania a przez to odsłonięcie fundamentalnego znaczenia, jakie odgrywa ono w przebiegu omawianego zjawiska.

W świetle analizowanych narracji pokazano, że zdaniem większości badanych na plan pierwszy plan wysuwają się rodzice określani mianem „roszczeniowych” – mających swój pogląd na dany problem związany z dzieckiem i często niezgadających się ze stanowiskiem nauczyciela, niejednokrotnie niewywiązujących się należycie ze swej roli, a przy tym wysuwających zarzuty i nieuzasadnione roszczenia pod jego adresem. Według badanych tak charakteryzowanym rodzicom brakuje zaufania i wiary w to, że nauczyciel jest ich sprzymierzeńcem i przejawia najlepsze intencje w stosunku do ich dzieci. Często uparcie sprzeciwiają się więc nauczycielom i podtrzymują swoje opozycyjne stanowisko. Ta ujawniona wizja rodziców przeciwstawia się podstawowym warunkom i zasadom urzeczywistniania się współpracy z nimi. Trudno bowiem o nią w sytuacji, kiedy we wzajemnych relacjach brakuje zaufania i traktowania siebie jako sojuszników ukierunkowanych na realizację wspólnych celów. Nie pozwala na nią także ujawniony częsty brak konsensusu, satysfakcjonujących obie strony rozwiązań sytuacji problemowych wymagających podejmowania wspólnych działań.

Równocześnie rozmówczynie ujawniają przekonanie, że sfera kształcenia zastrzeżona jest dla nauczycieli oraz wykazują tendencję do powstrzymywania rodziców przed wkraczaniem na teren formalnie zarezerwowany dla nich jako profesjonalistów. Ustalenia te również zdają się znacząco osłabiać szanse na uzgadnianie i podejmowanie wspólnej aktywności na rzecz edukacyjnego dobra

dzieci. Badane bowiem, stawiając siebie w pozycji ekspertów, a rodziców – w pozycji laików, naruszają zasadę partnerstwa, w którą wpisuje się równość praw i obowiązków każdej ze stron. W tym mieści się także prawo dostępu do informacji zakresu kształcenia i do decydowania np. o metodach nauczania. Uprawnia do tego rodzicielska znajomość dziecka, jego potrzeb, niejednokrotnie także tych specyficznych. Tym samym dają dowód braku gotowości do tworzenia wspólnoty umożliwiającej ustalanie optymalnych pod względem edukacyjnym decyzji oraz okazji do ponoszenia obopólnej odpowiedzialności za ich realizację i skutki.

Uwidaczniające się hamowanie realnego włączania się rodziców jako pierwszych nauczycieli swoich dzieci w przebieg pracy wychowawczej i dydaktycznej z uczniami, przynosi spodziewane negatywne konsekwencje. Są to opisywane przez narratorki reakcje rodziców na prezentowane przez nie stanowisko, a mianowicie: opór wobec rozwiązań im przedkładanych, brak chęci realizacji stawianych im ogólnie celów, na których koncentrują się badane. Chodzi głównie o wyuczenie uczniów treści określonych w programie nauczania i przygotowanie do zdania egzaminów zewnętrznych na zadawalającym poziomie i nauczycielki poziomie i uczestniczenie w praktykach związanych m.in. z zewnętrznym sterowaniem motywacją uczniów do nauki oraz z ich kontrolowaniem i rozliczaniem. Wreszcie nauczycielki (głównie te uczące na wyższych etapach kształcenia) werbalizują zaobserwowaną niechęć rodziców do angażowania się we współpracę z nimi. Przymuszczalnie ową bierność można również wiązać z reakcją na opisywaną u osób badanych tendencją do instrumentalnego traktowania rodziców (jako jedynie pomagierów w wywiązywaniu się ze stawianych im dyrektyw) i zamykania przed nimi stref, uważanych za przynależne nauczycielowi z uwagi na formalnie posiadane uprawnienia. W tym miejscu otwierają się nowe obszary dalszych eksploracji badawczych, których przedmiotem może być rodzicielskie spojrzenie na formy współpracy z nauczycielami.

Obraz współpracy jaki wyłania się z poczynionych analiz nauczycielskich narracji, zmusza do refleksji i krytycznych konstatacji. Pokazuje ograniczenie współpracy głównie do jej form organizacyjno-finansowych, co w moim przekonaniu, może stać się przyczyną powstawania deficytów w przebiegu szkolnych procesów edukacyjnych dzieci i młodzieży. Ujawnione puste przestrzenie oraz niedostatki w obrębie wspólnych działań nauczycieli z rodzicami, budzą obawy o efektywność tych procesów. Wszak sprzyja im dobra współpraca, owocująca pozytywnymi postawami uczniów i ich rodziców w stosunku do szkoły oraz chęcią uczęszczania do szkoły i poparciem dla niej czy też zwiększonym poczuciem współodpowiedzialności rodziców za szkolną edukację uczniów.

References

- Babbie, E. (2008). *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, M. Bucholc, P. Gadomski, J. Haman, A. Jasiewicz-Betkiewicz, A. Kłosowska-Dudzińska, M. Kowalski, M. Mozga-Górecka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Banasiak, M. (2013). *Współpraca rodziców ze szkołą w kontekście reformy edukacji w Polsce*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Bochno, E., Dudzikowa, M., Jaskólska, S. (red.) (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Brunner, J. (1965). *Proces kształcenia*, tłum. K. Lech. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Christopher, C. J. (2004). *Nauczyciel – rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*, tłum. J. Bartosik. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dubis, M. (2019). Współpraca: nauczyciel – uczeń – rodzic. Wymiary relacji wychowawczej i edukacyjnej. *Studia Paedagogica Ignatiana*, vol. 22, 149–175.
- Gallagher, S., Zahavi, D. (2015). *Fenomenologiczny umysł*, tłum. M. Prokopski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gibbs, G. (2011). *Analiza danych jakościowych*, tłum. M. Brzozowska-Brywczyńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Hammersley, M., Atkinson, P. (2000). *Metody badań terenowych*, tłum. S. Dymczyk. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Konecki, K. (2000). *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Konecki, K., Gorzko, M. (2015). Badania jakościowe – pragmatyczne interpretacje. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, t. 11, (1). Pobrano z: http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej-r2015-t11-n1/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej-r2015-t11-n1-s6-11/Przegląd_Socjologii_Jakosciowej-r2015-t11-n1-s6-11.pdf (otwarty 6.11.2019).
- Kvale, S. (2004). *InterViews. Wprowadzenie do jakościowego wywiadu badawczego*, tłum. S. Zabielski. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Kruk, J. (2004). Społeczna rola rodziców w systemie szkolnym. W: M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej* (s. 132–143). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Lofland, J., Snow, D. A., Anderson, L., Lofland, L. H. (2006). *Analiza układów społecznych. Przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych*, tłum. S. Urbańska, M. Żychlińska, A. Kordasiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2014). Dziecko jako podmiot działań nauczycieli i rodziców. W: J. Łukasiewicz-Wieleba (red.), *Nauczyciele i rodzice: komunikacja, relacje, współpraca* (s. 59–67). Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Madalińska-Michalak, J. (2017). Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyków. *Rocznik Lubuski*, t. 43, cz. 1, 217–229.
- Mendel, M. (1998). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?* Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

- Mendel, M. (2000a). Rodzice w szkole. Program budowania partnerstwa rodzina – szkoła – gmina. W: M. Mendel (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy* (s. 17–86). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2000b). *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2002). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2004). Animacja współpracy środowiskowej. W: M. Mendel (red.), *Animacja współpracy środowiskowej* (s. 11–33). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel, M. (2007). *Rodzice i nauczyciele jako sprzymierzeńcy*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Michlak, R. (2019). *Istota i natura uczenia się dzieci w perspektywie ucieleśnionego poznania*. W: M. Wiśniewska-Kin, J. Bonar, A. Buła (red.), *Horyzonty dziecięcych znaczeń. Granice – rozpoznania – perspektywy*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Nerwińska, E. (2015). *Współpraca z rodzicami impulsem rozwoju szkoły*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Piotrowski, M. (2015). *Od TQM do „żandarma”, czyli pod prąd*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Potulicka, E. (2010). Pedagogiczne koszty reform koncentrowanych na standardach i testowaniu. W: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji* (s. 177–201). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Słownik języka polskiego PWN*. Pobrano z <https://sjp.pwn.pl/szukaj/wsp%C3%B3%C5%82praca.html> (otwarty 21.10.2019).
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2005). *Metoda wywiadu w psychologii*. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.), *Wywiad psychologiczny*, t. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Śliwerski, B. (2010). *Mysleć jak pedagog*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Śliwerski, B. (2017). *Meblowanie szkolnej demokracji*. Warszawa: Wydawnictwo Wolters Kluwer.
- Tłuściak-Deliowska, A., Dernowska, U. (2016). Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych. *Studia Edukacyjne*, (40), 127–148.
- Zalewska-Bujak, M. (2017). *Nauczyciel w polu szkolnym – w świetle teorii Pierre’a Bourdieu i nauczycielskich narracji*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Zalewska-Bujak, M. (2019). Dzieciństwo nauczycieli i habitualny wzorzec ucznia – na podstawie nauczycielskich narracji. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, (3), 48–63.
- Zalewska-Bujak, M. (2019). Nauczyciel o sobie i innych nauczycielach w świecie szkoły (z perspektywy nauczycielskich narracji). W: *Edukacja małego dziecka. Konteksty oświatowe* (t. 13, s. 205–220). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.