

Krzysztof Jakubiak
Andrzej W. Janke
Bydgoszcz

STOSUNKI RODZINY I SZKOŁY W POLSKIEJ MYŚLI PEDAGOGICZNEJ I PRAKTYCE EDUKACYJNEJ. ZARYS DZIEJÓW NOWOŻYTNYCH I NAJNOWSZYCH

Wprowadzenie

Wydarzenia sierpniowe 1980 roku w Polsce uświadomiły znacznej części społeczeństwa polskiego, iż zmiany w kierunku demokratyzacji i humanizacji życia są nie tylko konieczne, ale i możliwe. Od tej chwili ujawnił się wzrost oczekiwań ludzi na przeobrażenia głębokie, odpowiadające ich ambicjom i aspiracjom. W sferze edukacji dały znać o sobie dążenia związane z uspołecznieniem szkoły oraz wszelkich procesów i stosunków pedagogicznych. Wypracowane zostały koncepcje usamorządowienia szkoły i uspołecznienia stosunków dwóch ważnych podmiotów edukacyjnych: rodziny i szkoły.

Na tym tle odżywają w teorii i praktyce edukacyjnej tendencje do transformacji ukształtowanego w Polsce po wojnie modelu stosunków rodziny i szkoły, obciążonego licznymi niedoskonałościami i niedomaganiem. Tendencjom tym towarzyszy świadomość, iż próbując tworzyć nowy, zdemokratyzowany i zhumanizowany kształt stosunków rodziny i szkoły, trzeba nie tylko spojrzeć krytycznie na czasy najnowsze, ale skutecznie powiązać zagubione w latach powojennych wątki rozwoju historycznego owych stosunków.

Badania nad dziejami myśli i praktyki pedagogicznej mają znaczenie nie tylko jako wzbogacenie naszej wiedzy o przeszłość, ale mogą przyczynić się do efektywniejszego rozwiązywania współczesnych problemów pedagogicznych, i to

nie tylko przez naśladownictwo, ale bardziej dojrzałą, pełniejszą refleksję. Kierując się tym przekonaniem poszukiwano odpowiedzi na pytanie w jakim zakresie problem relacji rodziny i szkoły był aktualny w dziejach polskiej pedagogiki oraz jakie postulaty i rozwiązania w tej dziedzinie w przeszłości zgłaszano i praktykowano? Podjęcie tego problemu, rozpatrywanego również w szerszym kontekście przemian i inicjatyw europejskich, wydaje się interesujące poznawczo, a także celowe, choćby dla konfrontacji z obecną sytuacją w tej kwestii.

1. Zerwane w 1939 roku wątki refleksji pedagogicznej nad stosunkami rodziny i szkoły oraz praktyka ich urzeczywistniania

Wraz z XVII - wiecznymi przemianami zachodzącymi w samych rodzinach: skupianiu się na dzieciach i wzmożeniu stosunków uczuciowych w relacji rodziców ze swym potomstwem, również autorzy ówczesnych książek pedagogicznych, w tym pojawiających się wówczas poradników wychowawczych, zaczęli kłaść nacisk na obowiązki rodziców związane z nauką szkolną swych dzieci¹.

W kolejnych wiekach postulaty dotyczące nawiązania współpracy z nauczycielami formułowali ci pedagodzy, którzy w swej refleksji, czy niekiedy bardziej spójnych koncepcjach pedagogicznych, podkreślali doniosłość wychowania rodzinnego. Zalecenia takie formułowali w swych dziełach m.in.: Jan Amos Komeński, Jan Henryk Pestalozzi, Fryderyk Wilhelm Froebel i Fryderyk Wilhelm Dörpfeld.

Osiemnastowieczni filantropiści jednoznacznie opowiadali się za udziałem rodziców uczniów w życiu szkoły. Christian Gotthelf Salzmann, autor kilku książek na temat wychowania dzieci w rodzinie oraz słynnych „Wskazówek rozumnego wychowania wychowawców” (1806), organizację i funkcjonowanie swojego zakładu edukacyjnego w Schnepfenthal próbował oprzeć na zasadach życia rodzinnego.

Jako pierwsi spośród polskich pedagogów wypowiedzieli się na temat współpracy rodziców z nauczycielami: Sebastian Petrycy z Pilzna², ks. Antoni Popławski³, Stanisław Staszic⁴, Jędrzej Śniadecki⁵ i ks. Grzegorz Piramowicz⁶. Pierwszy z wymienionych tu humanistów, w swoich komentarzach do „Polityki” Arystotelesa z 1605 r. wyrażał przekonanie, iż oddziaływanie wychowawcze rodziców na dzieci nie może ustawać wraz z ich edukacją szkolną. W tym okresie życia dziecka wpływ rodziców na kształtowanie się jego duchowości miał polegać na ich współdziałaniu ze szkołą. Charakterystyczne idee dla myśli pedagogicznej polskiego Oświecenia wyrażał G. Piramowicz. W „Powinnościach nauczyciela” (Warszawa 1787, cz. I, rozdz. III) zawarł m.in. wskazania o charakterze etycznym, dotyczące wzajemnych stosunków nauczycieli i rodziców uczniów. Nauczyciel jako obdarzony pełnym zaufaniem „pomocnik” rodziców w wychowaniu dzieci, miał,

zdaniem G. Piramowicza, utrzymywać z nimi systematyczne kontakty w celu porozumienia się „co do zdrowia, wygody, obyczajów i nauki ich synów”⁷.

W praktyce edukacyjnej czasów nowożytnych działania mające na celu roztaczanie opieki społeczności lokalnych nad szkołami zostały zapoczątkowane w XVI w. w gminach protestanckich. Jedną bowiem z postaci utrzymywania więzi szkoły ze społeczeństwem były scholarchaty - złożone z przedstawicieli władzy miejskiej, sprawujących w jej imieniu władzę zwierzchnią nad funkcjonowaniem szkoły.

Jednak pomimo teoretycznego uznania, zarówno w zachodnioeuropejskiej, jak i polskiej myśli pedagogicznej, doniosłości wychowania domowego dzieci dla całokształtu zabiegów wychowawczych, w praktyce edukacyjnej aż do drugiej połowy XIX wieku problem współdziałania rodziców i nauczycieli nie miał istotnego znaczenia. Najczęściej chodziło wówczas o współpracę w dziedzinie nauczania, i to ograniczoną do udzielania rodzinom przez nauczycieli informacji o postępach edukacyjnych dzieci oraz zabezpieczenia szkole materialnych warunków egzystencji.

Wraz z zapoczątkowanymi przez liberalizm przemianami cywilizacyjnymi oraz towarzyszącymi rozwojowi przemysłu fabrycznego zmianami w zakresie stosunków społecznych, rodziny miejskie traciły swą dotychczasową spójność, przestając być ośrodkiem skupiającym stale swych członków. W związku ze zmianami w sposobie i organizacji produkcji, dom rodzinny, który dawniej dawał potomstwu dostateczne przygotowanie do życia, w tym również do pracy, nie był już w stanie spełniać samodzielnie i wyłącznie zadań wychowawczych. Coraz wyraźniej jawiła się potrzeba współdziałania rodziców z odpowiednio przygotowanymi do tych zadań nauczycielami. Z demokratyzacją i upowszechnieniem kształcenia, rozszerzeniu uległy także funkcje szkoły, która z tradycyjnego modelu zakładu nauczającego, izolowanego od życia społecznego i niezainteresowanego nim, z czasem przekształcała się w ośrodek pełniący również rolę wychowawczą. Uczestnicy I Polskiego Zjazdu Wychowania Moralnego postulowali by „zadaniem szkoły obok kształcenia umysłu winno być wychowanie moralne młodzieży”⁸. Odtąd problem relacji rodziców i szkoły, głównie w aspekcie współdziałania tych środowisk, stał się ważny społecznie, a także niezwykle aktualny w ówczesnej pedagogice.

Na przełomie XIX i XX w. zaczął pojawiać się w piśmiennictwie i stał się społecznie nośną ideą postulat syntezy głównych czynników wychowawczych: państwa, szkoły, kościoła i rodziny oraz szerszych grup społecznych. Podkreślano jednocześnie, iż żaden z tych czynników nie jest w stanie ponosić wyłącznej i pełnej odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia. Stąd też aktualne stały się postulaty harmonizowania wpływów głównych czynników wychowawczych. Szkoła natomiast chcąc wywiązywać się z przyjętych na siebie zadań wychowawczych,

musiała w tym celu zacząć szukać sojuszników. W sposób naturalny poszukiwała i znajdowała ich wśród rodziców uczniów. Pojawiła się jednak w tej dziedzinie także istotna bariera. Gdy bowiem system powszechnej edukacji stał się faktem, okazało się, że wielu rodziców uczniów nie mogło stać się partnerem nauczycieli ze względu na swój analfabetyzm i brak własnych doświadczeń szkolnych.

Wiele lat wcześniej, zanim stały się aktualne w latach dwudziestych XX wieku idee i eksperymenty pedagogiczne „nowego wychowania” zmierzające do przekształcenia tradycyjnej szkoły i klasy w rodzaj wspólnot złożonych z nauczycieli, dzieci i ich rodziców, w których to, jak wówczas stwierdzano, najlepiej rozwija się „duch współdziałania”, już w pierwszych dekadach drugiej połowy XIX w. postulat współpracy domu i szkoły wypełniony został konkretną treścią w propozycjach pedagogów niemieckich: Karola Magera (1810 - 1858) i F. W. Dörfelda (1824 - 1893). Oni właśnie wypracowali koncepcję gminy szkolnej, pojmowanej jako placówka wspólnej pracy szkoły i domu. Jej celem miało być nadanie jednolitego kierunku wychowawczego młodzieży, poprzez tworzenie tzw. kręgu życiowego społeczności (*Lebenskreis*). Rodzice mieli możliwość sprawowania nadzoru nad pracą szkoły oraz przysługiwało im prawo zatrudniania nauczycieli i oceny ich pracy⁹.

W podobnym kierunku zmierzały reformy dokonane przeszło pół wieku później - od 1924 r. przez innego pedagoga niemieckiego Petera Petersena. Wspólnota była przez niego pojmowana jako grupa ludzi żyjących ze sobą i tak silnie związanych węzłami moralnymi, że stanowiła jedną całość duchową. Za J. H. Pestalozzim wyrażał przekonanie, że taką grupą jest przede wszystkim rodzina. Autor „Planu Jenajskiego” twierdził, że szkoła ma na celu spełnianie tylko tych zadań, którym rodzina poddać nie może. Na fundamencie rodziny i współdziałaniu z nią, oparł Petersen pracę szkolną. Rodzice uczniów jako członkowie „wspólnoty szkolnej” brali udział we wszystkich jej pracach, mając nie tylko wgląd, ale także prawo uczestniczenia w zajęciach dydaktycznych¹⁰.

Także inni pedagodzy tworzyli, urzeczywistniane niekiedy, projekty syntezy podstawowych środowisk wychowawczych rodziny ucznia i szkoły. Najbardziej znany był eksperyment bremski H. Scharrelmanna oraz szkoły doświadczalne prowadzone według metody Hugo Gaudiga w Dreźnie i Lipsku¹¹.

Również w polskiej pedagogice formułowane były podobne koncepcje, które tak jak np. projekt Józefy Joteyko, chciały widzieć szkołę jako „*harmonijny zespół dzieci, nauczycieli i rodziców, jako wielką strukturę ogarniającą całość warunków życia i pracy człowieka, wyraz związku szkoły z życiem i społeczeństwem*”¹². Bardzo oryginalne propozycje, które przybrały formę spójnego programu tworzenia szerokiego środowiska wychowawczego przy szkołach średnich w postaci tzw. „grona rodziców”, w skład którego wchodziłoby rodzice i wychowawcy internatu, przedstawił Ludwik Pawłowski w książce pt. „Z zagadnień organizacji pracy

wychowawczej w szkole” (Zamość 1926). Celem i pierwszorzędym zadaniem tworzenia i działania „grona rodziców” miała być praca nad podniesieniem kultury pedagogicznej w środowisku.

We wskazanych tu projektach reform i eksperymentach pedagogicznych, charakterystyczny i wręcz przełomowy był zwrot jaki dokonał się w myśleniu ich twórców o wychowaniu. W nowożytnej pedagogice tworzono bowiem zazwyczaj systemy wychowawcze z punktu widzenia szkoły. Natomiast projektodawcy „wspólnot szkolnych” i prekursorzy „nowego wychowania” w swych reformach pedagogicznych wychodzili od diagnozy rzeczywistości wychowawczej, aby w końcu dojść do tworzenia mikrosystemu wychowawczego szkoły, której nie traktowali jednak jako instytucji zasadniczej i decydującej o wychowaniu dziecka, lecz jako jeden z kilku czynników - środowisk wychowawczych.

Dzięki badaniom socjologicznym, głównie Jana Stanisława Bystronia¹³, Józefa Chalasińskiego¹⁴, Heleny Radlińskiej¹⁵ i Floriana Znanieckiego¹⁶, relacje rodziny i szkoły zaczęły być rozpatrywane w kontekście wypracowywanych przez nich w latach trzydziestych koncepcji środowiska wychowawczego.

W dążeniu do usprawnienia pracy wychowawczej w szkole oraz tworzenia wspólnoty oddziaływań wszystkich podmiotów procesu pedagogicznego, w polskiej literaturze okresu międzywojennego podkreślano prawo rodziców uczniów do udziału w realizacji zadań wychowawczych szkoły. Maria Grzegorzewska uznała to zagadnienie jako zasadniczy czynnik procesu życiowego i społecznego jakim jest wychowanie. Twierdziła, że to co stanowi o wadze tego problemu tkwi w optymalnych możliwościach poznania dziecka, warunków jego życia i środowiska, zachowania ciągłości rozwoju dziecka drogę oparcia się w pracy szkolnej o jego przeżycia i doświadczenia, które wynosi z domu. Szkoła, jej zdaniem, miała być dla domu rodzicielskiego nie tylko instytucją kształcąca dziecko, ale „światłym przyjacielem” wyjaśniającym warunki rozwoju dziecka, przewodnikiem w metodzie wychowania, a także życzliwym informatorem i doradcą w sprawie różnych występujących w życiu środowiska zjawisk oraz konfliktów¹⁷.

Podobnie jak to miało miejsce w pedagogice zachodniej, również w polskiej myśli i praktyce wychowawczej drugiej połowy XIX w. coraz wyraźniej przejawiało się przekonanie, że efektywne i społecznie wartościowe wychowanie dziecka możliwe jest jedynie przy świadomym i aktywnym współdziałaniu rodziców ucznia i szkoły. Problem ten przewijał się w wielu z ponad stu XIX-wiecznych polskich wydawnictw popularnonaukowych dotyczących wychowania rodzinnego oraz ukazujących się od połowy ubiegłego stulecia czasopismach rodzinnych: „Kółku Domowym” (1861 - 1868), „Kronice Rodzinnej” (1867 - 1915), „Rodzinie” (1865 - 1866), „Opiekunie Domowym” (1865 - 1876), „Ognisku Domowym” (1872 - 1876) i „Bluszczu” (1865 - 1939). Z pism pedagogicznych problematykę tę podejmowały najczęściej tytuły warszawskie: „Przegląd Pedagogiczny” (1882 -

1905). „Wychowanie w Domu i Szkole” (1909 - 1916), „Dziecko” (1913 -1915) oraz lwowska „Rodzina i Szkoła” (1896 - 1913). Warto w tym kontekście przypomnieć, iż w tym samym czasie, bo od 1885 r. przez trzynaście lat, Karol Salva wydawał na Słowacji periodyk „Dom i Szkoła”. Z kolei od lat siedemdziesiątych XIX w. pojawiły się pierwsze książki, w całości poświęcone współpracy rodziny i szkoły¹⁸.

Zalecenia pedagogów XIX w. w interesującej nas kwestii ewoluowały od formułowania rad kierowanych do rodziców uczniów, odnoszących się do sposobów kontroli wykonywania przez dzieci obowiązków szkolnych, do postulatów, by dziedziny współpracy nauczycieli z ogółem rodziców uczniów pokrywały się z rodzajami zadań realizowanych w pracy szkoły. Stwierdzano, że właściwie pojmowane współdziałanie winno polegać na wspólnej organizacji procesu wychowania w szkole i w domu rodzinnym, m.in. poprzez ujednoczenie wymagań wobec dziecka oraz sposobów oddziaływania, a także współpracy rodziców z nauczycielami w zakresie postulowanych reform programowych nauczania szkolnego. W ówczesnej publicystyce pedagogicznej zgodnie wyrażany był pogląd, że wszelkie zabiegi wychowawcze podejmowane względem dziecka przez rodzinę i szkołę, powinny zmierzać do jednego celu, wypływać z jednakowych założeń i wzajemnie się uzupełniać.

Dokonywane w tym czasie oceny dotyczące stanu relacji między rodzicami uczniów i szkołą nie były jednak pozytywne. W wielu publikacjach i dyskusjach, ogłaszanych na łamach wymienionych tu pism pedagogicznych, powracał problem niewielkiego - jak konstatowano - zainteresowania rodziców szkołą. Formułowano również opinie stwierdzające, iż dom i szkoła były do siebie wrogo nastawione i wzajemnie paraliżowały swoją pracę¹⁹. Nie pochwalano jednak diagnozowanego stanu rzeczy. Jeden ze znanych i cenionych ówczesnie pedagogów, M. J. Haraszkiewicz w „Rodzinie i Szkole” (1911, nr 1), stwierdzał na ten temat m.in.: *„I dom rodzicielski i szkoła są w bardzo wielkim błędzie, jeśli sądzą, że bez wzajemnego współdziałania mogą dobrze wychowywać młodzież”*. Brak ufności i niechętny wzajemnie stosunek znacznej części rodziców i nauczycieli, wynikał prawdopodobnie z faktu postrzegania szkoły przez społeczeństwo polskie zaboru rosyjskiego jako instytucji obcej narodowo i realizującej cele polityki rusyfikacyjnej. Można przypuszczać, że właśnie ta świadomość rodziców uczniów narodowości polskiej, była najważniejszą barierą, która hamowała ich potencjalne inicjatywy nawiązywania współpracy ze szkołą. Podobna jednak sytuacja panowała także w Galicji, cieszącej się od połowy lat sześćdziesiątych XIX w. autonomią. Przyczyny diagnozowanego przez ówczesnych pedagogów stanu rzeczy były więc bardziej złożone i tkwiły zapewne w braku tradycji i doświadczeń w tym względzie oraz nie ukształtowanej jeszcze świadomości potrzeby i celów współdziałania zarówno nauczycieli, jak i rodziców uczniów. Również władze oświatowe państw

zaborczych były niechętnie lub biernie wobec inicjatyw podejmowanych w tej dziedzinie.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości dało się zauważyć wzmożone zainteresowanie społeczeństwa problemami szkolnymi. Stała się również popularna, aktualna już nieco wcześniej za granicą, idea „*Odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę*”, związana z hasłem wyrażonym w formule: „*silne rodziny tworzą silne narody*”. Z kolei przyjmowane w środowiskach nauczycielskich, niekiedy wręcz z entuzjazmem, idee „nowego wychowania”, zakładające m.in. zbliżenie szkoły do życia i silnie artykułujące konieczność współdziałania szkoły ze środowiskiem społecznym, w którym dziecko przebywa, sprzyjały szerszemu niż do tej pory zainteresowaniu czynnych nauczycieli problematyką współpracy z rodzicami uczniów. W latach dwudziestych XX w. rozrosła się publicystyka i mnożyły się przekłady z obcej literatury pedagogicznej dotyczące relacji domu i szkoły. Po okresie szerokiej recepcji idei czerpanych z publikacji zachodnioeuropejskich, już w drugiej połowie lat dwudziestych nastąpiło w polskiej pedagogice szukanie własnych dróg w interesującej nas dziedzinie. Dorobek pozycji zwartych, poświęconych w całości współpracy domu i szkoły, wydanych w okresie II Rzeczypospolitej, obejmuje ponad 40 książek i broszur. W tym czasie ukazywało się także kilkanaście tytułów czasopism, intencjonalnie poświęconych współpracy rodziny i szkoły. Do najważniejszych z nich, o ogólnokrajowym zasięgu rozpowszechniania należy zaliczyć m.in. „Rodzinę” (1922 - 1923), „Głos Rodziców” (1927), „Świat, Dom i Szkołę” (1929), „Rodzinę i Dziecko” (1935 - 1939) oraz „Dom i Szkołę Powszechną” (1939). Wiele pism miało zasięg lokalny. Były one organami zrzeszeń rodzicielskich, miejskich rad i opiek szkolnych, a także związków nauczycielskich.

W piśmiennictwie pedagogicznym poświęconym analizowanemu zagadnieniu, można wyłonić wyraźnie wypracowane przez ówczesnych autorów szczegółowe cele współpracy nauczycieli i rodziców, jej dziedziny oraz formy. W zakresie celów najczęściej wymieniano: dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej z uczniami, lepsze poznanie własnych dzieci i wychowanków i ich uspołecznienie, zrozumienie przez rodziców potrzeb szkoły i jej zadań, zawiązanie więzi emocjonalnej między wychowawcami i rodzicami oraz tworzenie jednolitego kierunku oddziaływań wychowawczych. Wskazywano, że rodzice służyć winni nauczycielom niezbędną pomocą w rozumieniu psychiki dziecka, a dzięki temu mogli pomóc pedagogom w racjonalnym doborze i stosowaniu metod wychowawczych.

Jako główne dziedziny współpracy uważano:

- praktyczną i materialną pomoc świadczoną przez rodziców uczniom i szkole,
- czynny udział w realizacji zadań wychowawczych szkoły,
- udział rodziców we wszystkich poczynaniach, które miały na celu poznanie

przez nauczycieli swoich wychowanków,

- pomoc w organizowaniu pracy domowej uczniów.

Odnośnie form współdziałania rodziców i nauczycieli sądzono, że powinny one polegać na utrzymywaniu stałego kontaktu, wzajemnym przekazywaniu sobie informacji oraz udzielaniu pomocy w sprawach wychowawczych. Do preferowanych form współpracy szkoły z rodzicami uczniów zaliczono następujące działania:

- okresowe urządzenie konferencji informacyjnych z rodzicami uczniów,
- zaznajamianie rodziców z celami i metodami wychowawczymi szkoły, programem nauczania, organizacją pracy oraz całokształtem życia szkolnego, poprzez uczestnictwo rodziców w zajęciach i uroczystościach organizowanych na terenie szkoły,
- rozprowadzanie wśród rodziców sprawozdań szkolnych i gazetek uczniowskich,
- odwiedzanie przez nauczycieli mieszkań uczniów lub stacji w celu poznania ich warunków życia i nauki oraz udzielanie młodzieży i rodzicom wskazówek dotyczących organizacji pracy domowej uczniów,
- prowadzenie rodzicielskiej biblioteki pedagogicznej,
- systematyczną pedagogizację rodziców,
- indywidualne kontakty rodziców z wychowawcami klasowymi²⁰.

Formułowany w międzywojennej literaturze i publicystyce pedagogicznej swoisty model współpracy rodziców z nauczycielami, realizowany był przede wszystkim poprzez działalność ogólnokrajowych i lokalnych zrzeszeń rodzicielskich. Ich stan organizacyjny, zadania i formy działalności zostały omówione w zamieszczonym wcześniej opracowaniu „Stowarzyszeniowy ruch rodzicielski w II Rzeczypospolitej i za granicą w początkach XX wieku”.

Mimo faktu istnienia struktur krajowych, regionalnych, bądź lokalnych organizacji rodzicielskich, najważniejszą jednak rolę w codziennej współpracy rodziców ze szkołą odgrywały patronaty szkolne, nazywane również Opieką Szkolną lub Kółkami Opieki Rodzicielskiej. W końcu lat dwudziestych funkcjonowały one w znakomitej większości szkół powszechnych i średnich. Obok dziedzin wspólnej pracy patronatów rodzicielskich i nauczycieli w zakresie działalności charytatywnej, opiekuńczej i wychowawczej, niekiedy podejmowano także dalsze próby włączania rodziców w formalne współdecydowanie odnośnie pracy szkoły. Było to urzeczywistniane, choćby poprzez stały udział przedstawicieli patronatów na równych prawach z nauczycielami w radach pedagogicznych szkół. Tak było np. od 1923 r. w gimnazjach prowadzonych przez Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, w których to rodzice dysponowali 10% miejsc w radzie pedagogicznej każdej ze szkół²¹.

W tym miejscu należy stwierdzić, iż zasięg społeczny, poziom organizacyjny,

cele i formy działalności polskich organizacji rodzicielskich były porównywalne z sytuacją w tej dziedzinie w krajach Europy zachodniej. W niektórych państwach zakładanie stowarzyszeń rodzicielskich przy szkołach było inspirowane, a niekiedy, tak jak np. w Czechosłowacji od 1930 roku, regulowane odpowiednimi zarządzeniami centralnych władz oświatowych²².

Również po wojnie krajowe organizacje rodzicielskie odnalazły płaszczyznę swego porozumienia, wymiany doświadczeń, koordynacji wspólnych działań i ich popularyzacji w organizacji dwóch kolejnych Międzynarodowych Kongresów Wychowania Rodzinnego: w Liège (1930 r.) i w Brukseli (1935 r.). Między zjazdami działalność krajowych organizacji rodzicielskich koordynowała Międzynarodowa Liga Wychowania Rodzinnego oraz Międzynarodowa Federacja Domu i Szkoły (The International Federation of Home and School). Ta ostatnia organizacja powstała w 1927 r., a jej statutowym celem było zespolenie w porozumieniu się i współpracy wszystkich czynników zajmujących się wychowaniem w domu, szkole i społeczeństwie.

Jeszcze innymi, obok już wcześniej wymienionych, instytucjami powoływanymi w celu organizacji współpracy domu i szkoły, były zawiązywane na mocy uregulowań ustawowych i odpowiednich zarządzeń ministerialnych przy władzach oświatowych pierwszej (miejskiej i powiatowej) i drugiej instancji (wojewódzkiej), rady składające się z przedstawicieli samorządu terytorialnego, nauczycieli, duchownych różnych wyznań i miejscowych działaczy społecznych. Rady Szkolne Okręgowe i Powiatowe oraz działające w gminach Rady Szkolne Miejscowe (dozory szkolne), pełniły rolę społecznych organów samorządu szkolnego. Rady te miały w dziejach polskiej oświaty znaczące tradycje, związane z działalnością Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego (1808 r.). W II Rzeczypospolitej zajmowały się przede wszystkim sprawami finansowo - gospodarczymi szkół, dysponowały środkami finansowymi przeznaczonymi na działalność kulturalno - oświatową, projektowały i wykonywały budżet szkolnictwa powszechnego na danym terenie oraz opiniowały pracę administracji szkolnej. Odpowiednikiem rad terytorialnych przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego była powołana w 1932 r. Państwowa Rada Oświecenia Publicznego²³.

Wszystkie wymienione tu organizacje rodzicielskie i instytucje samorządu szkolnego, najpełniej urzeczywistniały ideę uspołecznienia szkoły.

2. Nowe kierunki rozwoju stosunków rodziny i szkoły w okresie Polski Ludowej. Lata 1944 - 1989

Wraz z wydaniem w lipcu 1944 roku Manifestu Polskiego Komitetu Wyzwolenia Narodowego i zakończeniem w maju 1945 roku działań wojennych, Polska weszła w okres kształtowania państwowości, określanej początkowo jako

ludowa, a w dalszych latach socjalistyczna. Kres Polski Ludowej - bo taka nazwa przyjmuje się w języku ideologii i polityki, choć nie tylko - nastąpił w 1989 roku jako rezultat kompromisu osiągniętego w trakcie obrad tzw. okrągłego stołu oraz aktu wyborczego z dnia 4 czerwca tegoż roku. Wydarzenia te inicjują proces pokojowego przejmowania władzy przez siły opozycyjne wobec socjalistycznego państwa. Lata 1944 - 1989 zamknęły jeden z trudniejszych rozdziałów w historii państwowości polskiej.

Mogło by się wydawać, że czasy powojenne będą sprzyjać w sposób naturalny rekonstrukcji stosunków edukacyjnych tworzonych w okresie międzywojennym - do 1939 roku, a później w okresie okupacji podtrzymywanych, choć w okrojonej z konieczności formie, dzięki tajnemu nauczaniu, na różnych szczeblach oświaty podziemnej. Podobne oczekiwania byłyby uzasadnione w kwestii pedagogicznych stosunków rodziny i szkoły. Tymczasem rozwój sytuacji oświatowej już na samym początku (lata 1944 - 1945) wskazywał zasadniczo odmienne tendencje przeobrażeń²⁴. Nowo kreowana władza oświatowa wyraźnie preferowała dwa osobowe składniki stosunków edukacyjnych, tj. nauczycieli i młodzież. Rodzina i rodzice - trzeci składnik - zostali zepchnięci na plan dalszy.

Znamieniem czasu, okresu lat 1944 - 1945, jest fakt świadomego ignorowania przez polityków oświatowych, miejsca, roli i możliwości sprawczych rodziny polskiej w edukacji własnych dzieci. Apele i wezwania władz centralnych, a później w okręgach szkolnych, kierowane były głównie do nauczycieli. To oni mieli wciągać innych (rodziców, dzieci, rady narodowe - niekiedy całe społeczeństwo) do współpracy przy remontach i wyposażaniu szkół²⁵. Odzew na te wezwania był nad wyraz owocny. Jak stwierdza Stanisław Mauersberg: „*Nauczyciele wraz z młodzieżą i rodzicami porządkowali budynki, gromadzili ławki i sprzęt szkolny, ścigali skąd się dało książki i pomoce i rozpoczynali naukę, często przy huku dział frontowych...*”²⁶. Później formy udziału rodziców poszerzono o świadczenia pieniężne.

Już w latach 60. Wiesław Nalepiński analizując status rodziny i rodziców w stosunkach edukacyjnych stwierdził: „*Wiele faktów wskazuje na to, że władze oświatowe nie aktywizowały środowisk rodzicielskich we współpracy ze szkołą. Do nielicznych wyjątków należą dokumenty, przemówienia, apele, w których jest mowa o roli lub zadaniach rodziców w życiu szkoły. Nawet te nieliczne przypadki wskazywania roli rodziców lub apele o ich współpracę ze szkołą były kierowane nie bezpośrednio do nich i ich organizacji (komitetów), lecz do nauczycieli i kierowników szkół. Wskazywano równocześnie na potrzebę oddziaływania polityczno - wychowawczego nauczycieli na rodziców i organizowania ich współpracy pod przewodnictwem szkoły*”²⁷.

Należy w tym miejscu zadać pytanie o przyczyny tego stanu rzeczy. Dziś z perspektywy ponad 50 lat można w odpowiedzi stwierdzić, że nowa władza od

samego początku przyjęła orientację na zideologizowanie i upolitycznienie sfery edukacyjnej, zwłaszcza szkoły, w której mogło być jedynie miejsce dla szkołocentrycznej pozycji tej instytucji oświatowej oraz pedeutocentrycznego statusu nauczyciela. Szkole i nauczycielowi wyznaczono rolę narzędzia w rękach władzy, wykorzystywanego w urzeczywistnianiu wizji Polski Ludowej. Niestety przywiązana do tradycji narodowych i w przeważającej mierze katolicka rodzina polska mogła być tylko przedmiotem manipulacji i światopoglądowej indoktrynacji. Stąd stosunkom rodzina - szkoła wyznaczono miejsce marginalne, uprzedmiotowiono je oraz poddano zabiegom rekonstrukcyjnym, zgodnie z treściami i mechanizmami przejmowanej ze Wschodu tzw. ideologii naukowej.

Ta swoista reedukacja czynnika rodzicielskiego (rodzinnego) nie przebiegała jednakowoż bez przeszkód. Sterowana centralnie, najpierw tylko przez ideologów i polityków oświatowych, stała się z czasem przedmiotem refleksji i dyrektyw rozwijającego się nurtu pedagogiki socjalistycznej, nazywanej niekiedy praktyczną, bądź pedagogiką na usługach szkoły. Prawie zawsze jednak, choć z różnym natężeniem i nie tak wyraźnie w pierwszych latach, stosunki rodziny i szkoły porządkowane były według zmieniających się często norm prawa oświatowego w tym zakresie i im odpowiadającym rozwiązaniom metodycznym.

Od samego początku mityczne hasło „lud pracujący miast i wsi”, a później nawet unaukowane hasło „socjalistyczne społeczeństwo wychowujące”, uzasadniały kryteria przemian edukacyjnych. Był to swoisty parawan dla elit rządzących, które nadawały faktyczny kształt i określały rzeczywiste treści procesów kształcenia i wychowania według założeń marksistowskiej doktryny edukacyjnej. Ich najpewniejszy oręż stanowiło prawo.

W czasach Polski Ludowej normy prawa oświatowego regulujące sferę stosunków rodziny i szkoły zmieniały się sześciokrotnie. Można wyodrębnić w rozwoju owych stosunków następujące etapy:

1. prefiguracji przyszłościowego, zorientowanego instrumentalnie modelu stosunków rodziny i szkoły (1944 - 1948);
2. programowej alienacji stosunków rodziny i szkoły (1949 - 1953);
3. szkołocentrycznej determinacji tworzenia socjalistycznych stosunków rodziny i szkoły (1954 - 1959);
4. pseudodemokratycznej konsolidacji rodziny i szkoły opartej na dominującej roli szkoły (1960 - 1972);
5. programowo - instrumentalnej inkorporacji stosunków rodziny i szkoły (1973 - 1987);
6. dramatycznej próby demokratyzacji zorientowanych andragocentrycznie stosunków rodziny i szkoły (1988 - 1989)²⁸.

Zalążki i zwiastuny przyszłych przemian stosunków rodziny i szkoły odnajdujemy już w latach 1944 - 1945. Każda zmiana wyznaczona przejściem do

kolejnego („wyższego”) etapu stosunków ma swoją genezę w etapie poprzedzającym i fazę kształtującą w etapie następnym. Zarysowują się więc przestrzenie czasowe, które niczym zakola rzeczne (meandry) odzwierciedlają zdarzenia, zjawiska i fakty towarzyszące formowaniu się powojennej państwowości polskiej. Dają tu znać o sobie skutki tzw. „zakrętów historycznych” (np. „polskiego października 1956 roku” czy „wydarzeń grudniowych na Wybrzeżu w 1970 roku”) i ważkich decyzji w dziedzinie edukacji.

Lata 1944 - 1948 wyznaczają przedział czasowy, który teoretycznie mógł odegrać najbardziej korzystną rolę w całym procesie kształtowania się zdrowych i efektywnych stosunków rodziny i szkoły. Trudna, powojenna sytuacja oświaty wyzwalala bowiem nie spotykaną aktywność rodziców wyrażającą się w niesieniu pomocy zniszczonej wojną szkole. Niestety, bariery ideologiczno - polityczne uniemożliwiały od początku wyjście poza sferę wspomaganie rzeczowego i finansowego oraz ramy innych działań inspirowanych przez szkołę.

Zdarzało się jednak, zwłaszcza w latach tuż po wojnie, że odżywały tradycje sprzed 1939 roku. Ich rzecznikiem stał się Włodzimierz Galecki, doświadczony nauczyciel, dyrektor szkoły i wizytator z okresu międzywojennego. Jego porady dla nauczycieli, kierowników szkół oraz pracowników administracji szkolnej, opublikowane w 1946 roku, wspierały kształtowanie się modelu stosunków rodziny i szkoły w wielu środowiskach. Nie mógł jednak zapewne podobać się władzom projekt tworzenia „samoistnego zrzeszenia rodzicielskiego”, proponowanego w miejsce organizacji rodzicielskich będących instytucjami wewnątrzszkolnymi²⁹. Sytuacja pod tym względem rozwijała się w Polsce różnie, a niezbyt precyzyjne i w dużej mierze zdecentralizowane regulacje władz sprzyjały odradzaniu się lub tworzeniu od podstaw tradycyjnych stosunków między rodziną i szkołą³⁰.

Wizja stosunków rodziny i szkoły w tych pierwszych latach rysowała się jednak nie całkiem jasno. Postawa ignorancyjna ze strony władz wobec rodziny i rodziców, brak sensownych i konkretnych przepisów oświatowych w tej mierze, nieznaczące zainteresowanie problematyką relacji rodzina - szkoła ujawniające się w piśmiennictwie pedagogicznym, składają się raczej na mało optymistyczny obraz tego, tak ważnego wycinka rzeczywistości edukacyjnej. Dzisiaj już jednak wiemy, że okres względnej swobody stanowił dłuższą i ukrytą fazę poprzedzającą ofensywę ideologiczną w szkolnictwie, która była - jak stwierdza Stanisław Mauersberg - „...częścią składową szerokiej akcji, obejmującej wszystkie dziedziny życia kulturalnego”³¹.

W sferze stosunków rodziny i szkoły ofensywa ideologiczna wyrażała się najpełniej w wydanym 26 lutego 1949 roku pierwszym po wojnie - zarządzeniu w sprawie komitetów rodzicielskich (Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 3, poz. 25). Na jego mocy rodzice zostali włączeni do procesu realizacji celów szkoły, które wyraźnie eksponują marksistowski światopogląd naukowy i wychowanie obywateli wiernie

oddanych demokracji ludowej. Odtąd komitety rodzicielskie - bo taka nazwa upowszechnia się w prawodawstwie oświatowym, a następnie w piśmiennictwie pedagogicznym - miały dbać wspólnie ze szkołą o „*demokratyczny kierunek wychowania*”, zwalczać „*wpływy elementów reakcyjnych na dzieci i młodzież*”, propagować „*zasady postępowego wychowania*”. Nad rozwojem stosunków rodziny i szkoły w zinstytucjonalizowanej formie czuwały władze oświatowe, które mogły zgodnie z prawem zawieszać działalność komitetów rodzicielskich, gdy te nie działały (inercja), bądź przekraczały przewidziane przepisami kompetencje (niesubordynacja).

Stosunki rodziny i szkoły wchodzą w okres centralistycznego sterowania oraz ideologiczno - politycznych manipulacji. Od 1949 roku władze oświatowe zaczęły wydawać miesięcznik „Szkola i Dom”, który miał wspierać komitety rodzicielskie, szkolne komitety opiekuńcze i „szerokie kółka nauczycieli i rodziców”. W wydanym w tej sprawie komunikacie władze oświatowe nie kryły, iż poza wieloma ważkimi zadaniami, chodzi też o powiązanie szkoły i domu w dziele wychowania dzieci „*przygotowanych do budowania Polski socjalistycznej*”. Dokument ten zawierał też dyrektywy dla dyrektorów i kierowników szkół określające wykorzystanie miesięcznika w pracy z nauczycielami i rodzicami³².

W 1949 roku została opublikowana także broszura zatytułowana „Komitety Rodzicielskie - ich cele i zadania w Polsce Ludowej”. Władze chciały w ten sposób, jak twierdzi Wiesław Nalepiński, ukierunkować akcję wyborczą w komitetach rodzicielskich. Intencje władz dobrze oddaje zamieszczone w broszurze wezwanie: „*nie dopuszczajmy do tego, aby zacofanie, ciemnota i zabobon, wrogi stosunek do Polski Ludowej, szerzone przez niektórych jeszcze nauczycieli czy rodziców, a wyrażające interesy kapitalistów, spekulantów i bogaczy wiejskich uwily sobie gniazdo w naszej szkole*”³³. Dowodzi ono jednak, że posunięcia ówczesnych władz oświatowych nie cieszyły się powszechną aprobatą nauczycieli i rodziców. Władze musiały toczyć walkę polityczną z potencjalnymi przeciwnikami reprezentującymi dwa najważniejsze środowiska edukacyjne: rodzinę i szkołę. W tym klimacie pojawiła się praca pedagogiczna odpowiadająca oczekiwaniom i dążeniom władzy. Wydana bowiem w 1952 roku książka Franciszka Czerwińskiego pt. „O współpracy domu ze szkołą”, próbowała upowszechnić radziecki model wychowania społeczeństwa, zbudowany „*...na najlepszych idealach i wzorach takich bohaterów walki i pracy jak Lenin i Stalin*”. Równocześnie kształtuje ona przekonanie nauczycieli i rodziców, że: „*Nie ma u nas różnicy pomiędzy zadaniami wychowawczymi rodziny i szkoły*”, tak jak: „*Nie ma też rozbieżności interesów pomiędzy rodziną w naszym społeczeństwie a państwem ludowym*”³⁴. Prawdziwość owych przesłanek była weryfikowana przez cały okres kreowania państwowości socjalistycznej, a jej wynik był negatywny.

Zabiegi władz oświatowych już wkrótce stały się nieefektywne i nie mogły

satysfakcjonować strategów marksistowskiej doktryny edukacyjnej. Wyobcowanie komitetów rodzicielskich poprzez związanie ich działalności z komisjami rad narodowych stało się faktem. Niezależność tych ciał od szkoły i koncentracja uwagi na ideologicznej pracy szkoły tworzyły trudną dla komitetów rodzicielskich sytuację, ale zarazem także trudną dla dyrekcji szkół i nauczycieli³⁵. Tak więc władze 7 października 1954 roku zmieniły zarządzenie w sprawie regulaminu komitetów rodzicielskich (Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 14, poz. 115). Dzięki niemu związki komitetów rodzicielskich i szkół uległy wzmocnieniu.

Nowy regulamin wyraźnie akcentował znaczenie współpracy szkoły z rodzicami dla urzeczywistnienia oficjalnego ideału edukacji szkolnej. „*Wychowanie młodzieży na budowniczych socjalizmu*” nie jest możliwe bez udziału rodziców. Nastąpiła więc rozbudowa struktury wewnętrznej komitetów, która zawierała teraz, obok przedstawicielstwa ogólnoszkolnego i różnych komisji, tak istotny element, jakim były rady klasowe rodziców. Świadomie organizowana praca szkoły z rodzicami zesłała na poziom klasy szkolnej, co znacznie poszerzało obszar oddziaływań szkoły na rodzinę.

Kontynuowana była planowa pedagogizacja rodziców, realizowana przez miesięcznik „Szkola i Dom”, ale także przez specjalistyczne publikacje. Symptomatyczną rolę odegrała tu praca A. Sokolowskiej pt. „Rodzina i szkoła wspólnie wychowują dziecko”. Miała ona formę pogadanki dla rodziców, poprzez którą autorka usiłowała uzasadnić sens wspólnej pracy rodziny i szkoły nad wychowaniem dziecka oraz określić sposoby wzajemnej pomocy. Za szczególnie ważne dla samej współpracy uznała Sokolowska *...porozumienie rodziców ze szkołą w kształceniu naukowego poglądu na świat i postawy ideologicznej dziecka*³⁶. W warunkach polskich porozumienie takie nie było dotąd możliwe w szerszym wymiarze. Pozytywna ocena stanu rzeczy w tym zakresie, zwłaszcza uzyskiwanych efektów, prowadzić musi zatem do wniosku o kreowaniu świata pedagogicznych iluzji.

Tak więc i tym razem zmiany norm prawnych regulujących stosunki rodziny i szkoły po 1954 roku nie mogły doprowadzić do istotnych przeobrażeń. Postępująca ideologizacja, upolitycznienie, instytucjonalizacja połączona z formalizacją i unifikacją, szkolocentryzm, a nade wszystko zubożalała etyczność w obszarze stosunków rodziny i szkoły, nie sprzyjały symbiotycznemu zbliżaniu obu środowisk. Nawet w atmosferze tzw. „wydarzeń polskiego października 1956 roku” niewiele się pod tym względem zmieniło.

W 1957 roku władze oświatowe informowały o zamiarze nowych regulacji prawnych dotyczących funkcjonowania komitetów rodzicielskich, ale jego realizacja przeciągała się w czasie o kilka lat³⁷. Jednocześnie na łamach miesięcznika „Szkola i Dom”, a od 1959 roku „Rodzina i Szkoła” toczyły się dyskusje i polemiki nad kształtem stosunków rodziny i szkoły. I chociaż ujawniały się w nich

tendencje demokratyzacyjne, to jednak w efekcie nie doszło do przemian w pełni demokratycznych³⁸. Jeśli bowiem nowe regulacje prawne z 30 maja 1960 roku (Dz. Urz. Min. Ośw. Nr 8, poz. 132) nadal ujmowały komitet rodzicielski jako „wewnątrzszkolną organizację”, a pierwszoplanowym zakresem współdziałania czyniły zabiegi pedagogizacyjne oparte o „zasady wychowania socjalistycznego”, to trudno ustalić ocenę pozytywną dla takich przemian. W tym świetle nadanie komitetom rodzicielskim korzystniejszych uprawnień i swobód, np. dotyczących określania struktury, planowania zadań czy dysponowania funduszami, uznać należy za prerogatywy nie mogące niestety istotnie zmienić kształtu stosunków rodziny i szkoły.

W piśmiennictwie pedagogicznym tego okresu pojawiły się nowe wątki rozważań. Piętno szczególnie wywarła praca Karola Kotłowskiego pt. „O pedagogicznym kształceniu rodziców”. Znajduje w niej odbicie ugruntowana tendencja szkolocentryczna, poszerzona o aspekty pedeutocentryczne. Uwaga skupiona została na nauczycielu jako czynniku sprawczym pożądanej konkretyzacji stosunków rodziny i szkoły. Zgodnie z takim statusem „...wychowawca ma nie tylko prawo, lecz obowiązek selekcjonowania treści kształcenia pedagogicznego rodziców ze stanowiska ideologii socjalistycznej”. Powinien on podnosić własne kwalifikacje by móc przyczyniać się do uzyskiwania przez rodziców „minimum kultury pedagogicznej”, a wraz z nią do kształtowania „określonej postawy światopoglądowej”³⁹.

W latach 60. i na początku lat 70. umacniały się też tendencje do ujednociania oddziaływań rodziny i szkoły jako dwóch podstawowych środowisk wychowawczych. Jednocześnie szkoła nadal zajmowała centralne miejsce w tych procesach. W 1967 roku Helena Izdebska pisała: „Poszerzenie i pogłębienie funkcji wychowawczej szkoły można osiągnąć między innymi poprzez pozyskanie dla realizacji jej zadań wychowawczych rodziny oraz tych sił społecznych, które tkwią w szerszym środowisku życia młodej generacji”. Zaś w 1970 roku wyraziła już pogląd następujący: „Aby szkoła podstawowa - powszechna i obowiązkowa - stała się dla wszystkich dzieci dostępna, aby mogły one podolać wymaganiom, niezbędna jest nie tylko intensyfikacja i pogłębienie pracy wychowawczej szkoły, ale również ścisła współpraca ze szkołą środowiska rodzinnego. Tylko jednolity system oddziaływań obu tych środowisk może stworzyć dzieciom i młodzieży warunki sprzyjające pokonywaniu napotykanym w nauce trudności, może zapobiegać różnorodnym nieprawidłowościom czy zaburzeniom w zachowaniu się, kształtowaniu się niechęci do nauki i do szkoły jako instytucji”⁴⁰.

Tendencje modernizacyjne zaznaczyły się też w praktyce edukacyjnej. Dało się zauważyć wyraźną dążność ku integrowaniu działalności szkoły i domu rodzicielskiego. Integracja jest konieczna, gdyż jak twierdzi Hipolit Marciniak, współczesna szkoła socjalistyczna nie może w pełni realizować swych zadań „...bez

*ściślejszej współpracy z rodzicami, którzy mają przecież wielki wpływ na kształtowanie osobowości swoich dzieci*⁴¹.

Niestety i tym razem nie osiągnięto celów postawionych przed zinstytucjonalizowanymi stosunkami rodziny i szkoły. Rozwój sytuacji społecznej i politycznej w Polsce - „wydarzenia marcowe 1968 roku” i „wystąpienia robotnicze na Wybrzeżu w grudniu 1970 roku” - zmuszały władze do dokonania kolejnych zmian. Były one przygotowywane w atmosferze prac Komitetu Ekspertów dla Opracowania Raportu o Stanie Oświaty w PRL. Raport powstaje w 1973 roku, w tym też roku - 24 października władze wydają nowe zarządzenie w sprawie komitetów rodzicielskich (Dz. Urz. Min. Ośw. i Wych. Nr 14, poz. 124).

Komitety rodzicielskie zostały umocnione jako wewnątrzszkolne organizacje mające umożliwić współdziałanie rodziców ze szkołami „...w celu jednolitego oddziaływania na dzieci i młodzież, w procesie nauczania, wychowania i opieki”. Tym razem władze uznały, iż socjalistyczny kierunek owych jednolitych oddziaływań jest tak oczywisty, że nie należy go zbytnio eksponować w treściach zarządzenia. Wśród zadań ogólnoszkolnych komitetu zwrócono uwagę jedynie na „popularyzowanie wiedzy o socjalistycznym wychowaniu”, zaś intencje ideologiczne i polityczne zawarto w załączonym do zarządzenia piśmie ówczesnego ministra oświaty, skierowanym do rodziców i nauczycieli.

Po 1973 roku w piśmiennictwie pedagogicznym pojawiło się bardzo wiele prac wspierających nowy kierunek przemian⁴². Niektórzy pedagodzy nie kamuflowali swego wsparcia dla kierunkowych rozwiązań modelu stosunków rodziny i szkoły realizowanego w warunkach edukacji socjalistycznej. W licznych pracach podkreśla się walory jednolitego frontu wychowania i jednolitego programu socjalistycznego wychowania.

Dopiero doświadczenia polskiego „sierpnia 1980 roku” i refleksje po „grudniu 1981 roku” wraz z całym komplikującym się klimatem społeczno - politycznym i niekorzystnymi realiami gospodarczymi stworzyły warunki dla innego, bardziej demokratycznego i humanistycznego spojrzenia na stosunki rodziny i szkoły. W połowie lat 80. Mieczysław Łobocki prezentował koncepcję współdziałania nauczycieli i rodziców „dla dobra dziecka”, opartą na „partnerstwie nauczycieli i rodziców”, ale „z uwzględnieniem zainteresowań i potrzeb dziecka”, zaś w odniesieniu do młodzieży „z autentycznym jej udziałem”. Ta wizja stosunków rodziny i szkoły miała przełamać jedno z najbardziej niepokojących niedomagań we współpracy szkoły i domu, które Łobocki określał jako „wzajemna nieufność nauczycieli i rodziców”⁴³. Nieufność właśnie, demonstrowana jedno bądź obustronnie, zaznaczała się w rozwoju stosunków rodziny i szkoły w całym powojennym okresie.

W latach 80. dojrzywała też idea stosunków rodziny i szkoły opartych na partnerstwie rodziców i nauczycieli, dopełnionym szczególną pozycją dziecka -

uczni. Jej autor, Stanisław Rogala, konstatował jednoznacznie: „*Oczywiste wydaje się stwierdzenie, że dziecko - uczeń stanowi podmiot kreujący stosunki interpersonalne między nauczycielami i rodzicami*”⁴⁴.

Obydwie koncepcje zbiegają się w czasie podjęcia przez władze oświatowe w 1988 roku dramatycznej próby zdemokratyzowania stosunków rodziny i szkoły (Dz. U. Nr 37, poz. 292). Zamysłów „samorządowego przedstawicielstwa rodziców”, „społecznej oceny pracy szkoły”, „pośredniczącej roli komitetów we współdziałaniu” nie udało się już urzeczywistnić w ramach kształtowanego od zakończenia wojny modelu edukacji socjalistycznej. Nie zdołano także opublikować wcześniej „Raportu o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej”, którego twórcy słusznie przyznali wiodącą rolę w środowisku, rodzinie i szkole (rodzinę wymieniając na miejscu pierwszym) i potwierdzili, że: „*Sojusz i współpraca obu tych instytucji stanowią fundament, na którym opierać się musi cały lokalny system wychowania*”. Autorzy Raportu dali też wyraz stosunku do prób konstruowania w przeszłości tzw. „jednolitego frontu wychowania”⁴⁵. Prawie w połowie 1989 roku, Polska, stosunki społeczno - polityczne, ustrojowe i gospodarcze, a wraz z nimi cała edukacja, wkroczyły na drogę głębokich, skomplikowanych i przyszłościowych transformacji.

Zakończenie

Dokona tu analiza problemu dowodzi, że w dziejach nowożytnych dokonała się istotna przemiana w obszarze stosunków rodziny i szkoły - nastąpiło ich istotne przewartościowanie. Uporczywa obrona szkoły przed uczestnictwem rodziców w jej życiu, przeobrażała się systematycznie, choć najczęściej w ograniczonych formach, we współpracę. Idee „nowego wychowania”, aktualne w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku i postulaty uspołecznienia systemu oświatowego sprzyjały pomyślnemu rozwojowi stosunków obu środowisk.

W Polsce okresu międzywojennego występowało z wieloma inicjatywami dynamizującymi rozwój stosunków rodziny i szkoły. Widoczny był przede wszystkim wzrost aktywności ogólnokrajowych i lokalnych zreszeń rodzicielskich. Rodzina i szkoła stały się sobie bliższe niż kiedykolwiek wcześniej. Poszerzył się zwłaszcza zakres form ich współpracy.

Wybuch II wojny światowej zmienił radykalnie bieg rzeczy. W pierwszych latach po jej zakończeniu stało się jasne, że kontynuacja nie jest możliwa. Nowy kształt stosunków społeczno - ustrojowych determinował odmienny model stosunków rodziny i szkoły. Stały się one przedmiotem ideologizacji i upolitycznienia. Zostały one także poddane szkolocentrycznej kurateli polityków oświatowych i podporządkowane przepisom zmienianego wielokrotnie prawa

oświatowego.

Już w pierwszych latach okresu przemian lat osiemdziesiątych, zarysowały się kierunki rozwoju stosunków rodziny i szkoły, odpowiadające nasilającym się tendencjom ku demokratyzacji i humanizacji życia. Jesteśmy w tych przeobrażeniach na początku drogi⁴⁶. Zmieniająca się rzeczywistość wciąż weryfikuje śmiało w założeniach, przyszłościowe wizje, a mimo to rodzą się ustawicznie nowe pomysły, może nawet utopie. Jedną z nich stanowi zapewne model w pełni demokratycznych i humanistycznych stosunków rodziny i szkoły, oparty na podmiotowo - partnerskiej i partycypacyjnej współpracy rodziców, nauczycieli i uczniów. Czy przed upływem XX wieku uda się zainicjować proces ich urzeczywistnienia? Czy ludzkość mimo wszystko sprosta kiedyś wyzwaniu płynącemu z gasnącej niestety i nie spełnionej dotąd satysfakcjonująco idei „stulecia dziecka”? Odpowiedzi trzeba zapewne poszukiwać także, poza teraźniejszością i antycypacją przyszłości, w dalszych i bliższych zakamarkach refleksji historycznej nad edukacją.

Prezentowany tu rozwój stosunków rodziny i szkoły wymaga zapewne naświetlenia szerszego tła historycznego. Przekracza to jednak ramy niniejszego studium. Trzeba jednakże mieć świadomość ważkości wydarzeń, które determinowały w ciągu ostatnich trzech stuleci byt i niebyt państwowości polskiej. W każdym momencie historycznym edukacja polska zmuszona była uwzględniać realia życia. Spośród dwóch partnerów pedagogicznych - rodziny i szkoły, ten pierwszy okazywał się w najtrudniejszych chwilach bardziej odporny na indoktrynację i manipulację. Pedagogiczna wartość rodziny staje się zatem dziś szansą na połączenie pozrywanych przed półwieczem nici. W stosunkach rodziny i szkoły pojawiła się nadzieja na przesyconą humanizmem, symbiotyczną ich kooperację.