
**ZESZYTY NAUKOWE WYŻSZEJ SZKOŁY PEDAGOGICZNEJ
W BYDGOSZCZY**

Studia Pedagogiczne z. 34

Andrzej W. Janke

Bydgoszcz

**STOSUNKI RODZINY I SZKOŁY
JAKO ZAGADNIENIE PEDAGOGICZNE**

Na ogół powszechny jest w teorii i praktyce pedagogicznej pogląd, że rodzina i szkoła to dwa najważniejsze środowiska socjalizacji i wychowania. Ryszard Wroczyński twierdził, że na obecnym etapie rozwoju kultury i społeczeństwa „... ani szkoła, ani rodzina nie mogą spełniać swych funkcji bez ścisłego współdziałania (...), bez systematycznej i zorganizowanej współpracy domu i szkoły”. Ową współpracę nazwał „... podstawowym założeniem organizacji procesu wychowawczego w szkole”¹. Zakreślony obszar refleksji i badań nad pedagogiczną problematyką stosunków rodziny i szkoły koncentrowany był przez czas dłuższy na współpracy „dotyczącej” dziecka-ucznia, znajdującego się na określonym szczeblu edukacji szkolnej.

Współcześnie nie sprowadzamy już w pedagogice wpływów tych środowisk wyłącznie do rozwoju i kształtowania osobowości dzieci i młodzieży, ale zgodnie z ugruntowaną w XX wieku tendencją, postrzegania człowieka jako podmiotu wychowania, rozciągamy je na jednostki ludzkie w różnych okresach życia. Oczywiście dopatrujemy się specyfiki tych wpływów w młodszym, średnim i starszym wieku szkolnym, a także w poprzedzającym te fazy wieku przedszkolnym i następującym po nich wieku młodzieńczym. Interesuje nas coraz częściej po prostu człowiek, wypełniający odpowiednie do wieku i sytuacji życiowej role (rodzica, nauczyciela,

¹ R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1985, PWN, s. 173.

dziecka-ucznia), kooperujący z innymi ludźmi pojawiającymi się w jego otoczeniu. Chodzi w tym przypadku o relacje współdopełniające powstającą przestrzeń rodzinno-szkolną. Równocześnie mamy świadomość, że wadliwie funkcjonujące rodziny i szkoły nie tworzą sprzyjających warunków powstawania relacji międzyludzkich. Wpisują się one zatem niekiedy w nurt wpływów desocjalizujących jednostki ludzkie.

W ten sposób stosunki rodziny i szkoły urastają do miana jednej z podstawowych relacji pedagogicznych, ważnej dla procesu kształtowania się człowieka jako jednostki ludzkiej w ciągu całego jego życia. Okazuje się bowiem, że człowiek – jednostka rodzinna, dzięki rodzinności właśnie, a więc także dzięki usytuowaniu rodziny (najpierw pochodzenia, później własnej) w dostępnej mu przestrzeni społecznej, wchodzi w rozmaite styczności, kontakty i stosunki ze szkołą, instytucją społeczną równie powszechną dzisiaj jak rodzina.

Rozwój cywilizacyjny sprawił, że współcześnie rodzina i szkoła potrzebują siebie nawzajem. Powinny więc zgodnie koegzystować – choć jak wiemy, ich wzajemne związki w praktyce układają się nie zawsze pomyślnie².

Relacje rodziny i szkoły wiążą się w znacznej mierze z kształtem każdej jednostkowej rodzinności człowieka. W rozwoju ontogenetycznym dopatrujemy się procesu stopniowego wchodzenia jednostki w obszar wpływów szkoły już w wieku przedszkolnym. Rodzina częściowo samodzielnie, niekiedy wraz z przedszkolem bądź oddziałem przedszkolnym zlokalizowanym w szkole, podejmuje zadania związane z osiągnięciem przez dziecko tzw. dojrzałości szkolnej. Szkoła jawi się dziecku w wieku przedszkolnym jako cel życiowy, ku któremu zaczyna ono dążyć. Niestety proces osiągania gotowości do podjęcia nauki w szkole nie zawsze przebiega prawidłowo. Barbara Jugowar zauważa, że gotowość do podjęcia obowiązków szkolnych „... jest nie tylko rezultatem samorzutnego dojrzewania, lecz przede wszystkim wynikiem wysiłków, jakie wkłada otoczenie w to, by rozwój dziecka przebiegał pomyślnie i harmonijnie”³. Ponadto w literaturze zwraca się uwagę na symptomy świadczące o niedojrzałości dziecka na progu szkoły – szacuje się, iż pojawiają się one u co piątego pierwszoklasisty⁴. Znanе jest zjawisko lęku dziecka przed

² Edukację można realizować również poza szkołą – edukacja dzieci w domu (home-based learning): por. R. Meighan, *Socjologia edukacji*, Toruń 1993 UMK roz. 33. Jednakże szkoła i to zwłaszcza publiczna wciąż pozostaje jedyną szansą edukacyjną dla szerokiego mas biedoty i rodzin średnio zamożnych.

³ B. Jugowar, *Wiek przedszkolny*, 1982 NK, s. 99.

⁴ I. Roszkiewicz, *Młodszy wiek szkolny*, Warszawa 1983 NK, s. 145.

szkolą, którego źródła Iwona Roszkiewicz upatruje przede wszystkim w niewłaściwym funkcjonowaniu wychowawczym rodziców i opiekunów – np. straszaniu dziecka szkolą, lękowym nastawieniu rodziców wobec rzeczywistości, wyolbrzymianiu niedostatków sprawności dziecka, nadmiernemu rozpieszczaniu i rozkapryszaniu dziecka w domu, nie wdrażaniu dziecka do obowiązków. Szczególnie więc szkodliwa jest tu nadwrażliwość dziecka i nadopiekuńczość rodziców⁵.

Sądzi się często, iż wiele spośród powyższych niedomagań może być przezwyciężonych dzięki instytucjonalizacji wychowania przedszkolnego. Taki punkt widzenia jest do przyjęcia, jednakże pod co najmniej dwoma warunkami:

- 1) gdy wychowanie w przedszkolu uznane zostaje jedynie jako ogniwo systemu edukacji pośredniczące między wychowaniem rodzinnym i szkolnym,
- 2) gdy zadania wychowawcze w przedszkolu realizowane są w ścisłej współpracy z rodzinami dzieci⁶.

Ich spełnienie oznaczać musi zarazem jednak uspołecznienie wychowania w przedszkolu wraz z jego humanizacją, poprzez adekwatniejsze powiązanie ze środowiskiem rodzinnym i zagwarantowanie wszystkim współuczestnikom (rodzicom, nauczycielom i dzieciom) podmiotowego, na miarę poczucia własnej podmiotowości, funkcjonowania. W każdym przypadku oznaczać to winno konieczność atomizacji stosunków przedszkole – rodzina, ich personalizację, przesunięcie dominujących dziś instytucjonalnych form stosunków na plan dalszy, a w efekcie korzystniejszy start każdego dziecka na progu edukacji szkolnej. Stąd niepokoić muszą zarysowane w latach dziewięćdziesiątych (jako uboczny skutek przemian ustrojowych) niekorzystne tendencje dalszego ograniczania szans rozwojowych w wyniku deprecjonowania przez administrację oświatową i samorządy terenowe znaczenia edukacji przedszkolnej, w tym tak ważnej edukacji 6-latków. Już bowiem wcześniej (wynika to np. z badań Danuty Waloszek w latach osiemdziesiątych stwierdzano empirycznie, że objęcie dzieci 3-6-letnich wychowaniem przedszkolnym przynosi korzystniejsze efekty niż uzyskiwane w oddziałach i ogniskach przedszkolnych⁷.

⁵ Tamże, s. 147-149.

⁶ Takie zapisy znalazły się w raporcie Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej z 1989 roku – por.: Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie kierunków rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, Warszawa-Kraków 1989 PWN, s. 123-126.

⁷ D. Waloszek, Skutki społeczne przemian w organizacji wychowania przedszkolnego w Polsce, „Wychowanie na Co Dzień” Nr 9/1996.

Z punktu widzenia problematyki stosunków rodziny i szkoły kwestie związane z okresem przedszkolnym stanowią etap propedeutyczny w kształtowaniu świadomości i umiejętności rodziców, dzieci i nauczycieli dotyczących edukacji szkolnej, stąd wszelkie przejawy ignorancji tej problematyki ze strony dorosłych i aduptycznie zorientowane nastawienia wobec wychowania dziecka w wieku 3-6 lat stanowią poważne inhibitory w procesie kształtowania postaw kooperacyjnych na wyższych szczeblach edukacji.

Z właściwymi stosunkami rodziny i szkoły mamy do czynienia dopiero w szkole podstawowej i ponadpodstawowej. Wbrew pozorom stosunki te nie przebiegają w rzeczywistości według jednolitego i zunifikowanego schematu. Uwzględniają bowiem wszelkie możliwe uwarunkowania określające funkcjonowanie rodziny i szkoły, a zwłaszcza prawidłowości rozwojowe dziecka, możliwości wychowawcze rodziców, predyspozycje i kwalifikacje nauczyciela, status materialny rodziny i szkoły, strukturę i organizację rodziny i szkoły, oczekiwania środowiska lokalnego itp. Stąd stosunki rodziny i szkoły kształtują się inaczej:

- 1) na różnych szczeblach edukacji (kl. I-III, kl. IV-VIII, klasy w szkole ponadpodstawowej),
- 2) w różnych środowiskach (miejskim i wiejskim wraz z konkretnym, typologicznym ich zróżnicowaniem),
- 3) gdy rodziny zróżnicowane są strukturalnie (pełność i niepełność),
- 4) gdy nauczyciele posiadają kwalifikacje niezbędne do sprawnego funkcjonowania w obrębie stosunków (wiedza, umiejętności, nastawienia prokooperacyjne itp.) bądź ich nie posiadają,
- 5) gdy zachodzi bądź nie zachodzi konieczność niwelowania niedostatków materialno-finansowych rodziny i szkoły,
- 6) gdy środowisko lokalne sprzyja bądź nie sprzyja rozwojowi stosunków rodziny i szkoły,
- 7) gdy rodzice, uczniowie i nauczyciele doświadczają bądź nie doświadczają satysfakcji z efektów osiągnięcia dobra wspólnego (wychowania i wykształcenia gwarantujących dziecku zadowalający start życiowy, edukacyjny i zawodowy, a ich dorosłym współrealizatorom poczucie dobrze i odpowiedzialnie spełnionego obowiązku) czy choćby satysfakcji osobistej.

To tylko niektóre, ważniejsze czynniki rzutujące na przebieg stosunków rodziny i szkoły.

Jednakże nie można nie dostrzegać związków kształtu stosunków rodziny i szkoły z szerszym kontekstem społecznym i politycznym oraz kreowanym w danym momencie rozwoju społeczeństwa modelem edukacji, odwołującym się do określonej teorii pedagogicznej. Ogólnie rzecz biorąc, w okresie powojennym w Polsce myślenie pedagogiczne i praktyka oświatowa zdominowane zostały przez paradygmat pedagogiki instrumentalnej i paradygmat edukacji adaptacyjnej. Zjawisko to miało istotne podteksty polityczne i ideologiczne. W efekcie mieliśmy do czynienia ze stosunkami rodziny i szkoły podporządkowanymi szkole i nauczycielowi (szkoło- i pedeutocentryzm) oraz kształtowanymi zgodnie z dyrektywami władzy oświatowej, powołującej się często na „oczekiwania ogółu społeczeństwa”, „interes mas pracujących”, „pożądane cywilizacyjnie przemiany”. Ponadto były to stosunki formalizowane i unifikowane mocą władzy (świadczą o tym ich instytucjonalizacja i regulacje prawem oświatowym, nie wyłączając tzw. „prawa powielaczowego” oraz „ustnych” interpretacji różnych przepisów), zorientowane andragocentrycznie – bo preferujące przede wszystkim decydujący udział i wpływ dorosłych (nauczycieli i rodziców, ze wskazaniem kierowniczej roli nauczyciela), zubożałe etycznie, bo podporządkowujące stosunki w skali ogólnej jednej („jedynnej”, „jedynie słusznej”) tylko opcji aksjologicznej i etycznej (marksistowskiej) ignorującej lub nawet zwalczającej inne niż ideologia socjalizmu źródła celów edukacyjnych i tkwiących u ich podstaw wartości. Wszystko to razem nie sprzyjało demokratyzacji i humanizacji stosunków rodziny i szkoły. Niekorzystny wpływ miał tu także rozwijany intensywnie nurt pedagogiki praktycznej, określanej niekiedy mianem „pedagogiki na usługach szkoły”. Zabrakło szerszej refleksji teoretycznej nad problematyką stosunków rodziny i szkoły, którą sprowadzono głównie do kwestii współpracy rodziny ze szkołą bądź szkoły z rodziną, a dokładniej do współdziałania nauczycieli i rodziców.

W powojennej literaturze pedagogicznej zagadnienie stosunków rodziny i szkoły określane było różnie, często w zależności od tego jaki aspekt stanowił przedmiot rozważań. Jest więc w piśmiennictwie pedagogicznym mowa na przykład o: „współpracy domu ze szkołą” (Franciszek Czerwiński), „współpracy wychowawczej szkoły z rodzicami” (Amelia Rosnowska), „współdziałaniu między szkołą a domem” (Anna Radziwiłł), „współdziałaniu nauczycieli i rodziców w procesie wychowania” (Mie-

czysław Łobocki), „współdziałaniu rodziców ze szkołą” (Józefa A. Pielkowa), „współpracy szkoły i rodziny” (Zofia Lubowicz, Genowefa Pańtak i Mikołaj Winiarski), „współpracy szkoły z rodzicami” (Jerzy Mikulski), „współpracy rodziny i szkoły” (Ryszard Wroczyński) itp.⁸ Jak widzimy więc pedagodzy skoncentrowali się głównie na kwestiach współpracy bądź współdziałania obu środowisk, sprowadzając najczęściej te procesy do postaci postulowanej, a czasem eksponowali ich jednokierunkowość (ku szkole bądź ku rodzinie). Znacznie rzadziej ujmowali je w kategoriach relacji rodziny i szkoły, które w rzeczywistości kształtują się różnie i wcale nie zawsze na tyle pomyślnie, by sądzić, że osiągają one pułap współpracy lub współdziałania. Ponadto rys charakterystyczny tych koncepcji stanowi zamienność stosowania terminów współpraca i współdziałanie, a także sprowadzanie stosunków do powiązań rodziców i nauczycieli.

Pełniejszy obraz zawierają te koncepcje, które stosunek współpracy wyrażają głównie za pomocą spójnika „i”. Zofia Lubowicz na przykład osadzając współdziałanie (współpracę) rodziny i szkoły „... na zrozumieniu i uznaniu wspólnego celu działania oraz wspólnym uzgadnianiu poczynań opiekuńczo-wychowawczych” zakłada, iż „... powinno być ono swoistą formą współpartnerstwa (uwzględniającego kompetencje i funkcje założone współdziałających), wyrażającego się we wspólnym prowadzeniu rozmaitych form pracy opiekuńczo-wychowawczej, w wymianie świadczeń, dostarczaniu środków do działania itp.”⁹ Genowefa Pańtak i Mikołaj Winiarski postrzegają współpracę rodziny i szkoły „jako swoisty typ wspólnego działania”, w którym „ściśła integracja rodziny i szkoły” możliwa jest przede wszystkim dzięki „bezpośrednim kontaktom nauczycieli i rodziców”¹⁰. Szerzej współdziałanie nauczycieli i rodziców pojmuje Mieczysław Łobocki, gdyż jest ono dla tego pedagoga: „... jednym z istotnych czynników prawidłowego funkcjonowania szkoły i rodziny. Warunkuje harmonijny rozwój uczniów. Wpływa zarówno na ich postępy w nauce, jak i w zachowaniu. Daje szansę ciągłego doskonalenia się na-

⁸ Aspekty te widoczne są w pracach: F. Czerwiński, *O współpracy domu ze szkołą*, Warszawa 1952 „Wiedza Powszechna”; A. Rosnowska, *Współpraca wychowawcza szkoły z rodzicami*, Warszawa 1975 WSiP; A. Radziwiłł, *O współdziałaniu między szkołą a domem*, Warszawa 1975 WSiP; M. Łobocki, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa 1985 NK; J.A. Pielkowa, *Rodzicielskie troski*, Warszawa 1988 IWZZ; Z. Lubowicz, *Szkoła i rodzina*. W: *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*, pod red. J. Wołczyka i M. Winiarskiego, Warszawa 1976 PWN; G. Pańtak, M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa na wsi*, Warszawa 1982 WSiP; J. Mikulski, *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa 1974 PWN; R. Wroczyński, *Pedagogika społeczna...*, op.cit.

⁹ Z. Lubowicz, *Szkoła i rodzina...*, op.cit., s. 167.

¹⁰ G. Pańtak, M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa...*, op.cit., s. 144.

uczycieli i rodziców jako wychowawców odpowiedzialnych za wielostronny rozwój dzieci i młodzieży”¹¹.

Powyższe interpretacje zakładają dwukierunkowość działań, ich zgodność w czasie i względną symetryczność. Natomiast wszelkie koncepcje współpracy (współdziałania) określone przymkiem „z” („ze”) zdają się wskazywać bądź nawet preferować jeden z kierunków („współpraca rodziny ze szkołą”, „współpraca szkoły z rodziną”). Jeśli więc rodzina ma współpracować ze szkołą to znaczy, że w jakiś oczekiwany społecznie sposób ma ona włączać się (jeśli nie podporządkowywać) w działania podejmowane przez szkołę, uznać pierwszoplanową rolę szkoły w rozwoju i wychowaniu dziecka. Z kolei współpraca szkoły z rodziną wskazuje na potrzebę, a nawet konieczność liczenia się z rozwojowymi, wychowawczymi i socjalizacyjnymi wpływami rodziny, respektowaniem walorów rodzinności każdego dziecka – ucznia. Oczywiście obydwie płaszczyzny są ważne, ale mają szczególną wartość wówczas gdy są kompatybilne – nakładają się na siebie, współtworzą przestrzeń kojarzącą społeczne i pedagogiczne interesy szkoły, umożliwiają indywidualną i pospólną egzystencję rodziców, nauczycieli i uczniów w obszarze socjalizacji i wychowania.

Stąd pedagogiczna problematyka stosunków rodziny i szkoły obejmuje współcześnie szeroki zakres zagadnień. Wydaje się, iż do najważniejszych, węzłowych kierunków należą:

- refleksja nad istotą stosunków rodziny i szkoły jako kategorii polimorficznej (Stanisław Kawula i Andrzej W. Janke, Andrzej M. Tchorzewski),
- koncentracja na kwestiach teoretycznych i praktycznych oczekiwanej społecznie i pożądanej pedagogicznie postaci współpracy (współdziałania) rodziny i szkoły (rodziców i nauczycieli), a także dwóch dopełniających się płaszczyznach współpracy zaznaczających asymetryczność pozycji obu środowisk (Józefa A. Pielkowa, Ewa Marynowicz-Hetka, Franciszek Kowalewski, Maria Pelcowa),
- kreowanie i funkcjonowanie indywidualnych, zbiorowych (zespołowych) i instytucjonalnych form współpracy rodziny i szkoły na różnych szczeblach kształcenia (Mieczysław Łobocki, Amelia Rosnowska, Marian Rataj, Wiesław Nalepiński, Karol Kotłowski, Łucja Muszyńska, red. Henryk Smarzyński),

¹¹ M. Łobocki, *Współdziałanie...*, op.cit., s. 7.

- psychospołeczne uwarunkowania współpracy (współdziałania) nauczycieli i rodziców (Stanisław Rogala),
- demokratyzacyjne i humanizacyjne tendencje w podejściu do stosunków rodzina – szkoła (Waldemar Segiet, Andrzej W. Janke)¹².

Należy równocześnie wskazać wiele zagadnień bardziej szczegółowych, które znajdują odbicie w literaturze przedmiotu. Trzeba tu wymienić na przykład: osadzenie problematyki współpracy rodziny i szkoły w kontekście podejmowania zadań kształtowania kultury pedagogicznej społeczeństwa (rodziców) przez pedagoga szkolnego (Irena Jundziłł); wiązanie współpracy rodziny i szkoły z przygotowaniem uczniów do wyboru i wyborem zawodu (Bożena Krzeszewska, Wanda Rachalska); poszukiwanie związków pomiędzy wychowaniem jedynaka a kształtem współpracy rodziny i szkoły (Jan Zborowski); dostrzeżenie roli współpracy w organizacji i przebiegu nauki domowej ucznia szkoły średniej (Jan Zborowski); traktowanie współpracy z rodziną jako metody oddziaływania pośredniego (Zofia Krzysztozek)¹³.

Stosunkowo wyraźnie zaznaczyła się też tendencja uwzględniania problematyki stosunków rodziny i szkoły w ramach różnych koncepcji szkoły – np. szkoły środowiskowej, otwartej, szkoły funkcjonującej jako system (Mikołaj Winiarski, Jerzy Mikulski, Genowefa Pańtak i Mikołaj Winiarski, Edmund Trempała, Irena Jundziłł,

¹² Wskazane kierunki są licznie reprezentowane w piśmiennictwie pedagogicznym, ale nie sposób odnieść się w tym miejscu do wszystkich ujęć. Nawiązujemy zatem do następujących prac: S. Kawula, J. Brągiel, A.W. Janke, *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 1997 Wyd. Adam Marszałek; A.M. Tchorzewski, *Funkcje edukacyjne rodziny*, Bydgoszcz 1990 WSP; J.A. Pielkova, *Rodzicielskie troski...*, op.cit.; E. Marynowicz-Hetka, *Nauczyciele i rodzice w organizacji procesu wychowania*. W: *Studia Pedagogiczne LIV, Warunki pracy nauczycieli*, pod red. T. Wilocha, Wrocław 1989 Ossolineum; F. Kowalewski, *Wychowawcza i społeczna działalność szkoły w środowisku*, Warszawa-Poznań 1976 PWN; M. Pelcowa, *Współpraca z rodzicami*. W: *Próba tworzenia systemu wychowawczego* pod red. A. Lewina, Warszawa 1966 PZWS; M. Łobocki, *Współdziałanie...*, op.cit.; A. Rosnowska, *Współpraca wychowawcza...*, op.cit.; M. Rataj, *Szkoła-dzieci-rodzice*, Warszawa 1979 IW CRZZ; W. Nalepiński, *Działalność komitetów rodzicielskich*, Warszawa 1967 PZWS; K. Kotłowski, *O pedagogicznym kształceniu rodziców*, Warszawa 1968 PZWS; Ł. Muszyńska (red.), *Rodzice i nauczyciele*, Warszawa 1975 IW CRZZ; H. Smarzyński, *Szkoła jako środowisko wychowawcze*, Warszawa-Kraków 1987 PWN; S. Rogala, *Psychologiczne determinanty współdziałania rodziców i nauczycieli*, Opole 1983 Instytut Śląski; tegoż *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, Opole 1989 PWN; A.W. Janke, *Przesłanki kształtowania humanistycznej relacji rodzina-szkoła*, *Edukacja* Nr 4/1994; W. Segiet, *Kształtowanie się pedagogicznej relacji rodzina-szkoła. Problem współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami*. W: *Studia Edukacyjne* Nr 1/1995, Poznań Wyd. Naukowe UAM.

¹³ Chodzi tu o wybrane prace: I. Jundziłł, *Rola zawodowa pedagoga szkolnego*, Warszawa 1980 WSiP; H. Borzyszkowska, *Współpraca szkoły specjalnej z domem rodzinnym*, Warszawa 1971 PZWS; B. Krzeszewska, *Współpraca szkoły z rodzicami w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu*, Warszawa 1989 WSiP; W. Rachalska, *Wybór zawodu a wychowanie przez pracę w rodzinie*, Warszawa 1984 IWZZ; J. Zborowski, *Uczeń-jedynak*, Warszawa 1975 WSiP; tegoż, *Nauka domowa ucznia szkoły średniej*, Warszawa 1975 PWN; Z. Krzysztozek, *Pedagogika*, Warszawa 1969 PZWS.

Tadeusz Gołaszewski i inni)¹⁴. W ostatnich latach pojawiły się inne aspekty rozważań nad stosunkami rodziny i szkoły. Wśród nich warto tu wskazać na następujące: kwestia syntonizności w stosunkach rodziny i szkoły (Stanisław Kawula); zagadnienie wspólnoty wartości rodzinnych i szkolnych (Ewa Marynowicz-Hetka i Jacek Piekarski); kwestie podmiotowości w postaci humanistycznej stosunków rodziny i szkoły (Ewa Kubiak-Jurecka); zagadnienie powinności etycznych w postaci humanistycznej stosunków rodziny i szkoły (Wiesława Wołoszyn); rola autorytetu nauczyciela w perspektywie relacji rodzina – szkoła (Mieczysław Łobocki); znaczenie kompetencji interpersonalnych nauczyciela dla pedagogicznej relacji z rodzicami (Iwona Jazukiewicz); problematyka konfliktów nauczycieli i rodziców (Kazimierz Jaskot); miejsce współpracy rodziny ze szkołą w płaszczyźnie zapobiegania patologii społecznej dzieci (Henryk Pielka); specyfika współpracy szkoły specjalnej z rodzicami dziecka upośledzonego umysłowo (Alicja Kozubska, Irena Łabudź-Kryśka)¹⁵. Z praktycznego punktu widzenia nadal aktualny wątek stanowi współpraca rodziny i szkoły rozpatrywana w aspekcie nauczyciela wypełniającego rolę wychowawcy klasy (Julian Radziewicz, Elżbieta Ziółkowska-Rudowicz i Dorota Napierała, Halina Sowińska, Łucja Muszyńska)¹⁶.

Na osobną uwagę zasługują szersze koncepcje związków szkoły ze środowiskiem i różnymi elementami systemu edukacji równoległej (Mikołaj Winiarski i Edmund Trempała)¹⁷.

Nie można tu pominąć wątku historycznego rozważań nad stosunkami rodziny i szkoły. Jest on obecny zwłaszcza w badaniach prowadzonych przez Krzysztofa Jakubiaka, skoncentrowanych przede wszystkim na okresie II Rzeczypospolitej, ale nawiązujących także do okresów wcześniejszych i czasów powojennych¹⁸. Proble-

¹⁴ Wiązą się z tą tendencją m.in. następujące prace: M. Winiarski, *Problemy wychowania w osiedlu mieszkaniowym*, Warszawa 1974 PWN; J. Mikulski, *Szkoła środowiskowa w wielkim mieście*, Warszawa 1972 PWN; G. Pańtak, M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa na wsi*, Warszawa 1982 WSiP; E. Trempała, *Wychowanie zintegrowane w środowisku szkoły*, Warszawa 1976 WSiP; I. Jundziłł, *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*, Warszawa 1983 WSiP; T. Gołaszewski, *Szkoła jako system społeczny*, Warszawa 1977 PWN.

¹⁵ Znajdują one odbicie w pracy zbiorowej pt. *Pedagogiczna relacja rodzina-szkoła. Dylematy czasu przemian*, pod red. A.W. Janke, Bydgoszcz WSP.

¹⁶ Dotyczy to prac: J. Radziewicz, *Wychowawca i jego klasa*, Warszawa 1986 MAW; E. Ziółkowska-Rudowicz, D. Napierała, *Praca wychowawczo-dydaktyczna w klasach IV-V*, Warszawa-Poznań 1972 PWN; H. Sowińska, *Organizacja życia i działalności uczniów w klasach VI-VIII*, Warszawa-Poznań 1975 PWN; Ł. Muszyńska, *Integralne wychowanie i nauczanie w klasach I-III*, Warszawa-Poznań 1974 PWN.

¹⁷ Chodzi m.in. o prace: M. Winiarski, *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjo-pedagogiczny*, Warszawa 1992; E. Trempała, *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna)*, Bydgoszcz 1994 WSP.

¹⁸ Szczególną rolę odgrywa tu praca K. Jakubiaka pt. *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997 WSP. A ponadto: K. Jakubiak, *Problem relacji domu rodzinnego ucznia i szkoły w polskiej pedagogice przełomu XIX i XX wieku oraz w okresie II Rzeczypospolitej*. W: *Pedagogiczna relacja...*

matyka historyczna stosunków rodziny i szkoły ma istotne znaczenie dla kreowania w naukach pedagogicznych subdyscypliny określanej mianem pedagogika rodziny.

Widzimy więc, że stosunki rodziny i szkoły są obecne w obszarach badawczych wielu dyscyplin pedagogicznych, a zwłaszcza w pedagogice społecznej, pedagogice opiekuńczej, teorii wychowania, dydaktyce, pedagogice szkolnej, pedagogice rodziny, historii wychowania i wielu bardziej szczegółowych subdyscyplinach. Zarysowuje się zatem względnie odrębna teoria pedagogicznych stosunków rodziny i szkoły, bliska praktyce edukacyjnej. Jej przedmiotem staje się przestrzeń rodzinno-szkolna, jako ważna część przestrzeni edukacyjnej, na tyle jednak swoista i ważna, że warta poddania wielostronnej eksploracji i syntetycznej refleksji. Postulat uspołecznienia edukacji, tak nośny w momencie przełomu ustrojowego w Polsce pozostanie jedynie hasłem, bez możliwości pełnego urzeczywistnienia, jeśli nie dokona się uspołecznienie stosunków rodziny i szkoły. To zaś prowadzić musi ku zmianie miejsca i roli edukacji w życiu człowieka i rodziny. Dylemat: człowiek dla edukacji czy edukacja dla człowieka, wciąż oczekuje na rozwiązanie.

op.cit.; K. Jakubiak, A.W. Janke, Stosunki rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej i praktyce edukacyjnej. Zarys dziejów nowożytnych i najnowszych. *Studia Pedagogiczne*, z. 33, Rodzina i wychowanie w rodzinie, pod red. J. Jundziłła, Bydgoszcz 1996 WSP; L. Kaczmarzyk-Kiełb, Współpraca rodziców z nauczycielami w teorii i praktyce – w świetle prac pedagogów okresu II Rzeczypospolitej. W: Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych, pod red. K. Jakubiaka, Bydgoszcz 1995 WSP; A.W. Janke, Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne. W: Rodzina jako środowisko..., op.cit.; A.W. Janke, Podstawy stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej w latach 1944-1945. Załączki i zwiastuny przyszłych rozwiązań, *Studia Pedagogiczne*, z. 28, Z dziejów życia i wychowania w rodzinie, pod red. K. Jakubiaka, Bydgoszcz 1996 WSP.

THE ISSUES OF SCHOOL AND FAMILY RELATION AS PEDAGOGICAL PROBLEMS

Summary

Family and school function, in the pedagogical theory and practice, as the two basic environments of socialisation and education. Their mutual relation are very important for the right progress and forming of a human being during a life - time, and especially during childhood and adolescence. Early bonds between a family and kindergarten or the pre-school form (six - year - olds) are the significant part of the relations between family and school. In the educational reality the relations between family and school are conditioned by many aspects and in many ways. They depend on: level of education, local environment, state of proprieties and functions which are characteristic for family and school, experiences of their participants etc. It is also necessary to remember about more broader contexts of relations between school and family, and especially about their social and political determinants.

In Polish, post - war, pedagogical literature relations between school and family were reduced mainly to teachers and parents' co-operation and joint actions. Analysis of the literature can result in pointing out some basic research directions. These are: reflection on the essence of school and family mutual relations, theoretical and practical consideration the socially desired form of these relations, and psycho - social exploring of their domain. Easily recognised is here the tendency of exposing the asymmetrical position of the two environments, most often characterised as school - centric. In the last two decades of the XX century we can talk about easily observed turn to democratisation and humanisation of relations between school and family.

Analysis of more detailed issues shows the expanse of reflections and scientific research. Among these issues we can name problems like: parents' pedagogical culture, influence of school and parents' co-operation on choosing of future profession and occupation, co-operation relating to an only child, influence of the co-operation on organisation and progress of home learning, using the co-operation as a pedagogical method. Among the other - sometimes completely new - issues we can point out problems like: syntonic disposition, unity of values, subjectivity,

ethical obligations in relations of school and family, meaning of teacher's authority and his or her interpersonal competencies, role and influence of conflicts of teachers and parents, co-operation in social pathology prevention, co-operation in case of mentally handicapped child. The problem co-operation viewed from the side of role of a teacher as a class educator and the relation between the class and local environment. The historical approach towards relations between school and family becomes continuously more obvious.

Problems of relations between school and family is a very important area in pedagogical exploration. It can be stated that the theory of school and family relation, which stays connected with the educational practice, is still developing. At the turn of the XX century the postulate of real socialisation of education, for which family - school space seems to be basic, is continuously maturing.