

Andrzej W. Janke
Bydgoszcz

PRORODZINNA ORIENTACJA MŁODYCH NAUCZYCIELI KLAS III W ASPEKCIE ETYCZNYM. WYNIKI BADAŃ WSTĘPNYCH

1. Ogólne przesłanki rozumienia prorodzinnej orientacji nauczyciela:

W świadomości znakomitej większości współczesnych ludzi żywotne jest przekonanie, iż rodzina stanowi dla człowieka trudną do zastąpienia, humanistyczną i społeczną przestrzeń, wypełniającą szczerze jego egzystencję życiową. Niekiedy twierdzi się nawet, biorąc za podstawę pojmowane idealistycznie możliwości rodziny, iż rodzina wywiera przemożny wpływ na człowieka, i jeśli nawet mamy empiryczne dowody na to, że wpływy te nie są tak jednoznaczne jak należałoby oczekiwać, rodzina jawi się jako twór społeczny świata humanistycznego - ważna dla każdej jednostki ludzkiej przestrzeń życiowa, współtworząca warunki jej kształtowania się w różnych zakresach, ale i równocześnie przez tę jednostkę formowana wspólnie z innymi. Człowiek jest jednostką rodzinną, lecz postać w jaką przyobleka się jego rodzinność w rzeczywistości charakteryzuje się polimorficznością.

Historia wychowania i myśli pedagogicznej odsłania różny w ciągu wieków stosunek do rodziny jako kategorii pedagogicznej. Współczesny humanista amerykański Richard Farson zwraca uwagę na to, iż dopiero w wiekach XVI i XVII zaznacza się płaszczyzna emocjonalna w funkcjonowaniu rodziny (więzi emocjonalne) - wcześniej ważniejsze znaczenie miało kontynuowanie rodu oraz pomnażanie lub utrzymywanie bogactw rodzinnych. Rodzina podstawowa w kształcie „dwoje dorosłych i ich dzieci” stanowi zdaniem Farsona XX - wieczne

stadium rozwoju. Chodzi tu o takie jej przymioty jak: jednostkowa samowystarczalność, nakładanie przez rodziców odpowiedzialności za swoje dzieci na samych siebie, brak aktywności dzieci dla rodziny, dla innych, dla samych siebie. Obecną sytuację Richard Farson określa jako szczególną i konstatuje: *„Całkowicie przeciążeni rodzice powiększają swe poczucie odpowiedzialności i winy, gdyż takie są wymagania społeczeństwa w stosunku do tego, co rodziny powinny ofiarowywać dzieciom, aby dobrze je wychować”*¹. I choć jest to perspektywa amerykańska widzenia problemów pedagogicznych współczesnej rodziny, doskonale oddaje rzeczywistość środkowoeuropejską pod względem myślenia o rodzinie i jej wychowawczej roli. A jest to rzeczywistość ciągłego niedoceniań dzieciństwa. Stąd raz jeszcze odwołajmy się do Richarda Farsona: *„Dziecięce zdolności zaczęły zanikać w XVII wieku. Poświęciliśmy geniusz dla dzisiejszego zainteresowania jednorodnością. Nasza chęć uniformizacji stała się głównym problemem dzieci”*².

Wywód powyższy skłania do głębszych przemyśleń kwestii istoty oraz roli i znaczenia pedagogicznego rodziny we współczesnym świecie. Wynika stąd zwłaszcza przeświadczenie, iż rodzina nie może być w refleksji pedagogicznej przedmiotem okazjonalnych, a tym bardziej ubocznych penetracji. Okazuje się bowiem, iż w całokształcie ludzkiej i społecznej konstelacji świata, w którym żyjemy, właśnie rodzina zajmuje ważne miejsce. Czy jednak zawsze na miarę jej wielkości i doniosłości? Rok 1994 - Międzynarodowy Rok Rodziny - wśród licznych przesłań niesie zapewne i takie właśnie.

Jedną z wielu możliwych płaszczyzn spojrzenia pedagogicznego na rodzinę wyznacza relacja rodzina - szkoła. Ich związki, choć uwarunkowane wielorako, zdają się zależeć w znacznym stopniu od tego, jak postrzegamy rodzinę w pryzmacie jej humanistycznej i społecznej roli. Jeśli jest ona dla nas wartością rodzącą wobec niej powinności, bo wartością jest dla nas człowiek (także sam dla siebie) rodzący powinności wobec człowieka (także samego wobec siebie), to relacja rodzina - szkoła nabiera wymownie humanistycznego charakteru. Cała humanistyczna pełni ujawnia się jednak dopiero wówczas, gdy równocześnie szkoła staje się dla nas wartością owocującą podobnymi powinnościami. Jednakże nic nie zdoła zastąpić pierwotności i naturalności rodziny w procesie kształtowania się człowieka jako jednostki ludzkiej. Właśnie te cechy wyznaczają w głównej mierze podstawy prorodzinnej orientacji człowieka. Jeśli więc dotykamy sfery stosunków rodziny i szkoły, to także prorodzinnej orientacji nauczyciela.

Mówiąc o prorodzinnej orientacji nauczyciela mamy na uwadze pewien typ orientacji prospołecznej, wiążącej się z jego orientacją edukacyjną i życiową. Interesuje nas przy tym tylko ta postać, która zakłada uwzględnianie w relacji rodzina - szkoła trzech podmiotów - partnerów połączonych symetrycznym (parytetowym) stosunkiem pedagogicznym. Z psychologicznego punktu widzenia

chodzi tu o swoisty rodzaj nauczycielskiej świadomości, w której znajduje odbicie znajomość przedmiotowych, społecznych, podmiotowych i etycznych warunków kształtowania się omawianej relacji³. Nauczyciel z ukształtowaną prorodzinną orientacją dąży ku rodzinie, szuka możliwości porozumienia i współpracy, usiłuje podtrzymywać stosunki z rodziną niezależnie od uzyskiwanych efektów - słowem ceni rodzinę, nie uzurpując prawa do jej bezwzględnego zastępowania. Potrafi też przezwyciężyć, wyznaczony powszechnie aprobowaną ideą *homo - educandus*, andragocentryzm. Całościowy model tak rozumianej orientacji nauczycieli jeszcze się w rzeczywistości wychowawczej (w szerokiej skali) w warunkach polskich dotąd nie zarysował. Stąd próbki badawcze dające podstawy do rozleglejszych eksploracji.

Kształt prorodzinnej orientacji nauczyciela zależy w dużej mierze od jego osobistych wyobrażeń (także wiedzy i doświadczeń) o rodzinie. Jeśli zatem podziela on tezę, iż w naturalnej i humanistycznej istocie rodziny tkwią potencjalne możliwości ogarniania wpływem rodzinnym (bazującym na wspólnocie życia jej członków, rozciągającym się niekiedy także na krąg rodzinny) wszystkich członków, to musi mieć również świadomość postaci dyferencjalnej jaką przybierają realizacja i skutki owych wpływów. Są one bowiem, wcale nierzadko, nieadekwatne do jednostkowych dążeń i społecznych oczekiwań. Patrząc na kwestie wychowania rodzinnego obiektywistycznie stwierdzić musimy, że nie zawsze jest ono skuteczne. A mimo to fakt, iż człowiek jest jednostką rodzinną, wielokrotnie w przeszłości (w warunkach polskich wcale nie tak odległej) sprawiał, że mogły przetrwać w niej nawet najbardziej piętnowane i rugowane wartości. Dzięki temu właśnie rodzina potwierdzała i potwierdza nadal nie tylko swą humanistyczną wartość, ale i pedagogiczną sprawność. Dlatego też prorodzinną orientacją nauczyciela tkwić musi głęboko w dostępnym współczesnemu człowiekowi prawdzie o rodzinie - prawdzie, którą sam człowiek usiłuje wciąż poznać i ogarnąć.

2. Zasadnicze kwestie metodologiczne wstępnych badań diagnostycznych

Badania nad nauczycielem mają już stosunkowo długą historię. Niezmiernie rzadko jednak i to zaledwie fragmentarycznie poświęcano w nich uwagę kwestiom wiążącym się z płaszczyzną relacji rodzina - szkoła. Aspekty pedeutologiczne problematyki pedagogicznej stosunków rodziny i szkoły należą zatem do słabiej rozpoznanych zagadnień. Prezentowaną w niniejszym opracowaniu próbka traktować więc należy jako zarys podstawy przyszłościowych badań, koniecznych jednakże z punktu widzenia potrzeby zmian w edukacji nauczycielskiej.

Przedmiotem reprezentowanych tu badań wstępnych była prorodzinną orientacją nauczycieli klas młodszych szkoły podstawowej. Chodziło przede wszystkim o dokonanie wyjściowej diagnozy stanu tej orientacji, ze zwróceniem

uwagi na aspekty aksjologiczne, etyczne i prawne. W jej wyniku miał powstać zarys obrazu stanu prorodzinnej orientacji badanych nauczycieli klas I - III. Z uwagi na niewielką próbkę badawczą (42 przypadki) nie poszukiwano związków i zależności stanów poszczególnych wyznaczników orientacji z innymi zmiennymi. Uzyskane wyniki odnoszą się wyłącznie do diagnozowanej grupy.

Osobami poddanymi badaniom były czynne nauczycielki, posiadające kwalifikacje na poziomie studium nauczycielskiego, studiujące na kierunku nauczania początkowego z wychowaniem przedszkolnym. Były to osoby młode - zdecydowana większość /39/ nie przekroczyła 30 roku życia. W połowie reprezentowały stan wolny. Tylko nieliczne /14/ posiadały dzieci - jedno dziecko. Pod względem pochodzenia społecznego przeważały rodziny pracowników umysłowych i inteligenckie /18/ i dalej robotnicze /16/, chłopskie /7/ oraz jedna rzemieślnicza. Staż pracy badanych nie przekroczył 10 lat, ale większość mieściła się w przedziale do lat 5 /25/. Większość też miała ustabilizowaną poprzez mianowanie sytuację zawodową /27/. Połowa badanych pracowała w mieście i tyle samo na wsi. Większość nauczycielek /29/ angażowała się w różny sposób w działalność metodyczną. Mniej niż połowa /18/ mogła się już wykazać ewidentnymi osiągnięciami świadczącymi o aktywności zawodowej, a nawet o talencie pedagogicznym. Znaczna grupa badanych /30/ miała pozytywny stosunek do uzyskiwania stopni specjalizacji zawodowej, lecz stopień specjalizacyjny uzyskały dotąd tylko dwie osoby.

Ogólnie rzecz ujmując prezentowany obraz stanu orientacji prorodzinnej dotyczyć będzie wyłącznie nauczycielek pracujących na szczeblu nauczania początkowego, osób młodych o niepełnym przygotowaniu do pracy edukacyjnej w klasach I - III, ale aktualnie doksztalcających się, pochodzących z różnych środowisk społecznych, reprezentujących zarówno miasto, jak i wieś, nie w pełni ustabilizowanych zawodowo pod względem zatrudnienia i przejawiających zróżnicowany stosunek do niektórych właściwości zawodu nauczycielskiego (np. sfery metodycznej i doskonalenia zawodowego).

Założyć można, że w jakimś stopniu badana próbka odpowiada realiom stanu części kadry nauczycielskiej. Do początku lat 90. bowiem funkcjonowała w Polsce znaczna liczba studiów nauczycielskich, których absolwenci trafiali do szkolnictwa, a następnie podejmowali naukę w szkołach wyższych kształcących magistrów nauczania początkowego w trybie zaocznych studiów 3 - letnich⁴.

Prezentowaną diagnozę odczytać należy w założonym wymiarze. I choć nie jest on zbyt rozległy spełnić może rolę pozytywną w przygotowaniu szerszych eksploracji. Jego wartość zawiera się również w tym, iż niezależnie od posiadanego wykształcenia, stażu i miejsca pracy czynny nauczyciel styka się zawsze i bezpośrednio z problematyką relacji rodzina - szkoła. Stąd i kwestie prorodzinnej orientacji badanej grupy nauczycielek posiadają swoisty walor poznawczy.

Wszystko wskazuje na to, iż co najmniej jeszcze kilka a nawet kilkanaście lat, nauczyciele z wykształceniem na poziomie studium nauczycielskiego funkcjonować będą w polskich szkołach, jako wyraźnie zaznaczająca się grupa zawodowa. Można sądzić, że większość z nich podejmie oczekiwany wysiłek łączenia pracy nauczycielskiej z doksztalcaniem. Sytuacja ta wpływa bowiem modyfikująco i pozytywnie na stan prorodzinnej orientacji nauczyciela.

3. Pierwiastki aksjologiczne prorodzinnej orientacji badanych nauczycielek klas I - III

A. Świadomość „dobra” jako podstawowej wartości pedagogicznej

Wśród pedagogów powszechnie podzielany jest pogląd, iż to właśnie „dobro dziecka” stanowi tę wartość, w imię której należy podejmować działalność wychowawczą. Niektórzy, np. Andrzej Tchorzewski, traktują „dobro” szerzej, jako czynnik sprawczy jawiący się w wychowaniu „...z jednej strony w samej osobie i rozwoju podmiotu wychowawczego, zaś z drugiej strony w postaci, która stanowi treść dla przestrzeni międzypodmiotowej...”⁵. W tym kontekście „dobro” jest także czynnikiem sprawczym kształtowania się pedagogicznej relacji rodzina - szkoła. Można więc zastanawiać się: na ile „dobro” („dobro dziecka”, „dobro rodziny”) wyznacza prorodzinną orientację nauczycielską?; ile jest ono obecne w świadomości nauczyciela? Na podstawie dotychczasowej wiedzy spodziewamy się, iż świadomość „dobra” - jako wartości stanowiącej punkt odniesienia do pracy nauczycielskiej - jest wysoka.

Uzyskane wyniki pokazują, że wszystkie badane nauczycielki cenią „dobro”. Znajduje to wyraz w deklaracjach odnoszących się do hierarchii wartości osobistych, w której „dobro” (na tle takich wartości jak: „miłość”, „prawda”, „wolność”, „sprawiedliwość”, „równość”, „piękno”) zajmuje pozycję co najmniej średnią, ale co czwarta badana nauczycielka /11/ ceni je najwyżej. Trzeba tu również dodać, iż „dobro” osoby badane zaliczają do tych wartości, które muszą być obecne w indywidualnym systemie wartości - w przeciwieństwie natomiast do „równości”, „wolności”, „piękna”, które eliminowane były, choć w nielicznych przypadkach, z tegoż systemu.

Jak zatem na tym tle kształtuje się świadomość nauczycielska wartości „dobro dziecka”? Sondaż pokazuje, iż „dobro dziecka” zajmuje pozycję najwyższą w większości badanych przypadków /32/. Dopiero dalej kolejne pozycje zajmują takie kategorie „dobra” jak: „dobro rówieśników”, „dobro rodziny”, „dobro szkoły”, „dobro własne nauczyciela”, „dobro otoczenia (środo viska) społecznego”, „dobro narodu”, „dobro państwa”. Ogółem „dobro dziecka” jako istotną z punktu widzenia profesji nauczycielskiej wartość ceni 37 nauczycielek, stawiając je w indywidualnej

hierarchii wartości na pozycji co najmniej trzeciej. Pozostałe nauczycielki /5/ sytuują tę wartość niżej, dając preferencje innym wartościom.

Wynik ten potwierdza tezę o ważkości miejsca i roli kierowania się nauczycieli „dobrem dziecka” w kształtowaniu stosunków pedagogicznych. Dotyczy to w równej mierze problematyki współpracy rodziny i szkoły. Znaczący tych zagadnień - Mieczysław Łobocki stwierdza, iż współdziałanie nauczycieli i rodziców „...*jest wspólnym działaniem dla osiągnięcia dobra poszczególnych uczniów, klas i całej społeczności szkolnej w procesie nauczania i wychowania*”⁶. Oczywiście twierdzenia tego typu zawsze wywołują refleksję nad tym: czym jest w istocie „dobro dziecka”?; co stanowi jego przedmiot?; jaką rolę odgrywa podmiot (w tym przypadku nauczyciel) w powstawaniu i funkcjonowaniu wartości „dobro dziecka”?; jak tego typu wartość obiektywizuje się? Są to jednak kwestie, które muszą być rozstrzygane w polu aksjologiczno - etycznym.

Poruszany tu problem z punktu widzenia pedagoga jawi się jako nader złożony, gdyż z perspektywy pedagogicznej „dobro dziecka” stanowić może w praktyce (na co stosunkowo łatwo zdobyć dowody) przesłankę uzasadniającą skrajnie różne postępowanie wychowawcze - od przymusu wychowawczego po wychowawczy antyautorytaryzm. Tę słabość aksjologii pedagogicznej wykorzystuje się w uzasadnianiu antypedagogicznej wizji stosunków z dzieckiem. Czołowy niemiecki antypedagog Hubertus von Schoenebeck zauważa, że założenie: „*ja wiem lepiej niż ty co jest dla ciebie dobre i ja mam rację, zrozum to*”, jest nie do przyjęcia bowiem „*niszczy zaufanie do siebie i społeczne zaufanie do dziecka*”. Jest to według Schoenebeck'a moralizowanie („*trucizna dla stosunków wzajemnych*”), powodujące przemoc o charakterze agresji psychicznej⁷. I choć trudno w pełni akceptować ten punkt widzenia, to nie można ignorować wynikających z niego refleksji. Antypedagogiczny punkt widzenia o edukacji wyzwala zazwyczaj w pedagogu najpierw zdecydowany opór, a w ślad za nim krytyczne nastawienie i skłonność do przewartościowywania własnych poglądów. W takim znaczeniu antypedagogika spełniać może rolę inspirującą do humanistycznych poszukiwań w obrębie pedagogiki, która - jak się wydaje - wciąż zmierza ku doskonalszej koncepcji *homo educandus*. W jej założeniach wartość „dobro dziecka” zajmuje pierwszoplanową i trwałą pozycję.

Niejednoznaczność ujmowania charakteru „dobra” nie podważa w niczym normy „należy czynić dobro”, jednak jak zauważa Mieczysław Krąpiec: „...*odczytanie dobra stać się musi osobistym wysiłkiem każdego człowieka, który zdobywa się na działanie*”⁸. Dotyczy to w równej mierze każdego z nas, zatem także - a może i zwłaszcza wtedy, gdy wypełniając zawód nauczycielski współuczestniczymy w kształtowaniu się relacji pedagogicznej rodzina - szkoła. W tym przypadku jednak warto zastanowić się, czy bardziej przydatnej koncepcji nie stanowi wizja *homo cooperativus*. Humanistyczne założenia tej koncepcji skłaniają

do respektowania „dobra” wszystkich autonomicznie pojmowanych współuczestników relacji rodzina - szkoła. Liczy się „dobro” każdego podmiotu, partnera tego stosunku („dobro dziecka” także), ale i „dobro wspólne”.

B. Świadomość „rodziny” jako istotnej wartości pedagogicznej

Nie wydaje się możliwe optymalne (na miarę warunków) funkcjonowanie profesjonalne nauczyciela, w tym współuczestniczenie we współpracy rodziny i szkoły, bez właściwej (pozytywnej) oceny aktywnego współdziałania rodziny w rozwijanej przez szkołę działalności edukacyjnej. Ten aspekt wymaga od nauczyciela, by w jego indywidualnym systemie wartości, „rodzina” była instytucją cenioną w wymiarze pedagogicznym. Stąd pytaliśmy naszych respondentów o pogląd w kwestii znaczenia aktywnego wsparcia realizacji procesów pedagogicznych ze strony rodziny.

Badane nauczycielki w zdecydowanej większości wykazały, że aktywne wsparcie (współdziałanie) ze strony rodziny jest konieczne jeśli szkoła ma właściwie wypełniać swoje podstawowe funkcje (dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą), a tym samym spełniać oczekiwania społeczne. Jednakże deklaracje badanych nie były całkowicie jednoznaczne. Większość bowiem /24/ udzielając odpowiedzi posłużyła się kategorią „jest mało prawdopodobne”, a pozostałe osoby /15/ kategorią „nie jest w ogóle możliwe”. Dopowiedzmy również, iż nieliczne nauczycielki /3/ dopuszczały możliwość właściwego wypełniania przez szkołę jej funkcji „bez aktywnego wsparcia ze strony rodziny”. Znamienny jest tu także fakt, że żadna z osób badanych nie podzieliła poglądu: „jest możliwe by szkoła realizowała swoje podstawowe funkcje bez jakiegokolwiek włączenia się rodziny”.

Omawianą kwestię można poszerzyć o deklaracje związane z poglądem na temat zaniechania lub osłabienia współpracy, jeśli w relacjach rodzina - szkoła pojawiają się czynniki nie sprzyjające (np. niski poziom kultury pedagogicznej rodziców, nieadekwatne do oczekiwań rezultaty, konflikty na styku rodzina-szkoła). Obraz empiryczny tego typu świadomości nauczycielskiej rysuje się korzystnie. Większość badanych nauczycielek /32/ opowiada się zdecydowanie za kontynuowaniem kontaktów, niezależnie od rodzaju zaburzeń. Jednak pewna ich część /9/ zajmuje stanowisko chwiejne, zastanawiając się czy nie należałoby zaniechać lub osłabić kontaktu. Tylko jedna badana nauczycielka deklaruje zdecydowanie konieczność ich przerwania.

Jest więc w świadomości badanych nauczycielek „rodzina” wartością, którą cenią się z uwagi na jej aktywny współdziałanie (wsparcie) w realizacji przez szkołę i nauczyciela podstawowych funkcji. Równie wartościowe są kontakty obu instytucji i one muszą być podtrzymywane niezależnie od rodzaju, siły i kierunku działania czynników nie sprzyjających. Takie spojrzenie na „rodzinę” jako wartość

pedagogiczną w pryzmacie relacji rodzina - szkoła musi odrzucać zdecydowanie wszelki instrumentalizm. Musi ponadto respektować podejście humanistyczne do rodziny (środowiska, grupy, instytucji i wspólnoty), jej autonomiczność i podmiotowość jej członków oraz zdolność do partycypacji w procesach wychowawczych, a nie zaś tylko adaptacji do stawianych w ich obrębie wymagań.

W tym miejscu trzeba przypomnieć, że w rozwoju ludzkości instytucja (grupa, wspólnota) rodzinna pojawiła się znacznie wcześniej niż wiele instytucji (wspólnot) społecznych - jeszcze przed powstaniem i ukształtowaniem się szkoły. W toku rozwoju rodzina „podzieliła się” swymi funkcjami ze społeczeństwem i państwem. Dziś należy dbać o to, by to, co wtórne nie zdominowało tego, co pierwotne i naturalne. Stąd orientacja humanistyczna skierowana na rodzinę jest swoistym wyzwaniem dla współczesnej pedagogiki. Trzeba niejako, na nowo odkryć rodzinę oraz pełniej docenić jej pedagogiczne walory. Wspieranie realizacji przez rodzinę jej podstawowych funkcji (zwłaszcza opiekuńczo - wychowawczej) nie może oznaczać odsuwania rodziny, wyręczenia lub zastępowania jej wpływów. A właśnie takie tendencje, choć nie zawsze wprost, ujawniały się w latach powojennych. Tego typu przypadki łączyć się mogą jedynie z sytuacjami patologii życia rodzinnego i w żadnej mierze nie powinny dotyczyć funkcjonowania zdecydowanej większości normalnych (przeciętnych) rodzin. Na tym tle tendencje do zawłaszczania naturalnych praw przysługujących rodzinie w dziedzinie wychowawczej, jakie obserwowaliśmy w okresie powojennego szkolocentryzmu, wydają się być interesującym przedmiotem badań dla historyka najnowszej myśli pedagogicznej.

4. Pierwiastki etyczne prorodzinnej orientacji badanych nauczycielek klas I-III

A. Uwzględnianie aspektu etycznego w rozumieniu istoty relacji rodzina-szkoła

Ważkie konsekwencje dla współpracy rodziny i szkoły wynikają z refleksji nad tym: na ile pierwiastki etyczne (np. poczucie powinności wobec ucznia i jego rodziny) łączą się w świadomości nauczycielskiej z nadawaniem znaczenia pedagogicznego współpracy obu instytucji wychowawczych, wskazującego na emocjonalny stosunek nauczyciela oraz na ile współwyznaczają one nauczycielską motywację do współkreowania relacji rodzina - szkoła w wymiarze współpracy. Poczucie powinności zaliczyć trzeba do pojęć nieostrych, stąd rozważania pedagogiczno - etyczne w tym zakresie nie należą do najprostszych⁹.

W znaczeniu ogólnym termin „powinność” bywa kojarzony najczęściej z obowiązkiem. Oznacza on, że człowiek „*coś powinien*”, albo że „*chodzi o coś obowiązkowego, należącego, pożądanego, oczekiwanego*”, a nawet „*spodziewanego*” czy też „*ktoś coś winien, ma obowiązek*”, „*trzeba coś, żeby...*”

(wg. różnych źródeł językowych). Zatem pojęcie powinności można wiązać z realizowaniem czegoś przez człowieka bądź posiadaniem czegoś przez niego.

Powróćmy do naszych kwestii badawczych i przeanalizujmy pierwiastki etyczne zawarte w nauczycielskim rozumieniu relacji rodzina - szkoła. Okazuje się, że niespełna połowa badanych /19/ uwzględnia świadomie aspekt etyczny w pojmowaniu współpracy rodziny i szkoły. Większość nauczycielek /23/ eksponuje wyłącznie jego aspekt społeczny. Dla reprezentantek grupy pierwszej współpraca łączy się przede wszystkim z powinnością szkoły i nauczyciela wobec ucznia i jego rodziny - uwzględniają one cel zasadniczy jakim jest „*pomnażanie dzięki współpracy szans edukacyjnych dziecka*”. Racje społeczne wyznacza podzielenie punktu widzenia, iż współpraca to „*społecznie doniosła forma współrealizowania procesu wychowawczego*”, „*pomost łączący szkołę z otoczeniem społecznym*”. Niektóre osoby badane - nieliczne jednak - dostrzegają we współpracy „*obowiązek nakładany na nauczyciela przez władze szkolne i egzekwowany przez dyrekcję szkoły*” bądź „*tylko jeden z wielu zakresów funkcjonowania szkoły*”. Widać zatem wyraźnie, że w nauczycielskim rozumieniu współpracy rodziny i szkoły ścierają się racje etyczne z racjami społecznymi. Nie można także nie zauważyć formalistycznego odnoszenia się do kwestii kształtowania relacji rodzina - szkoła.

B. Aspekt etyczny w syndromie nauczycielskiej motywacji związanej ze współpracą rodziny i szkoły

Znacznie korzystniej przedstawia się sprawa uwzględniania aspektu etycznego w syndromie motywacyjnym dotyczącym współdziałania nauczyciela we współpracy rodziny i szkoły. Większość badanych bowiem /32/ wskazuje na pobudki związane z „*dobrem dziecka*” jako istotną wartością pedagogiczną i poczuciem powinności szkoły i nauczyciela wobec ucznia. Chociaż nie wszystkie badane osoby stawiają tę kwestię na miejscu pierwszym, uznając ją za motyw wiodący (bo tylko 16), to jednak wyznacza ona istotnie obszar motywacyjny współuczestniczenia nauczyciela w kształtowaniu relacji rodzina - szkoła. Ale zauważmy również, iż prawie co czwarta badana nauczycielka /10/ nie deklaruje w syndromie motywacyjnym pobudek o podłożu etycznym. Czym zatem motywują nauczycielki aktywność we współpracy poza względami etycznymi? Otóż podają one następujące powody: „*kierowanie się przeświadczeniem, iż współpraca rodziny i szkoły stanowi integralny odcinek pracy pedagogicznej szkoły*”, „*traktowanie współpracy jako obowiązku nałożonego zewnątrz na nauczyciela*”, „*wskazywanie na rodzinę jako instytucję, która przede wszystkim odpowiada za pomyślność rozwojową i edukacyjną własnych dzieci*”. Widzimy więc, że rzeczywistość świadomościowa obejmująca sferę motywacyjną związaną z podejmowaniem współpracy rodziny i szkoły jest złożona - deklarowany współdziałania nauczycieli we współpracy

współwyznaczają zróżnicowane kategorie motywów. Nie są one jednak tak różnorodne jak w przypadku pobudek jakimi kierują się nauczyciele wykonując pracę nauczycielską w znaczeniu ogólnym¹⁰. Mimo wszystko aspekty etyczne orientacji proshkolnej zaznaczają się w sferze motywacyjnej wyraźnie.

C. Świadomość gotowości badanych nauczycielek do poświęcenia wynikającego ze współpracy rodziny i szkoły

Profesja nauczycielska zalicza się do kręgu tych, w obrębie których stawia się wysokie wymagania ich reprezentantom. Niekiedy formuluje się oczekiwania graniczące z poświęceniem. Ta swoista nierówność w podejściu do różnych zawodów znajduje odbicie w refleksji etycznej¹¹. Czy rzeczywiście profesja nauczycielska wymaga poświęcenia dla innych? Czy nauczyciel współuczestnicząc w kształtowaniu relacji rodzina - szkoła winien być gotowy do poświęceń? Warto poszukać odpowiedzi na te pytania analizując deklaracje badanych nauczycieli.

Sondaż ujawnił, iż badane nauczycielki w większości /34/ deklarują gotowość do poświęceń. Traktują tego typu gotowość w kategorii wymagań, ale i powinności osób wykonujących zawód nauczycielski. Daje się tu jednak zauważyć istotne różnice. Otóż połowa badanych /17/ deklaruje poświęcenie przede wszystkim, a nawet wyłącznie dla innych. Nauczycielki te pomijają kwestie „dobra osobistego”. Druga połowa zaś /17/ deklarując poświęcenie dla innych łączy je z poświęceniem dla siebie. Zatem „dobro innych” tak, ale i „dobro własne” zarazem. Spośród pozostałych osób /8/ połowa deklaruje jednoznacznie, iż „zawód nauczyciela ma taki charakter, że poświęcenie nie jest możliwe, a może być nawet szkodliwe”. Inne osoby w tej grupie /4/ prezentują własne uzasadnienia odrzucające poświęcenie lub pomniejszające jego rolę we współpracy. Twierdzą one np.: „każdy nauczyciel ma swoje problemy i radości, nie może poświęcać się dla innych; ma swoją rodzinę”, „zawód nauczyciela powinien łączyć w sobie pasję i powołanie, a one nie mają nic wspólnego z poświęceniem”, „zawód nauczyciela wymaga odpowiednich predyspozycji i jedynie w pewnym stopniu poświęcenia”, „praca dobrego nauczyciela wymaga dużego nakładu pracy, czasu i niekiedy wyrzeczeń; nauczyciel winien podchodzić do pracy z dystansem, a już na pewno nie powinien poświęcać się”. A więc deklaratywność w kwestii poświęcenia kształtuje się jako tendencja do poświęcenia dla innych bądź dla innych i siebie, poprzez postać poświęcenia „częściowego”, aż do stwierdzania niemożności poświęcania się, a w skrajnej formie dowodzenia faktu jej szkodliwości. W sumie jednakże prorodzinną orientację nauczycielską cechuje gotowość do poświęceń dla pozostałych podmiotów stosunku pedagogicznego.

W zdecydowanej większości badane nauczycielki próbowały określić granice poświęcenia dla ucznia /37/. Tylko nieliczne /4/ deklarowały gotowość poświęcenia

bezgranicznego. W pierwszej grupie granice poświęcenia dla ucznia wyznaczały: aktualny stan wewnętrzny nauczycieli /18/, stosunek emocjonalny do dziecka /8/, normy prawne /5/, sytuacje zagrażające bytowi, zdrowiu lub życiu dziecka /6/. Jedna z badanych nauczycielek nie potrafiła wyrazić poglądu w tej sprawie. Stan deklarowanej gotowości poświęcenia dla rodziców ucznia przedstawiał się nieco inaczej. Poświęcenie bezgraniczne zadeklarowała tylko jedna nauczycielka. Pozostałe /39/ wskazały na następujące granice: aktualny stan wewnętrzny nauczycieli /9/, stosunek emocjonalny do rodziny dziecka /6/, zakres regulacji prawnych /9/, sytuacje zagrażające rodzinie - jej bytowi, zdrowiu lub życiu członków /15/. Dwie nauczycielki nie potrafiły zająć stanowiska w tej sprawie.

Symptomatyczna dla tej części badań jest rozbieżność pomiędzy liczbą nauczycielek gotowych do poświęceń w wykonywaniu zawodu /34/, a ich liczbą wyrażającą gotowość do poświęcenia w pewnych granicach dla ucznia /37/ i dla dobra jego rodziny /39/. Niektóre zatem, odmawiając poświęceniu rangi wartości profesjonalnej, nadają jej taką rangę w odniesieniu do konkretnych podmiotów współpracy rodziny i szkoły. Jest tu zapewne jakaś niekonsekwencja, której jednakże niniejszy sondaż nie zdołał rozwikłać. Wyniki tej części badań wskazują jednak na to, iż istnieje deklaratywne poświęcenie badanych nauczycielek związane ze współpracą rodziny i szkoły. Cecha ta zdaje się świadczyć o tym, iż większość badanych nauczycielek klas I - III nadaje stosunkom rodzina - szkoła wymowny, moralny charakter, a tym samym podkreśla głębszy, bo humanistyczny sens współpracy rodziny i szkoły. Gotowość nauczyciela do poświęcenia dla ucznia i jego rodziny stanowi ważną dyspozycję osobowości nauczycielskiej, bez której nie można być chyba dobrym nauczycielem. Stanowi też ona jeden z istotnych współwyznaczników rozumienia nauczycielstwa jako powołania, a nie tylko jako jednej z wielu profesji.

D. Nauczycielskie poczucie współodpowiedzialności związanej ze współpracą rodziny i szkoły

Poczucie etycznych powinności winno łączyć się w świadomości nauczycielskiej z odpowiedzialnością, a może raczej współodpowiedzialnością za kogoś - najczęściej ucznia bądź za coś - np. wyniki w nauce, sprawowaniu itp. Jeśli nauczyciel utożsamia się z podejmowanymi działaniami, to daje tym samym dowód gotowości ponoszenia odpowiedzialności lub dzielenia tej odpowiedzialności z innymi, czyli ponoszenia współodpowiedzialności (także etycznej).

W relacjach rodzina - szkoła rozpatrywanych z humanistycznej perspektywy, właśnie współodpowiedzialność nauczyciela odgrywa rolę istotną. Oznacza to jednak, iż poza nauczycielem faktyczną współodpowiedzialność ponoszą wszystkie podmioty współuczestniczące we współpracy, a więc również rodzice i uczniowie.

Tak rozumiana podmiotowa współodpowiedzialność we współpracy różni się zasadniczo od antypedagogicznej koncepcji odpowiedzialności za siebie bez odpowiedzialności za drugiego¹². Tutaj każdy z podmiotów odpowiada za siebie i współodpowiada za innych w sensie etycznym, co znaczy, że współdziałające podmioty kierując się podzielonymi ogólnoludzkimi wartościami etycznymi uświadamiają sobie własne powinności etyczne wobec innych i dążą - za ich przyzwoleniem - do wypełnienia owych powinności. Tak mogą jednak egzystować jedynie ludzie wolni, dla których „prawda”, „dobro”, „równość”, „sprawiedliwość”, „miłość” i „piękno” stanowią najważniejsze drogowskazy na drodze spotykania się i bycia z innymi. Jedynie w takiej atmosferze rodzić się może poczucie powinności i współodpowiedzialności dążących ku sobie podmiotów. Oznacza to równocześnie, iż nie jest możliwe wyznaczanie ani formalnych ani też prawnych granic poczucia powinności i zakresu współodpowiedzialności podmiotów współuczestniczących w kształtowaniu relacji rodzina - szkoła.

Takie myślenie o stosunkach rodziny i szkoły możliwe jest jednak tylko z pozycji etycznych. Natomiast, gdy przyjmujemy społeczny punkt widzenia wydaje się zasadne formułowanie norm i oczekiwań wobec osób współpracujących ze sobą w płaszczyźnie rodzina - szkoła. Znajdują one wówczas wyraz w regulacjach prawnych, różnych umowach społecznych, a także w kultywowanych zwyczajach. Słabą stroną takiego podejścia jest jednak to, że wszystko co „przerasta” w rzeczywistości założenia regulacji społecznych nie może znaleźć możliwości realizacyjnych. Jedyłą wówczas szansę kontynuowania współpracy stanowi poczucie etyczno - moralnych powinności. Jeśli zaś zabraknie owego poczucia muszą nastąpić nieuchronnie kolizje i konflikty międzypodmiotowe, które w najlepszym razie prowadzą do stosunków adaptacyjnych, a w skrajnych sytuacjach do inercji i negacji. Dwa ostatnie przypadki nie są już współpracą rodziny i szkoły.

Nasz sondaż dotyczył zakresu deklarowanej przez nauczycielki klas I - III współodpowiedzialności - wraz z rodzicami - za stan różnych wyznaczników rozwoju i wychowania dziecka. Nie interesowaliśmy się tu zatem pełnym zakresem podmiotowej współodpowiedzialności w stosunkach rodziny i szkoły. Chodziło nam jedynie o stwierdzenie na ile badane nauczycielki są świadome współodpowiedzialności za to co dziecko osiąga, jak kształtuje się jego osobowość pod niektórymi względami. Deklarowane przez badane osoby treściowe składniki różnych faktów oraz zjawisk towarzyszących rozwojowi i wychowaniu dziecka (stanowiących także efekty tych procesów) oceniane były w skali punktowej - ogółem 19 składników. Przyjęto, iż znaczny zakres współodpowiedzialności mieści się w przedziale 14 - 19 pkt., zakres średni 8 -13 pkt. oraz zakres niewielki tej współodpowiedzialności 1 - 7 pkt. Okazało się, iż w badanej próbie dominuje średni zakres współodpowiedzialności /32 przypadki/, a kilka przypadków reprezentuje zakres znaczny /8/ i tylko w pojedynczym przypadku występuje zakres niewielki.

Widzimy zatem, iż młodszy stażem nauczyciele klas I - III charakteryzują się ograniczonym w pewnym sensie poczuciem współodpowiedzialności wraz z rodzicami za przebieg rozwoju i wychowania dziecka, aczkolwiek ustalony tu zakres średni nie stwarza podstaw do obaw. Ogólnie stwierdzoną sytuację ocenić należy pozytywnie.

Na tym tle interesująco przedstawiają się deklaracje w odniesieniu do poszczególnych składników wyznaczających zakresy poczucia współodpowiedzialności nauczycieli we współpracy rodzina - szkoła. Do kwestii o najwyższym deklarowanym poczuciu współodpowiedzialności należą: kształtowanie zainteresowań dziecka /41/, przebieg komunikowania się dziecka z innymi ludźmi /41/, wyniki w nauce /40/, zachowanie wśród rówieśników poza szkołą i poza domem /39/, wykorzystywanie przez dziecko indywidualnych zdolności i możliwości rozwojowych /39/, budzenie aspiracji edukacyjnych /38/, motywowanie do nauki /38/, stan zdrowia dziecka /31/, zachowanie w szkole /31/, preorientacja zawodowa /30/. Poziom średni poczucia współodpowiedzialności obejmuje: wyposażenie ucznia w podręczniki i przybory szkolne /19/, przygotowanie dziecka do lekcji /18/, stan żywienia dziecka /15/ oraz zachowanie dziecka w domu /14/. Natomiast poziom najniższy współodpowiedzialności dotyczył przebiegu pracy dydaktyczno - wychowawczej na lekcji /1/ oraz miejsca do odrabiania zadania domowego /2 /. Za przebieg pracy dydaktyczno - wychowawczej czują się odpowiedzialni wyłącznie sami nauczyciele, zaś za miejsce do odrabiania zadań domowych przez dziecko czynią odpowiedzialnymi wyłącznie rodziców

Równocześnie w świadomości w większości badanych nauczycielek rodzice ponoszą wyłączną odpowiedzialność za zachowanie dziecka w domu, stan jego żywienia, przygotowanie do lekcji oraz wyposażenie w podręczniki i przybory szkolne. Natomiast w kwestiach o najwyższym deklarowanym poczuciu współodpowiedzialności istnieje pewne zróżnicowanie. I tak, znacznie mniej badanych deklaruje współodpowiedzialność w takich sprawach jak preorientacja zawodowa, zachowanie dziecka w szkole, stan jego zdrowia, a zdecydowanie więcej deklaruje współodpowiedzialność za aspiracje edukacyjne dziecka, wykorzystywanie zdolności i możliwości rozwojowych, zachowanie wśród rówieśników, wyniki w nauce, komunikowanie się dziecka z innymi i stan jego zainteresowań. Zauważmy jednak, że i w grupie najwyższego deklarowanego poczucia odpowiedzialności część badanych osób - od pojedynczych do kilkunastu /najwięcej 12/ - stawia na wyłączną odpowiedzialność nauczyciela bądź rodziców za stan określonego składnika.

E. „Dzielenie się” nauczycielek klas I - III współodpowiedzialnością z rodziną za sukcesy i porażki dziecka

Przy okazji tych wstępnych badań chcieliśmy potwierdzić zasadność powszechnie głoszonego poglądu o przypisywaniu sobie przez nauczycieli zasług w związku z sukcesami odnoszonymi przez uczniów w nauce oraz przerzucaniu odpowiedzialności za porażki uczniów na rodziców. Analizy nasze nie potwierdziły tego typu tendencji. W większości badane nauczycielki prezentują poczucie współodpowiedzialności za sukcesy i porażki dziecka na równi z rodziną. Na pytanie: „czyja to zasługa, że uczeń odnosi sukcesy w nauce?” większość badanych nauczycielek /34/ odpowiedziała: „wspólna szkoły i rodziny”. Tylko kilka /8/ stwierdziło, że szkoły lub „ani rodziny ani szkoły”. Natomiast na pytanie: „czyja to wina, że uczeń odnosi porażki w nauce?” także większość /30/ podzieliła odpowiedzialność między szkołę i dom rodzinny. Jednocześnie jednak kilkanaście osób /12/ obciążyło winą wyłącznie rodzinę lub wyłącznie szkołę bądź nie dopatrzyło się winy żadnej z tych instytucji.

Ogólnie zatem stan świadomości deklarowanej współodpowiedzialności nie przedstawia się najgorzej, choć można tu stawiać pytania zawierające wątpliwości w odniesieniu do niektórych kwestii szczegółowych. Rodzą się tu jednak i refleksje szersze. Należy do nich z pewnością zagadnienie zasadności poczucia przez nauczycieli współodpowiedzialności za wszelkie niedomagania ujawniające się w życiu społecznym. Niekiedy - doświadczano tego w sytuacjach tzw. historycznych zakrętów okresu powojennego - społeczeństwo, a zwłaszcza jego polityczna reprezentacja kierowała pretensje i zastrzeżenia do pracy pedagogicznej nauczycieli. Nie zawsze były one uzasadnione, lecz trzeba mieć świadomość, że stanowiły konsekwencję przyjęcia szkolocentrycznej opeji wychowawczej. W myśl jej założeń nauczyciel dzielił współodpowiedzialność nie z rodzicami i dzieckiem - uczniem (nie byli oni bowiem autentycznymi podmiotami w kształtowanych stosunkach pedagogicznych), lecz z anonimowym społeczeństwem. W tych realiach zarówno sam nauczyciel, jak i owo społeczeństwo, stanowili przedmiot centralistycznej ingerencji, noszącej niekiedy znamiona manipulacji. Stąd nauczyciel mógł odpowiadać za to co robi jedynie w ograniczonym zakresie. Dzisiaj musi się on nauczyć współodpowiadać i dzielić się współodpowiedzialnością z innymi podmiotami współkształtującymi różnorakie stosunki pedagogiczne.

W świetle powyższego zasadne wydają się być pytania: „czy nauczyciel jest gotów tak rozumianą współodpowiedzialność podjąć?”, „czy potrafi pokonywać barierę bierności w stosunkach pedagogicznych?”. A jeśli jest gotów i potrafi uporać się z ową barierą, to „na jakim poziomie zdolny jest urzeczywistnić poczucie powinności zwłaszcza wówczas, gdy na styku rodzina - szkoła powstają sytuacje trudne?”. Rozpatrzmy te kwestie na trzech możliwych w praktyce sytuacjach, wobec których badane nauczycielki deklarowały określone postawy:

A. Rodzice uchylają się od bezpośredniego kontakt z nauczycielem. Badane nauczycielki deklarują następujące postawy:

bierność	- 3
refleksja (zastanawianie się nad przyczynami)	- 4
aktywne działanie	- 35

Najczęściej nauczycielki deklarują podjęcie prób osobistego dotarcia do rodziców by nawiązać lub podtrzymać kontakt (zakładają odwiedziny domu rodzinnego ucznia).

B. Rodzice nie są w stanie zapewnić zaspokojenie elementarnych potrzeb rodziny. Badane nauczycielki deklarują następujące postawy:

bierność	- 4
refleksja (zastanawianie się nad przyczynami)	- 1
aktywne działanie	- 37

Najczęściej nauczycielki deklarują zwrócenie się o pomoc do komitetu rodzicielskiego, władz miejskich bądź gminnych.

C. Dziecko nie rozwija uzdolnień, bo sytuacja bytowa i wychowawcza domu rodzinnego temu nie sprzyja. Badane nauczycielki deklarują następujące postawy:

bierność	- 8
refleksja (zastanawianie się nad przyczynami)	- 3
aktywne działanie	- 32

Najczęściej nauczycielki deklarują wykorzystanie możliwości własnych i możliwości szkoły - koła zainteresowań, świetlica szkolna, poświęcanie więcej uwagi na lekcjach.

Dążąc do uogólnienia uzyskanych wyników dokonaliśmy oceny punktowej deklarowanych postaw. W ten sposób ustaliliśmy, że większość badanych nauczycielek /31/ preferuje czynne podejście /konkretne działania/ w sytuacjach świadczących o zjawiskach niekorzystnych charakteryzujących relacje rodzina - szkoła. Kilka badanych nauczycielek /6/ ustosunkowuje się do nich przede wszystkim refleksyjnie /poszukuje przyczyn zaistniałego stanu rzeczy/, ale nie wychodzi poza przemyślenia. Nauczycielki te zatrzymują się jakby w pół drogi do zaprezentowania oczekiwanej postawy nauczycielskiej. Ponadto kilka badanych nauczycielek /5/ nic nie robi w analizowanych sytuacjach i najczęściej nie wie dlaczego tak postępuje. Tymczasem w prezentowanych tu przypadkach powinnością nauczyciela winno być aktywne działanie, nie zaś tylko myślowe ich analizowanie, a tym bardziej zaniechanie wszelkiej aktywności. Ostatnia ze wskazanych tu postaw właściwie dyskwalifikuje osoby funkcjonujące w zawodzie nauczycielskim.

5. Stosunek badanych nauczycielek do prawnych regulacji sfery współpracy rodziny i szkoły

W ciągu kilku powojennych dziesięcioleci obserwujemy zjawisko coraz

szerszego i precyzyjniejszego formalizowania relacji rodzina - szkoła, nade wszystko zaś jej nadmiernego instytucjonalizowania. Dla władz oświatowych tzw. współpraca rodziny ze szkołą lub szkoły z rodziną stanowiła wymowny instrument realizacji nadrzędnych, ideologicznie i społecznie uzasadnionych poczynań. Apogeum tego procesu osiągnięte zostało w latach 70., kiedy to w zarządzeniu ministerialnym (1973 rok) określono komitet rodzicielski jako wewnątrzszkolną organizację działającą w obrębie szkoły i podporządkowaną dyrekcji. Szczegółowo określone zostały zakresy jej funkcjonowania¹³. W ślad za tymi regulacjami prawnymi pojawiły się w piśmiennictwie pedagogicznym, niemal natychmiast, prace naukowo i normatywno - dyrektywnie wspierające wdrażanie zamysłu prawodawców. Dopiero pod koniec lat 80. uwzględniono w prawie oświatowym fakt, iż współpraca rodziny i szkoły to kategoria przekraczająca wymiar instytucjonalności, zaś to co w jej obrębie może mieć charakter zinstytucjonalizowany opierać się musi na samorządnym przedstawicielstwie rodziców¹⁴. Dodajmy, że kolejne regulacje prawne z początków lat 90. zakładają już znaczny stopień uspołecznienia relacji rodzina - szkoła¹⁵.

Jakie zatem odbicie w świadomości badanych nauczycielek znajdują kwestie regulacji prawnych związanych ze współpracą rodziny i szkoły? Nieco ponad połowa badanych /22/ skłania się ku pogładowi, że współpraca rodziny i szkoły musi być prawnie uregulowana. Wśród zwolenniczek takiego normowania większość /12/ akceptuje jednak jedynie ogólne - kierunkowe regulacje. Badane nauczycielki akcentują przede wszystkim wymiar jednostkowy współpracy i preferują to wszystko, co łączy konkretną rodzinę (rodziców) z konkretną szkołą (nauczycielem), a tym samym konkretnym dzieckiem - uczniem. Równocześnie badane nauczycielki nie negują potrzeby kształtowania zorganizowanych form współpracy - niektóre mówią nawet o ich konieczności. Twierdzą jednak, że i ta sfera winna być prawnie regulowana, ale także ogólnie. Pozostałe nauczycielki - zwolenniczki prawnych regulacji /10/ uzasadniają swoje stanowisko tym, iż dobrze pojęta współpraca wymaga „jednolitej płaszczyzny współdziałania ze wszystkimi rodzicami”. Niektóre z nich wskazują nawet na znaczenie przymusu i twierdzą, że „gdyby nie było prawnych regulacji część nauczycieli nie podjęłaby współpracy z rodzicami”.

Prawie połowa badanych /20/ jest przeciwna wszelkim regulacjom prawnym. Nauczycielki te uważają, że normy prawne jedynie formalizują współpracę rodziny i szkoły, a jako takie są zatem zbędne. Większość z nich stoi na stanowisku, że „współpraca wynika z powinności jakie mają wobec dziecka - ucznia rodzice i nauczyciele”. Niektóre także podkreślają „naturalny charakter współpracy rodziny i szkoły”, który jest przecież nie mniej ważny od jej wymiaru społecznego.

Ogólnie rzecz ujmując uzyskane wyniki świadczą o świadomościowych zawilościach ujawniających się u badanych nauczycielek w kwestii roli regulacji

prawnych w sferze stosunków rodziny i szkoły. Ta złożona problematyka wymaga na pewno wnikliwszych badań.

Na tle uzyskanych wyników należy poczynić kilka uwag na temat związków prawa i moralności. Z pewnością podzielić tu trzeba pogląd zakładający, iż relacje rodzina - szkoła wymagają regulacji prawnych. Powinny to być jednak jedynie ogólne i kierunkowe regulacje. Jeśli bowiem żyjemy w państwie prawa i oczekujemy by wypełniało ono swe funkcje wobec nas obywateli, to jego obecność winna się również zaznaczać w sferze edukacyjnej. Niemniej prawo oświatowe nie powinno stanowić czynnika ograniczającego, a nawet hamującego przebieg ważkich procesów pedagogicznych - np. pedagogicznej współpracy rodziny i szkoły. Nie może być ono czynnikiem sprzyjającym nadmiernej formalizacji współpracy i utrudniającym jej stopniowy rozwój - z jednej strony na miarę potrzeb i wyobrażeń jej podmiotowych współuczestników (rodziców, dzieci - uczniów, nauczycieli), z drugiej zaś strony istotnych społecznie, ale przecież zewnętrznych oczekiwań.

Równocześnie zauważyć trzeba, że oparcie współpracy rodziny i szkoły wyłącznie na poczuciu etyczno - moralnych powinności przez współuczestników bądź tylko na właściwym odczytaniu naturalnego charakteru współpracy wydaje się być sytuacją niewystarczającą. Współpraca rodziny i szkoły, pojmowana najbardziej humanistycznie, nie dokonuje się w społecznej próżni, a więc nie jest wolna od różnorodnych niedostatków. Nie da się też wykluczyć subiektywizmu w poczuciu etyczno - moralnym charakteryzującym współuczestników tego stosunku, jak również naturalnych dysproporcji pod względem ich rozwoju moralnego. Wówczas to prawo odegrać może rolę systemu niezbędnych odniesień i podstawy przeprowadzenia oczekiwanych społecznie korekt.

Winniśmy zatem w tym miejscu zauważyć, iż prawo i moralność to dwie dziedziny rzeczywistości wzajemnie na siebie wpływające. Choć jak zauważa Maria Ossowska - „...moralność w stosunku do prawa jest w większym stopniu czynnikiem warunkującym niż czynnikiem przezeń warunkowanym”¹⁶. Uczona ta dostrzega również, że prawo może niekiedy wyprzedzać moralność, a innym razem poczucie moralne może długo nie znajdować odpowiedniego wyrazu w prawie¹⁷. Związki jak widać istnieją, choć nie zawsze muszą one świadczyć o wzajemnej równowadze i odpowiedniości norm prawnych i norm moralnych. Stąd oczekiwać należy, iż zarysowujące się w polskim prawodawstwie oświatowym tendencje do uspołeczniania stosunków rodzina - szkoła stanowią zapowiedź korzystnych zmian w kierunku kształtowania się autentycznych i rzeczywiście humanistycznych powiązań rodziny i szkoły.

6. Refleksje końcowe. Próba zarysowania obrazu prorodzinnej orientacji badanych nauczycielek

Trzeba na wstępie zauważyć, że wylaniający się z nauczycielskich deklaracji obraz pedagogiczno - etycznej orientacji prorodzinnej badanej grupy nauczycielek klas I - III nie rysuje się niekorzystnie. Biorąc pod uwagę poziom wykształcenia, wiek, staż pracy zawodowej, nie do końca ustabilizowaną sytuację zawodową oraz sytuację osobisto - rodzinną charakterystyczną dla ludzi młodych, można było zakładać, że interesujący nas wycinek orientacji prorodzinnej nie ukształtuje się nader optymistycznie. W literaturze pedagogicznej bowiem stosunki rodzina - szkoła nie są oceniane najkorzystniej, choć wskazuje się na to, iż kształtują się one lepiej na szczeblu nauczania początkowego w porównaniu z wyższymi szczeblami edukacji¹⁸.

Niniejsza diagnoza dostarczyła jak się wydaje minimum danych świadczących o tym, że prorodzinna orientacja nauczycieli klas I - III, mimo zróżnicowania w obrębie współwyznaczających ją elementów, cechuje się pozytywnymi przejawami świadomości w większości przypadków.

Charakteryzująca badaną próbkę orientacja prorodzinna bazuje na:

1. wysokiej pozycji wartości „dobro” w osobistej hierarchii wartości naczelných;
2. wysokiej pozycji wartości „dobro dziecka” w osobistej hierarchii wartości „dobro”;
3. niemal powszechnym cenienu wartości „rodzina” jako wartości pedagogicznej; ceniąc rodzinę większość badanych nauczycielek nie dopuszcza możliwości zaniechania lub osłabienia z nią kontaktów z jakichkolwiek powodów;
4. preferowaniu aspektów etyczno - powinnościowych w określaniu (rozumieniu) współpracy rodziny i szkoły, aczkolwiek preferencje o podłożu społecznym nieznacznie je przewyższają;
5. kierowaniu się przez nauczycieli we współpracy pobudkami związanymi z „dobrem dziecka” i poczuciem powinności szkoły oraz nauczyciela wobec dziecka;
6. deklarowaniu gotowości nauczyciela do poświęcenia dla dziecka i jego rodziny - choć w zdecydowanej większości przypadków powodowanej ponadto różnymi pozaetycznymi względami;
7. co najmniej średnim zakresie deklarowanej - z punktu widzenia faktów i zjawisk towarzyszących procesom rozwoju i wychowania dziecka - współodpowiedzialności za sytuację w jakiej się dziecko znalazło oraz współodczuwaniu satysfakcji za odnoszone sukcesy w nauce i podzieleniu poczucia winy za zaistniałe porażki w nauce wespół z rodzicami;
8. deklarowaniu postawy aktywnej (konkretnego działania) w różnych sytuacjach obarczonych trudnościami, pojawiającymi się na styku rodzina - szkoła; dotyczy to zarówno dziecka jak i współpracy;
9. podzielanym prawie równomiernie stosunku do regulowania sfery współpracy rodziny i szkoły normami prawa oświatowego i normami etyczno - moralnymi;

można przyjąć, iż normy prawne i wynikające stąd dyrektywy praktycznego działania, a także normy etyczne - moralne stanowią istotny składnik prorodzinnej orientacji nauczycielskiej;

Prezentując wyniki przeprowadzonej diagnozy próbowaliśmy akcentować niektóre przesłanki wyznaczające humanistyczną opcję relacji rodzina - szkoła. Teraz dodajmy jeszcze, iż do głębszych refleksji pobudzają również wszystkie ujawnione niedostatki prorodzinnej orientacji badanych nauczycielek klas I - III. W optyce humanistycznej ważne jest bowiem wszystko to, co dotyczy zbiorowości, ale znacznie ważniejsze jest to, co wiąże się z każdym pojedynczym - bo osobowo określonym - przypadkiem. Stąd niepokoić muszą występujące nawet nieliczne fakty „zagubienia” w indywidualnym systemie takich wartości jak „dobro”, „dobro dziecka”, „rodzina”. formalnego (pozaetycznego) uzasadniania podejmowania współpracy, eliminowania pierwiastków poświęcenia dla dziecka i jego rodziny, uciekania od współodpowiedzialności za sytuacje, w których znalazło się dziecko (także za porażki odnoszone przez dziecko), przejawiania postawy pasywnej w obliczu pojawiających się trudności na styku rodzina - szkoła, czy też wyłącznego kierowania się w kwestiach współpracy normami prawa oświatowego. Eliminowanie tego typu zjawisk jest oczywiście zadaniem edukacji nauczycielskiej, w tym również jej przedłużenia jakim jest doskonalenie metodyczne w toku pracy. Czy są to jednak kwestie, które podejmujemy wspólnie z nauczycielem skutecznie? Wciąż „skrzypiąca” w praktyce płaszczyzna relacji rodzina - szkoła zdaje się sugerować odpowiedź negatywną.

Eksponując odniesienia etyczne problematyki prorodzinnej orientacji nauczyciela winniśmy pamiętać, iż dotykamy jedynie fragmentu złożonego zagadnienia pedagogicznych stosunków rodziny i szkoły. Prorodzinna orientacja nauczycielska bowiem to zaledwie jedna z co najmniej czterech świadomościowych płaszczyzn, które należy rozpatrzyć zmiierzając ku zarysowaniu pełni relacji rodzina - szkoła. Pozostałe płaszczyzny to: proshkolna orientacja rodziców, prorodzinna i proshkolna orientacja dzieci - uczniów. One także są ważne, gdy usiłujemy analizowanej relacji nadać humanistyczny, a więc i podmiotowo - partnerski (parytetowy) charakter. Istotne jest w tym wszystkim i to, że orientacje współuczestników humanistycznie pojmowanych stosunków rodziny i szkoły kierują świadomość, a w konsekwencji i działanie, na zróżnicowane pod względem rozwoju i doświadczeń podmioty.

W powyższym aspekcie właściwej wymowy nabiera konstatacja I. Lazari - Pawłowskiej: *„Możemy zabiegać o dobro ludzi szczególnie korzystnie przez naturę wyposażonych. Możemy zabiegać o dobro ludzi szczególnie upośledzonych, szanując ich wolę życia i pragnąc dać im szansę na miarę ich możliwości - optymalnego rozwoju. I możemy za cel postawić sobie otwarcie szansy dla każdego. /.../ Wybierając którąś z możliwości dopuszczamy do głosu swoją*

wrażliwość na ludzki los”¹⁹. W tym opracowaniu preferujemy opcję otwarcia szansy dla każdego - siebie także, a taki wybór dokonywany przez nauczyciela w płaszczyźnie relacji rodzina - szkoła może być jedynie konsekwencją jego prorodzinnej orientacji. Wiele zatem zależy od tego jak ukształtuje się jej dojrzała postać.

PRZYPISY

¹R. Farson, O wynalezieniu dzieci. W: Edukacja i wyzwolenie, red. K. Blusz, Kraków 1992, s. 45 - 46

²Ibidem s. 46

³Kwestie te znajdują odbicie w moim artykule pt. Etyczne podstawy gotowości kandydatów na nauczycieli do współpracy z rodzinami przyszłych uczniów. W: Problemy etyczne - deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce, red. A. M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993 oraz w artykule pt. Nauczycielska świadomość powinności etycznych związanych ze współpracą rodziny i szkoły (złożony do druku w: Rola wartości i powinności moralnych w kształtowaniu świadomości profesjonalnej nauczycieli, red. A. M. Tchorzewski). Ich podstawę stanowi psychologiczna koncepcja orientacji, S. Gerstmann (Podstawy psychologii konkretnej, Warszawa 1987).

⁴Studia nauczycielskie uległy likwidacji na mocy Rozporządzenia MEN z dnia 5 marca 1992 roku w sprawie zakładów kształcenia nauczycieli /Dz. U. Nr 26 poz. 115/

⁵A. Tchorzewski, 1993, s. 47

⁶M. Łobocki, 1985, s. 16

⁷H. von Schoenebeck, 1991, s. 154

⁸M. Krapiec, 1990, s. 49

⁹W rzeczywistości problematyka powinności nauczycielskich jest jeszcze bardziej złożona, gdyż jak zauważa A. A. Kutusiewicz (Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji, Warszawa 1989 s. 43) chodzi zawsze o „powinności wobec innych i wobec siebie”.

¹⁰Problematyka motywacji nauczycielskiej należy do stosunkowo dobrze przebadanych zagadnień pedeutologicznych. Znajduje ona odbicie w takich np. pracach jak: J. Siwińska, Motywy wyboru zawodu nauczyciela i ich wpływ na warunki nauczania, Bydgoszcz 1978, M. Wosiński, Czy warto być nauczycielem? O motywacji w zawodzie nauczycielskim. „Oświata i Wychowanie” 1982, nr 1

¹¹For. I. Lazari - Pawłowska, Etyki zawodowe jako role społeczne. W: id., Etyka, pisma wybrane. Wybór, opracowanie i red. naukowa P. J. Smoczyński, Wrocław 1992, s. 85

- ¹²H. von Schoenebeck, 1991, s. 155
- ¹³Por. Rozporządzenie MOiW z dnia 24 października 1973 roku w sprawie komitetów rodzicielskich /Dz.U. Nr 14 poz. 124/
- ¹⁴Por. Rozporządzenie MEN z 9 listopada 1988 roku w sprawie form współdziałania rodziców i opiekunów ze szkołami i organami nadzorującymi szkoły /Dz.U. Nr 37 poz. 292/
- ¹⁵Tę problematykę podjąłem w referacie pt. Polska droga do demokratyzacji i humanizacji stosunków rodziny i szkoły. Początek przeobrażeń, wygłoszonym na międzynarodowym seminarium poświęconym: współpracy rodziny i szkoły, a zorganizowanym przez Uniwersytet M. Bela w Bańskiej Bystrzycy w dniach 27 - 28 kwietnia 1994 roku
- ¹⁶M. Ossowska, 1986, s. 139
- ¹⁷M. Ossowska, 1986, s. 141 - 142
- ¹⁸Wyniki prowadzonych przez magistrantów pod moim kierunkiem badań na różnych próbkach wskazują, że w klasach I - III wyraźnie przeważają przypadki powiązań rodziny i szkoły oceniane jako stan korzystny (ponad 50%). Z szerszych badań, np. S. Kawuli (Studia z pedagogiki społecznej, Olsztyn 1983, s. 258 - 262) wynika, iż na szczeblu szkoły podstawowej dominują inercyjne powiązania rodziny i szkoły.
- ¹⁹I. Lazari - Pawłowska, 1992, s. 29

BIBLIOGRAFIA

- Farson R., O wynalezieniu dzieci. W: Edukacja i wyzwolenie, red. K. Blusz, Kraków 1992
- Gerstmann S., Podstawy psychologii konkretnej, Warszawa 1987
- Janke A. W., Etyczne podstawy gotowości kandydatów na nauczycieli do współpracy z rodzinami przyszłych uczniów. W: Problemy etyczno - deontologiczne zawodu nauczycielskiego w okresie przemian ustrojowych w Polsce, red. A. M. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993
- Janke A. W., Polska droga do demokratyzacji i humanizacji stosunków rodziny i szkoły. Początek przeobrażeń (maszynopis złożony do druku w ramach zbioru materiałów poseminaryjnych przez Uniwersytet M. Bela w Bańskiej Bystrzycy)
- Janke A. W., Nauczycielska świadomość powinności etycznych związanych ze współpracą rodziny i szkoły (maszynopis złożony do druku w ramach zbioru materiałów pokonferencyjnych przez WSP w Bydgoszczy)
- Kawula S., Studia z pedagogiki społecznej, Olsztyn 1983
- Kotusiewicz A. A., Kształcenie nauczyciela a problemy współczesnej edukacji, Warszawa 1989

- Krapiec M., Prawda - dobro - piękno jako wartości humanistyczne. W: Alternatywna pedagogika humanistyczna, red. B. Suchodolski, Wrocław 1990
- Lazari - Pawłowska I., Etyka, pisma wybrane. Wybór, opracowanie i red. naukowa P. J. Smoczyński, Wrocław 1992
- Łobocki M., Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania, Warszawa 1985
- Ossowska M., Socjologia moralności, Warszawa 1986
- Schoenebeck von H., Antypedagogika w dialogu, Toruń 1991
- Siwińska J., Motywy wyboru zawodu nauczyciela i ich wpływ na warunki nauczania, Bydgoszcz 1978
- Wosiński M., Czy warto być nauczycielem? O motywacji w zawodzie nauczyciela. „Oświata i Wychowanie” 1982, nr 1
- Wychowanie w kontekście teoretycznym, red. A. Tchorzewski, Bydgoszcz 1993s