

Dorota Podgórska-Jachnik

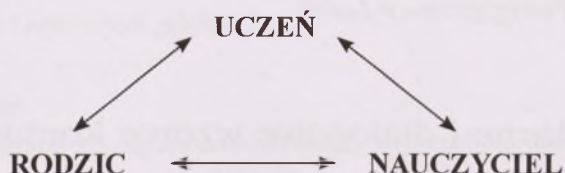
Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

Autorytarne i dialogowe wzorce komunikacji nauczyciel–rodzice a praktyka wychowawcza

Patrząc na proces wychowania z punktu widzenia wychowawcy instytucjonalnego, jako wiodące postacie dialogu wychowawczego wyodrębniamy przede wszystkim osobę owego wychowawcy (nauczyciela) i osobę wychowanka (ucznia). Jednak – z przyczyn biologicznych, społecznych, psychologicznych i prawnych – wychowanek pozostaje w tak bliskiej relacji ze swoimi rodzicami, iż w sposób naturalny podstawowa relacja wychowawcza poszerza się o kolejny podmiot.

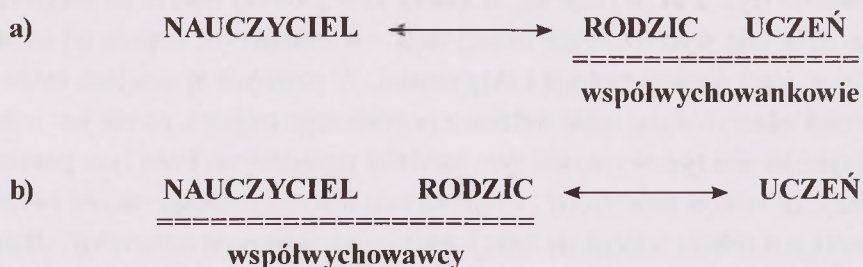
W trójkącie *wychowawca–wychowanek–rodzic (nauczyciel–uczeń–rodzic)* poszczególne role nie są zdefiniowane z jednakową precyzją. Najmniej jednoznacznie określona jest w tej trójce rola rodzica. Niezależnie od swoich czysto rodzicielskich atrybutów w trójkącie modelowo zrównoważonym (rys. 1) może być on traktowany zarówno jako współwychowanek (rys. 2 a), jak i współwychowawca (rys. 2 b). Wydaje się, iż zależy to w głównej mierze od reżyserującego działania wychowawcze nauczyciela – w mniejszym stopniu od samego rodzica, jego własnej intencji i aktywności. W pewnych sytuacjach może się również zdarzyć wyłączenie rodzica z omawianego trójkąta, co nie jest jednak ani zjawiskiem typowym, ani tym bardziej pożądanym. Poza tym pamiętać należy, że relacja *nauczyciel (wychowawca instytucjonalny)–uczeń (wychowanek)* jest relacją wtórną do relacji *rodzic (wychowawca naturalny)–dziecko (wychowanek)*. Obie relacje mogą pozostawać względem siebie w zależnościach niekonkurencyjnych, zgodnych, komplementarnych lub też konkurencyjnych,

konfliktowych, rozbieżnych, sprzecznych. W tym drugim przypadku istnieje szczególnie poważne zagrożenie dla spójności całego procesu wychowawczego i kształtowania osobowości ucznia.



Rys. 1. Trójpodmiotowa relacja wychowawcza *nauczyciel–uczeń–rodzic*.

Jak już zostało powiedziane, w trójkacie *wychowawca–wychowanek–rodzic* (*nauczyciel–uczeń–rodzic*) mamy do czynienia z układem trójpodmiotowym, przy czym rodzic występuje w roli trzeciego podmiotu lub utożsamia się/jest utożsamiany z którymś z dwu pozostałych. Jako współwychowawca rodzic wspiera nauczyciela w jego wysiłkach wychowawczych i dydaktycznych, współtworzy strategię pracy z uczniem, buduje wspólny front oddziaływań na dziecko. Jako współwychowanek – jest obiektem działań podejmowanych przez nauczyciela, odbiorcą pomocy kierowanej do ucznia, integralnym składnikiem jego systemu społecznego, którego kontekst musi być uwzględniany w działaniach pedagogicznych. Rodzic jako rodzic – czyli odrębny podmiot – jest osobą formułującą oczekiwania względem wychowawcy i swego dziecka, oceniającą oboje, jest cenzorem, strażnikiem wartości, elementem obiektywizującym relację nauczyciel–uczeń itd.



Rys. 2. Koalicje w relacji wychowawczej *nauczyciel–uczeń–rodzic*.

Interesującym zjawiskiem jest to, iż układ trójpodmiotowy jest układem społecznym słabo zrównoważonym, rodzącym możliwość sytuacyjnych koalicji, i właśnie wydaje się, iż rodzic jest najmniej stabilnym elementem tego systemu (koalicja *nauczyciel–uczeń* kontra rodzic zdarza się, lecz niezmiernie rzadko). Dostrzeżenie labilności rodzica w omawianej triadzie jest ogromnie ważne dla zrozumienia sprzeczności jego zachowań i komunikatów, wynikających z podwójnej roli, przedstawionej na rys. 2. Przykładem może być rodzic w opozycji do nauczyciela, przyjmujący informacje o złych wynikach w nauce swego dziecka. Rodzic stara się usilnie poprawić negatywny obraz ucznia w oczach atakującego nauczyciela, usprawiedliwiając dziecko i tłumacząc przyczyny jego niskich osiągnięć. Czasem – jak uczy praktyka – obciąża winą nauczycieli, którzy np. niesprawiedliwie postawili negatywne oceny. Będąc stronnikiem rzecznikiem dziecka, zajmuje wówczas pozycję współwychowanka. Ten sam rodzic w chwilę później, po przyjsciu do domu, przechodzi w rolę współwychowawcy, gdyż chcąc wywrzeć jak najsilniejszy wpływ na dziecko, przedstawia mu zarzuty nauczyciela. Czasem – dla lepszego efektu – mocno udratyzowane. Teraz dziecko staje w opozycji do pary *nauczyciel–rodzic*. Przejście z jednej roli do drugiej zachodzi automatycznie i bezboleśnie: rodzic nie odczuwa przeistoczenia i manipulacji sprzecznymi komunikatami. W obu przypadkach pozostaje w zgodzie z rolą wyznaczoną przez sytuację. Warto jednak dodać: nie tylko przez sytuację, lecz również przez konfrontacyjny, autorytarny charakter relacji. Już samo słownictwo użyte w zamieszczonym wyżej opisie przywołuje skojarzenia z walką: atak, opozycja, koalicja. Jest to oczywiście zabieg stylistyczny, mający na celu zwiększenie wyrazistości obrazu, jednak widać wyraźnie, iż zastąpienie formuły konfrontacyjnej formułą dialogową pozwala na powrót do układu triady zrównoważonej (rys. 1). Nie ma ataku, nie ma obrony, nie ma opozycji, nie ma koalicji. Formuła dialogowa pozwala zachować bardziej zrównoważony układ pozycji i utrzymać się wszystkim w bardziej wyraziście sformułowanych, stabilnych rolach społecznych.

Nauczyciel, jako wychowawca instytucjonalny, musi być świadomy wzajemnych powiązań między trzema podmiotami procesu wychowania. Musi też określić rolę rodzica we własnej wizji pracy wychowawczej, a następnie wypracować model porozumiewania się, podtrzymujący go w tej roli.

Z punktu widzenia procesu wymiany społecznej rodzic jest klientem, odbiorcą usługi edukacyjnej, korzystającym z zawodowych kompetencji wycho-

wawcy, a wspólną płaszczyzną ich działań jest – z założenia – dobro dziecka. Sam rodzic uzyskuje od wychowawcy informację, instrukcję, poradę, zarówno w zakresie codziennych relacji z dzieckiem, jak i w sprawach pojawiających się problemów rozwojowych i wychowawczych. W zależności od zakresu tych problemów rodzic otrzymuje profesjonalną lub półprofesjonalną pomoc¹. To w dużym stopniu określa relacje między nauczycielem a rodzicem ucznia również jako relację poradniczą.

Komunikacja nauczyciela z rodzicami w procesie udzielania porad i pomocy w rozwiązywaniu problemów może mieć kilka płaszczyzn. Wybór płaszczyzny komunikacji wymaga w pierwszym rzędzie zdefiniowania związku *ja–inni*. Umiejętność zdefiniowania siebie w relacji z innymi zależy od poziomu tzw. samokontroli obserwacyjnej w określonej sytuacji społecznej. Wysokie kompetencje w tym zakresie pozwalają nie tylko na odpowiedź na pytanie: *Kim jestem i jak mogę pozostać sobą w tej sytuacji?*, lecz również: *Kim powinienem być, by pozostać w zgodzie z wymaganiami sytuacji, oraz jak mogę stać się taką osobą?* [Synder M., [za:]; Stewart J., (2003)]. Innymi słowy: z określenia relacji *ja–inni* wynika przyjęcie określonych zachowań, zgodnych z wyobrażeniami roli społecznej. Warunkiem podstawowym skutecznej komunikacji w relacji *nauczyciel–rodzic* jest więc jej zdefiniowanie, tak w kategoriach wzajemnych zależności, jak i oczekiwanych zachowań.

Zgodnie z teorią P. Watzlawicka [[za:]; Retter H. (2002)] – interakcje społeczne między ludźmi mogą mieć same w sobie charakter symetryczny lub komplementarny. W relacji komplementarnej istnieją dwie różne, dopełniające się pozycje: wyższa i niższa, główna i dopełniająca. Relacja między nauczycielem a uczniem, jak również między nauczycielem a rodzicami, traktowana jest jako relacja komplementarna, ze względu na jednostronną zależność i wiodącą rolę profesjonalisty-organizatora procesu wychowania. Relacje symetryczne nie różnicują wzajemnych pozycji względem siebie, lokalizując je na porównywalnym poziomie (społeczna równorzędność). Odnosząc te przemyślenia do wartości eksponowanych w emancypacyjnej pedagogice dialogu, warto zaznaczyć, iż –

¹ Określenie „półprofesjonalna” nie ma żadnego pejoratywnego wydźwięku, co podkreśla G. Egan (2002) w swojej pracy dotyczącej kompetentnego pomagania, którą można polecić każdemu, kto z racji zawodu – nie będąc profesjonalnym terapeutą – uczestniczy w rozwiązywaniu ludzkich problemów.

zdaniem P. Watzlawicka – dążenie do symetrii nie powinno być celem samym w sobie, gdyż każda z relacji ma swoje wady i swoje zalety. Z punktu widzenia potrzeb komunikacji ważne jest jednak zdefiniowanie, jaki charakter ma relacja i czy w procesach komunikacyjnych dominuje symetria czy komplementarność. Szczególnie ważnym dla pedagogiki spostrzeżeniem jest to, iż w komplementarnej sytuacji wyjściowej osoba wyższą rangą może sama przejść na symetryczną płaszczyznę komunikacji, przyznając partnerowi te same prawa [Retter H. (2002)]. Taką specyficzną relację określa się mianem metakomplementarnej i trafnie charakteryzuje ona działania podejmowane przez nauczyciela wobec uczniów czy też rodziców. Raz jeszcze jednak warto podkreślić, iż wyjściową relacją jest komplementarność [Podgórska-Jachnik D. (2007)].

Relacji komplementarnej odpowiada płaszczyzna porozumiewania się kierunku *góra–dół*, zakładająca interakcję typu: *specjalista–laik*, podtrzymywaną chętnie przez wielu nauczycieli. Trzeba zaznaczyć, iż jest to relacja charakterystyczna dla poradnictwa nieelastycznego, nieuwzględniającego lub uwzględniającego w niewielkim stopniu stosunki osobiste [Müller R. (1997)]. Wzorec komunikacji w takich relacjach jest typowo autorytarny, paternalistyczny, nie dopuszcza poglądów, wątpliwości czy nawet osobistych preferencji rodziców. Nauczyciel sam – jako specjalista – najlepiej wie, co jest dobre dla dziecka, sam podejmuje decyzje, obwieszczając je rodzicom. Jednostronny kierunek *góra–dół* tak dalece nie uwzględnia podmiotowej roli rodzica, iż w zasadzie fizyczny kontakt bezpośredni wcale tu nie musi się pojawiać. Podobną rolę mogłyby w zasadzie spełniać: ulotki, listy, uwagi w dzienniczku, kontakt internetowy [Podgórska-Jachnik D. (2007)].

Drugi rodzaj komunikacji ma charakter umiarkowanie pionowy – dopuszczający aktywną rolę rodziców. Na przykład zdobywają oni sami częściowe kompetencje czy też – z fachową pomocą – sami starają się rozwiązywać pojawiające się problemy. Rodzic może wówczas stać się współterapeutą własnego dziecka, w zakresie, w jakim został przeszkolony lub poinstruowany. Wychowawcy stają się doradcami, mediatorami, katalizatorami w procesie dojrzewania do zmiany. Jest to model interakcji charakterystyczny dla poradnictwa tranzytywnego. Współcześnie najbliższy pedagogice dialogu i emancypacji jest model kooperacji, charakterystyczny dla poradnictwa elastycznego, o symetrycznej strukturze komunikacji. Obaj partnerzy interakcji znajdują się na jednej płaszczyźnie,

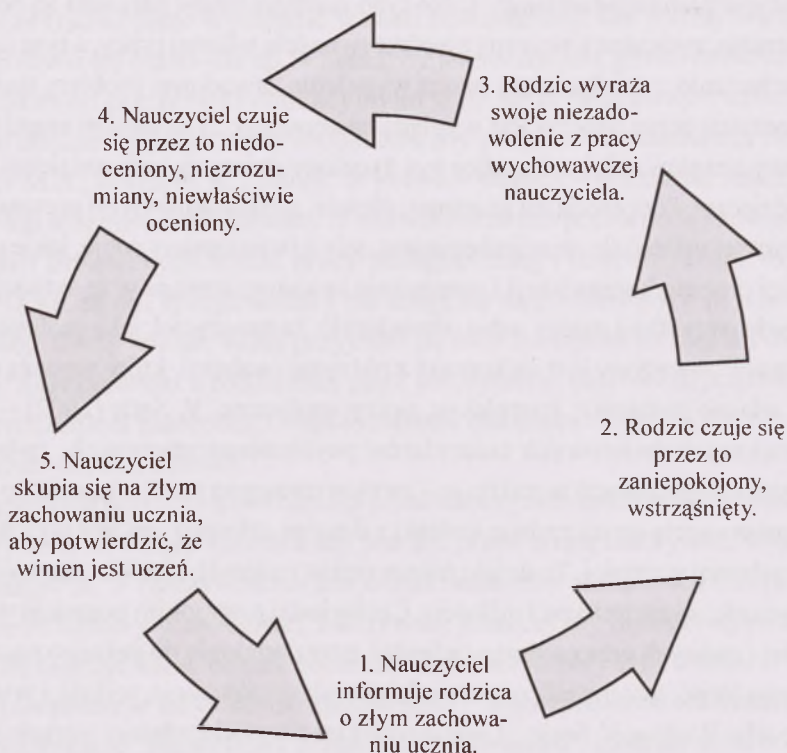
a ich role są wymienne, np. nawzajem udzielają sobie porad. Symetria może w takim układzie wynikać również z metakomplementarności, co wyjaśnione zostało wyżej [ibidem]. W naszej rzeczywistości edukacyjnej relacje symetryczne jeszcze trudno sobie wyobrazić w skali powszechnej. Ten rodzaj zaangażowania pojawia się natomiast np. w Stanach Zjednoczonych, gdzie rodzic dziecka ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi staje się pełnoprawnym członkiem zespołu opracowującego zindywidualizowany program nauczania dla dziecka [Winzer M.A., Mazurek K. (2000)]. W Polsce – niestety – większość nauczycieli jawnie lub w sposób zawoalowany odmawia rodzicom prawa do wypowiedzi się w kwestii stosowanych metod pracy pedagogicznej i terapeutycznej, uzasadniając, iż nie są oni specjalistami i nie znają się na problematyce psychopedagogicznej. Warto jednak bliżej przyjrzeć się możliwościom zbliżenia i dialogu między nauczycielem a rodzicami, gdyż autorytarne, paternalistyczne relacje są zaprzeczeniem założonego współdziałania dla dobra dziecka i nie przystają do potrzeb współczesności.

Najczęstszą przyczyną odrzucenia przez nauczycieli możliwości przejścia do symetrycznej struktury komunikacji jest lęk przed utratą autorytetu, wyjściem z roli fachowca. W rzeczywistości jest jednak odwrotnie: fachowość i kompetencje w zakresie budowy prawidłowej, efektywnej płaszczyzny dialogowej podnoszą autorytet nauczyciela w oczach rodziców. Zaznaczyć przy tym trzeba, iż wcale nie są kompetencje łatwe do ukształtowania. Nieprzypadkowo też znalazło się tu sformułowanie „prawidłowa płaszczyzna dialogowa”, gdyż łatwo tu o dialog pozorny i pozorną symetrię. Z taką sytuacją możemy mieć np. do czynienia gdy nauczyciel, zapominając o swojej roli, przechodzi z rodzicami na poziom kontaktów koleżeńskich, kumpłowskich, czasem zresztą bardziej na skutek zabiegów rodziców niż swojej własnej chęci, co już samo w sobie jest symptomem utraty kontroli nad relacjami. Nie znaczy to, że nauczyciel nie może sobie w ogóle pozwolić na wejście w bliższe relacje z rodzicami swoich uczniów, uczestniczyć we wspólnej zabawie, wspólnych doświadczeniach, jednak doświadczeni praktycy-terapeuci zwracają uwagę na to, iż pozazawodowe angażowanie się w przyjaźń z rodzicami dziecka jest zachowaniem ryzykownym z punktu widzenia zdrowej profesjonalnej relacji. Może być nawet formą nieuświadomionej ucieczki przed negatywnymi skutkami relacji terapeutycznej, jakimi może być np. przenoszenie przez rodziców na terapeutę negatywnych uczuć.

Mówiąc o negatywnych skutkach i obciążeniach w pracy terapeutycznej, warto również uświadomić nauczycielom mechanizm nawarstwiania się negatywnych emocji rodziców (a także swoich własnych) w procesie pomagania. Nauczyciele nieuświadomieni sobie tych mechanizmów narażeni są bowiem na frustrację, związane z pozorną nieefektywnością własnej pracy, a tym samym na zniechęcenie, rozżalenie czy nawet wypalenie zawodowe. Problem spostrzeżenia sytuacji przez nauczyciela wygląda następująco: „Tak bardzo angażuję się w sprawy uczniów, tak bardzo chcę być życzliwy dzieciom i ich rodzicom, a oni – niewdzięczni – odpłacają mi gniewem, złością, nieuzasadnionymi pretensjami”. Dużo łatwiej uporać się ze zniechęceniem, gdy uświadomimy sobie, jakie prawidłowości procesu komunikacji i pomagania są zaangażowane w tę sytuację.

Przede wszystkim należy sobie uświadomić, że nauczyciel, jako profesjonalny „pomagacz”, narażony jest na kontakt z różnymi osobami, które wnoszą do ich relacji własne problemy, kompleksy, urazy społeczne. V. Satir (2002) – jeden z największych światowych autorytetów psychoterapeutycznych, zwłaszcza w obszarze komunikacji w rodzinie – zwraca uwagę na to, iż kluczem do pozytywnego otwarcia się na zmianę kontakt z drugim człowiekiem jest wysokie poczucie własnej wartości. To dzięki niemu cenimy samych siebie i traktujemy się realistycznie, z szacunkiem i miłością. Cechy ludzi o wysokim poczuciu własnej wartości (zwanych przez autorkę pełnymi, przez analogię do pełnego naczynia) to: integralność, uczciwość, odpowiedzialność, współczucie, miłość i wiara we własne siły. Według V. Satir: „Ludzie o niskim poczuciu własnej wartości oczekują, że inni będą chcieli ich oszukać, poniżyć, wykorzystać (...) Oczekując tego, co najgorsze, sami powodują, iż spełniają się ich najgorsze scenariusze. Żeby się ochronić, ukrywają się za murem braku zaufania i pogrążają w przerażającym poczuciu samotności i izolacji. Oddzieleni w ten sposób od innych ludzi, stają się apatyczni i niewrażliwi na to, co przytrafia się im samym i ich otoczeniu. Trudno jest im zachować jasność widzenia, słyszenia, rozumowania i dlatego zdarza się im oszukiwać, poniżać lub wykorzystywać innych”. W pracy nauczyciela często przychodzi pracować z ludźmi „niepełnymi”, o zaniżonym poczuciu własnej wartości, nieufnymi, wrogimi, agresywnymi. Spójrzmy również na problem, iż informacje o szkolnych niepowodzeniach dziecka dopełniają obraz niskiej samooceny, a więc szkoła i nauczyciel przyczyniają się również do poczucia subiektywnego nieszczęścia, są winni, są wrogami. W niektórych przypadkach

negatywne komunikaty na temat dziecka mogą też zapoczątkować błędne koło patologicznej interakcji między nauczycielem a rodzicem (rys. 3).



Rys. 3. Błędne koło patologicznej interakcji między nauczycielem a rodzicem.

Przerwanie błędnego koła jest możliwe dopiero na poziomie metakomunikacji, przez zidentyfikowanie i nazwanie tego mechanizmu, przez uświadomienie sobie i partnerowi interakcji tego, co jest przyczyną eskalacji przedstawianego obrazu dziecka. Komunikat budujący porozumienie, skierowany do rodzica w przedstawionej sytuacji mógłby brzmieć następująco: „Wiem, że to może być dla Pani bolesna informacja i że nie jest łatwo rodzicom zdobyć się na obiektywną ocenę sytuacji. Zastanówmy się jednak, co razem możemy zrobić w tej sprawie”.

Im większe problemy rozwojowe występują u dziecka, tym trudniejsza sytuacja psychologiczna rodziców. J. Kielin (2003) ostrzega, iż na ataki ze strony

rodziców narażeni są nawet najżyczliwiej nastawieni terapeuci, a właściwie – według oceny autora – szczególnie ci najbardziej życzliwi. Społeczna reguła wzajemności w przedziwny sposób zawodzi w kontakcie z pomagającym, co jest potencjalnym poważnym utrudnieniem w pracy nauczyciela. Rodzice przeżywający frustracje, złość, lęk, w kontakcie z życzliwym terapeutą początkowo skrywają emocje negatywne. Są opanowani, uprzejmi, choć uprzejmość skrywa wiele negatywnych uczuć. Z czasem jednak, w miarę nabierania poczucia bezpieczeństwa w kontakcie z terapeutą, kontrola zachowania jest coraz słabsza. Pojawia się złość na terapeutę bez wyraźnej przyczyny, owo psychoanalityczne przeniesienie – mechanizm obronny, kiedy człowiek nieradzący sobie z bardzo trudną sytuacją odreagowuje złe emocje przeniesione na inne osoby, a nie te które je wywołały. W takim znaczeniu wyrażenie negatywnych emocji to pozytywny przejaw. Jednak u niedoświadczonego terapeuty dostrzegamy działania paradoksalne: szczerłość, życzliwość wywołują u rodziców negatywne uczucia, z którymi jako terapeuci nie potrafią sobie poradzić, wobec czego próbują blokować ujawnione emocje negatywne. Nauczyciele różnie radzą sobie z tym problemem. Próbuje np. unikać rodziców, rozmów o problemie. Chłód i dystans chronią ich przed przeniesieniem na terapeutę negatywnych uczuć. Inni zaprzyjaźniają się pozazawodowo lub podporządkowują się całkowicie oczekiwaniom rodziców, nie wnosząc niczego do terapii dziecka. Dla niektórych tarczą okazuje się nieokazywanie życzliwości: są dominujący, zdecydowani, kierują rodzicami, ale, niestety, ograniczają również swój wpływ na relację *rodzice–dziecko*. J. Kielin [ibidem] zdecydowanie twierdzi, iż nauczyciel, nie będąc terapeutą, nie jest zobowiązany analizować uczuć rodzica, ale – jako profesjonalista udzielający pomocy i świadomy mechanizmu ich powstawania – powinien po prostu je zaakceptować. Co więcej: jako nauczyciele powinniśmy także chronić rodziców przed naszymi negatywnymi emocjami, które rodzą się w odpowiedzi na zachowania rodziców lub nawet bez związku z nimi, jako zjawisko przeciwprzeniesienia.

Asymetria prawa do wyrażania negatywnych uczuć może rodzić u nauczyciela poczucie niesprawiedliwości. Czy nie mają oni prawa do reakcji na atak rodzica? Odpowiedź jest zdecydowana: reakcja jest ważna, ale nie może być to agresja. Należy pamiętać, iż to przede wszystkim dziecko jest naszym klientem: jeśli nie pomożemy rodzicom – nie staną się lepszymi wychowawcami – nie pomożemy także dziecku. Jeszcze raz odwołajmy się do doświadczenia

J. Kielina [ibidem] „Jeżeli specjalista pracujący z dzieckiem chce kontaktować się z rodzicami i skutecznie im pomagać, musi się zachowywać w stosunku do nich życzliwie, bez względu na postawę ich samych”. Jesteśmy narzędziami we własnej pracy, polegającej na kontaktowaniu się z rodzicami. Musimy poznać sposoby opanowania złości, gniewu, lęku. Musimy walczyć z przeciwnieniem, co w psychoterapii zapewnia system superwizji lub zmiana osoby prowadzącej terapię. W szkole trudniej o zmianę klasy dziecka, gdy okaże się, że nie powinniśmy pracować z którymś z rodziców. Nie mamy możliwości wyboru ani dzieci, ani ich rodziców. Problemem jest także to, iż w polskiej szkole nauczyciel pracuje najczęściej sam. Nie ma wypracowanego systemu wsparcia koleżeńskiego, superwizji, które nie mniej przydałyby się nauczycielom niż certyfikowanym psychoterapeutom. W niektórych placówkach – np. ośrodkach wczesnej interwencji czy wczesnego wspomaganie – rolę superwizorów mogą pełnić członkowie wielospecjalistycznego teamu. Niektóre szkoły specjalne również wypracowały taki model współpracy, lecz trudno nazwać takie rozwiązanie charakterystycznym dla polskiej szkoły. Pozostają jednak pewne wzorce zachowań i komunikacji, których każdy świadomy zagrożen nauczyciel może nauczyć się i wprowadzić do swojego warsztatu pracy.

Jak już powiedziano, osłabić negatywne reakcje rodziców może tylko pozwolenie na okazywanie negatywnych emocji. Zasadę „klient ma zawsze rację” w konstruktywny sposób odzwierciedlają następujące komunikaty:

- „Rozumiem pana lęk i złość wobec mnie – mnie, jako matce, również zależy na sprawiedliwym traktowaniu moich dzieci”.
- „Jak każdy dobry rodzic walczy pani o prawa swojego dziecka. Mogę zrozumieć, skąd ten niepokój i irytacja”.
- „To, co Pan mówi nie jest dla mnie przyjemne, ale postaram się spokojnie przemyśleć pańskie racje”.

Tam, gdzie zarzuty i krytyka nauczyciela są bezpodstawne, należy dążyć do jak najszybszego przerwania spirali konfliktu. Nieskutecznym działaniem jest zaprzeczanie zarzutom – radykalnym przyjęcie ich. D.J. Liebermann (2004) radzi, aby – paradoksalnie – podziękować w takich sytuacjach szczerze i bezpośrednio za zwrócenie uwagi, a nawet poprosić o radę w kwestii najlepszego – zdaniem atakującego – rozwiązania (*sic!*). Podobnego zdania jest cytowany wcześniej J. Kielin (2003), odwołujący się do licznych kontaktów z rodzicami dzieci niepeł-

nosprawnych. Uważa on, że w takich sytuacjach nauczyciel nie powinien tłumaczyć się. Powinien świadomie odrzucać własne reakcje obronne. Doświadczenie uczy, iż nieskuteczne okazuje się zarówno ośmieszanie zarzutów, jak i osoby, która je sformułowała, wykazywanie bezsensowności czy bagatelizowanie uwag. Są to komunikaty, które tylko je spotęgują. Najlepszym rozwiązaniem ze strony nauczyciela – tak jak w przypadku dobrego terapeuty – będzie z jednej strony pozwolenie na okazywanie uczuć, z drugiej – odpowiednie, łagodne ich skanalizowanie. Nauczyciel ma prawo określić własne granice, ukierunkować energię na rozwiązanie problemu, pokazać, że mimo rodzicielskiego ataku, profesjonalnie panuje nad sytuacją (ważne zwłaszcza wtedy, gdy rodzic zaatakował nauczyciela publicznie, wystawiając na próbę jego profesjonalizm). Przykładowe skuteczne komunikaty mogą brzmieć w następujący sposób:

- „Wysłucham wszystkich pani zastrzeżeń, ale nie wolno pani mnie obrażać”.
- „Szanuję pana i pańskie uwagi, i takiego samego szacunku domagam się dla siebie”.
- „Rozumiem, że jest pan bardzo na mnie zagniewany, ale bardzo proszę: nie krzyczmy na siebie”.
- „Ma pani prawo czuć żal, ale lepiej byłoby, gdybyśmy wspólnie spróbowali znaleźć jakieś wyjście z tej sytuacji”.
- „Ogromnie to pana zezłościło, ale – oczywiście – jako pedagog muszę być przygotowana także i na takie sytuacje”.

Przytoczone w artykule wzorce wypowiedzi są przykładami formułowania komunikatu werbalnego, który można spróbować zastosować w praktyce, zanim nie wypracuje się umiejętności formułowania myśli stosownie do konkretnej sytuacji. Nie jestem zwolennikiem wyuczania się *magicznych zdań-zakłęk*, gdyż rodzi to sztuczność w komunikacji. Podobnie techniczne wskazówki dotyczące komunikacji niewerbalnej użyte instrumentalnie, niewypływające z własnej potrzeby ekspresji, mogą razić sztucznością lub wręcz śmiesznością. Jednak przykłady te – podobnie jak wiedza z zakresu komunikacji niewerbalnej – mogą stanowić materiał do treningu zachowań i być pretekstem do pogłębionej samoobserwacji w sytuacjach społecznych. Wtedy spełnią swoją rolę. Mają też znaczenie dla obniżania poziomu lęku nauczyciela przed kontaktem z rodzicami, gdyż zwiększają jego poczucie bezpieczeństwa i pewności, np. w wypadku aktu

agresji słownej rodzica, nieuzasadnionych pretensji itd., a w rezultacie zbliżają do płaszczyzny dialogu.

Skutecznej komunikacji z rodzicami można się nauczyć. Pojawia się coraz więcej podręczników komunikacji, w których przedstawiane są coraz wnikliwiej kompetencje komunikacyjne. Oczywiście w przygotowanym tekście nie pojawił się cały szereg zaleceń podstawowych, co do tego jak mówić do rodzica, aby słowa łączyły, a nie dzieliły. Jak budować przekaz językowy, jak dobrać słowa – prosto, niedwuznacznie, w sposób dostosowany do poziomu wykształcenia i doświadczeń środowiskowych rodziców. Jak wyznaczać czas i granice intymności. Jak aktywnie słuchać. Jakich komunikatów nie budować, aby nie zerwać misternie budowanej nici. Kolejne wątki można byłoby rozbudowywać w nieskończoność. Poruszone w artykule zagadnienia nie wyczerpują z pewnością tematu, jednak dotyczą rzadko poruszanych w literaturze zagadnień i z tego powodu mogą stanowić uzupełnienie dostępnej nauczycielom literatury przedmiotu.

Authoritarian and Dialogic Patterns of Teacher–Parent Communication in Educational Practice

The author acknowledges the existence of three subjects in the teacher-parent-child relationship. Nonetheless, the article deals exclusively with the problems typical of the communication between teachers and students' parents. The latter may assume either the role of a co-tutor or the role of a co-student, for in the communication of the triad, an ideal balance is hardly ever possible. The roles that parents assume affect the communication in different ways. For instance, playing a double role may result in parents' contradictory behaviour and inconsistent messages, which teacher should be aware of. Moreover, teachers need to incorporate the relationships with students' parents into their personal vision of educational practice and work out such a model of communication with parents that would enhance their role as educators.

Social exchange theory explains that a parent is a client, a recipient of educational practice, who takes advantage of teachers' professional competence for the benefit of their child. The child's welfare is, therefore, the ultimate aim of both,

parents nad teachers. In addition to real collaboration in achieving common goals, usually educational goals, parents receive from teachers information, instruction and advice concerning not only everyday interactions with their children, but also behavioural and developmental problems as they arise. Depending on the scope of the problem, parents should receive professional or semi-professional help. With the aim of giving teachers some advice on the above-mentioned subject, the author provides teachers with important practical clues resulting from her experience in counselling.

The article presents a detailed analysis of different teacher-parent relationships (symmetrical, complementary and meta-complementary) at the corresponding levels of communication. It also covers various roles assumed by the participants in the interactions. The paper has also a practical aspect. It is aimed at helping teacher to understand the complexities of teacher-parent communication and the vicious circle of their interaction and, thus, improving it at the level of meta-communication. Furthermore, the author provides teachers with example messages that may be useful for overcoming real problems in teacher-parent communication.

Literatura:

- Egan G. (2002), *Kompetentne pomaganie*, Poznań
- Kielin J. (2003): *Jak pracować z rodzicami dziecka upośledzonego*, Gdańsk.
- Liebermann D.J. (2004), *Sztuka rozwiązywania konfliktów*, Gdańsk.
- Mazurek K., Winzer M.A., (2000), *Special Education in the 21th Century. Issues of Inclusion and Reform*, Washington.
- Müller R. J. (1997): *Słyszę, ale nie wszystko. Dziewczeta i chłopcy z uszkodzonym słuchem w szkołach masowych*, Warszawa.
- Podgórska-Jachnik D. (2007), *Partnerstwo edukacyjne w pedagogice specjalnej* [w:] Kosakowski Cz., Krause A., Żyta A. (red.), *Osoba z niepełnosprawnością w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia społecznego*, Olsztyn.
- Retter H. (2002), *Komunikacja codzienna w pedagogice*, Gdańsk.
- Satir V. (2002), *Rodzina. Tu powstaje człowiek*, Gdańsk.
- Stewart J. red. (2003), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa.