

Magdalena GROCHOWALSKA

*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN
w Krakowie*

Dylematy wymagającej współpracy¹ — ku pytaniom o relacje rodziców i nauczycieli w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

[...] kooperacja staje się ciężko wypracowanym doświadczeniem, nie zaś czymś, co po prostu dostaliśmy. (Sennett, 2013, s. 27)

Abstract: Dilemmas Requiring Cooperation — Towards the Questions Pertinent to the Parents–Teachers Relations in Education

The text regards the issues related to some selected determinants of cooperation between the educational environments of a small child. With reference to the concept requiring cooperation, presented by Sennett, there was an attempt to indicate some dilemmas and doubts faced by the parents and teachers who meet in an educational establishment. Afterwards, one looked for justifications for some selected consequences which in pre-school and early school education might create a negative picture of the parents–teachers relations. Attention was also paid to the consequences which — for the cooperation process — might be brought about by one's distinguishing himself/herself by a non-cooperative 'I'. Then, the author gives a short description of program objectives in relation to discursive practices and the areas of action as attributed to the subjects and entities participating in education. The text ends in some reflections on possible changes in connection with leaving a space in educational practice, so that such a space should allow one to create cooperation.

Key words: pre-school and early school education, parents–teachers relations, educational environments, requiring cooperation

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna, relacje rodzice–nauczyciele, środowiska edukacyjne, wymagająca współpraca

¹ Określenie „wymagająca współpraca” użyte za R. Sennettem (2013, s. 17).

Wprowadzenie

Zapowiadane w tytule rozważania dotyczą wybranych uwarunkowań współpracy środowisk wychowawczych małego dziecka. Powszechnie uznawana jest teza, że jedynie oparte na zaangażowaniu i interakcji, zrównoważone oddziaływania edukacyjne środowiska rodzinnego i instytucjonalnego zapewniają dziecku optymalne warunki rozwoju. Dzielenie się wiedzą przez rodziców i nauczycieli, wymiana doświadczeń, oparta na wzajemnym zaufaniu oraz wsparciu, sprzyjają nie tylko wspólnemu rozwiązywaniu problemów, ale także podejmowaniu nowych zadań. W obu środowiskach występują dwa rodzaje czynników stanowiących kontekst rozwoju dziecka, a mianowicie: czynniki powodzenia, sprzyjające mu, oraz czynniki ryzyka, które ograniczają rozwój i mu nie służą. Dominowanie jednych z nich zależy od konstruowanej wizji dzieciństwa, od oczekiwań wobec dziecka oraz stosownego do tych oczekiwań sposobu organizowania środowiska życia.

Podążając za rozważaniami J. Brunera (2006, s. 82–94), dotyczącymi współistnienia różnych modeli pedagogii, a w nich przyjmowania odmiennych celów edukacyjnych, można założyć, że jeśli „autentyczne kształcenie nigdy nie ogranicza się do jednego modelu ucznia lub jednego modelu nauczania” (s. 95), to nawiązywanie relacji przez rodziców i nauczycieli również nie będzie miało jednorodnej postaci. Wybory określonych form aktywności, pól decyzyjności, stopień zaangażowania, poczucie odpowiedzialności i sprawczości zawsze będą związane z przyjętymi założeniami dotyczącymi edukacji, a w niej — miejscem każdego z uczestniczących w niej podmiotów. Stąd pytania nie tylko o prawomocność proponowanych dziecku sposobów uczenia się, lecz także o miejsce w procesie edukacji przypisywane środowisku rodzinnemu, są uzasadnione.

W pracy nauczyciela działania kooperacyjne zajmują szczególne miejsce, gdyż profesja ta na co dzień wymaga współpracy z dziećmi, z rodzicami, z innymi nauczycielami czy specjalistami. Współpraca to codzienność nauczyciela, może więc wydawać się oczywistością, a zdominowana przez rutynę — może spowszednieć na tyle, że nie będzie przedmiotem krytycznej refleksji (por. Jakubowicz-Bryx, 2016; Grochowalska, 2013).

Tymczasem jest to umiejętność, którą — jak każdą inną — należy stale rozwijać i doskonalić. Umiejętność współpracy uznawana jest w socjologii za jeden z podstawowych warunków wzmacniania życia codziennego (Sennett, 2013, s. 7). Rozważaniom podjętym w niniejszym tekście bliskie jest ujęcie współpracy zaprezentowane przez socjologa R. Sennetta (2013), a w nim — zwrócenie uwagi na liczne pytania, wątpliwości, dylematy, przed którymi mogą stanąć osoby podejmujące się nawiązywania tego typu relacji.

Współpraca jako złożona umiejętność człowieka w ujęciu Richarda Sennetta (2013)

Socjologiczne ujęcie współpracy przedstawione przez R. Sennetta (2013) kieruje naszą uwagę na sposób, w jaki ludzie kształtują swoje relacje społeczne, na wartości płynące z dzielenia pracy z innymi. Mówiąc najogólniej, cytowany autor przyjmuje, że współpraca to wymiana korzystna dla wszystkich (podkreślenie M. G.) uczestników (s. 7–10), której istotą jest „aktywne uczestnictwo, nie zaś bierna obecność” (s. 303). Współpraca jest szczególnym zasobem społecznym, niezbędnym w praktycznym działaniu, zawsze pomaga bowiem w osiągnięciu celów. Ponieważ dotyczy pracy nad czymś podejmowanej wspólnie, pozwala rekompensować braki zasobów indywidualnych. Pomimo że jest czymś oczywistym, naturalnym dla człowieka, a nawet zapisanym w genach (s. 8), i rozwija się od najwcześniejszych lat, to zawsze domaga się pogłębiania i rozwijania w ciągu życia.

Współpraca wymaga szczególnego rodzaju kompetencji dialogicznych², m.in. umiejętności dobrego słuchania, taktownego postępowania, znajdowania punktów wspólnych z drugą osobą, zarządzania konfliktem. Dialogiczność pozwala na „ogłądanie danego zjawiska z każdej możliwej perspektywy [, które] czyni naszą reakcję chłodniejszą i obiektywną” (s. 358). Posiadanie umiejętności współpracy nie oznacza, zdaniem R. Sennetta, opanowania — nawet perfekcyjnego — jednej metody, dostrzeżeniu środka, który doprowadzi do celu. Konieczna jest znajomość różnorodnych sposobów, technik rozwiązywania tego samego problemu, gdyż jedynie „bogatszy pakiet technik pozwala na radzenie sobie z trudnymi wyzwaniami: rzadko kiedy jedna tylko metoda wystarcza” (s. 262). Rozwijanie tego typu złożonej umiejętności wymaga czasu.

Wzajemne zrozumienie oraz reagowanie nie jest łatwe, dlatego współpraca wiąże się też z licznymi trudnościami. R. Sennett uważa, iż jest relacją wymagającą, staje się dla człowieka wyzwaniem, ponieważ dotyczy spotkania osób różnych pod wieloma względami, które w różny sposób reagują na innych, nie zawsze czują się ze sobą komfortowo, a także mogą się po prostu nie rozumieć (s. 17). Wszystko to powoduje, że we współpracy tak ważne jest poszanowanie inności jednostki, przyjęcie założenia, iż mimo braku wzajemnego zrozumienia warto podjąć trud nawiązywania relacji.

Trzeba zaakcentować, że dodatkowym czynnikiem utrudniającym podjęcie kooperacji we współczesnym społeczeństwie jest — używając słów R. Sennetta — utrata kwalifikacji do jej praktykowania. Powoduje to, że współpraca, ujmowana w kategoriach socjologicznych, ulega osłabieniu. Cytowany autor, analizując czynniki materialne, instytucjonalne i kulturowe zmian zachodzących

² W rozumieniu kompetencji społecznych, lecz R. Sennett (2013, s. 18) nie używa tego określenia.

w społeczeństwie, stawia tezę (s. 18–24), iż ludzie współcześnie tracą umiejętność radzenia sobie z różnicami, coraz częściej nie angażują się we współpracę, która wymaga otwarcia na Innego. Stąd mamy do czynienia z nowym typem charakteru, określonym jako „ja” niekooperacyjne, który wyróżnia „osobowość niezdolna do radzenia sobie z wymagającymi, złożonymi formami społecznego zaangażowania, wycofana, pozbawiona pragnienia współpracy z innymi” (s. 235). Także słabnące relacje, malejąca współpraca, źle praktykowane zwierzchnictwo oraz wzajemny brak zaufania powodują w konsekwencji „erozję kooperacji w świecie pracy” (s. 49). Pracownicy, izolując się nawzajem, nie rozwijają relacji, nie komunikują się, nie zwracają uwagi na rady i wskazówki, często zachowują dla siebie cenne informacje. Niekiedy podejmuje się próby przełamania tego typu izolacji, wprowadzając w miejscach pracy tzw. wymuszoną kooperację, której podstawą jest narzucanie pracy zespołowej. Tego typu działania za zwyczaj nie przynoszą efektów.

Współpraca może zostać osłabiona, może zostać także wzmocniona. Potrzebne są do tego rozległe umiejętności. R. Sennett używa w tym przypadku określenia „dyplomacja życia codziennego” (s. 287), zwracając przy tym uwagę na złożoność relacji nawiązywanych z osobami nieznanymi lub takimi, których nie rozumiemy, a nawet pozostajemy z nimi w konflikcie. Proponuje w takich sytuacjach odwoływanie się do tzw. pośredniej, lekkiej kooperacji, której głównym założeniem jest reagowanie na potrzeby innych przy równoczesnym zwracaniu ich uwagi na zewnętrzne uwarunkowania rozwiązywanego problemu.

R. Sennett — sytuując kategorię współpracy w polu socjologii — odnosi ją do wielu obszarów życia społecznego i relacji społecznych. W prezentowanych tutaj rozważaniach kategoria współpracy dotyczyć będzie wybranego obszaru praktyki społecznej, a mianowicie działań podejmowanych przez nauczycieli i rodziców w zakresie edukacji małego dziecka. Spróbujmy zasygnalizowane podejście do współpracy odnieść do edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zastanówmy się, na czym mogą polegać dylematy nauczyciela i rodziców oraz jakie mogą mieć one konsekwencje.

Umiejętność współpracy jako cecha zawodu nauczyciela

Współpraca wpisana jest w potrzeby i możliwości każdego człowieka, ale w zawodzie nauczyciela nabiera szczególnej wartości. Człowiek jest animatorem podejmowanych działań, a posiadana wiedza na temat relacji interpersonalnych czyni go odpowiedzialnym za przebieg procesu współpracy. Nauczyciel, nie preferując w odniesieniu do wszystkich rodziców jednego modelu nawiązywania relacji, wie, iż od wybranego sposobu komunikowania się zależy przebieg podejmowanych wspólnie działań. Nauczyciel w przedszkolu czy w szkole, two-

rząc środowisko edukacyjne wspierające rozwój wychowanków, nie może w pełni zrozumieć potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka bez nawiązania relacji z jego środowiskiem rodzinnym. Zachodząca w nim nieformalna edukacja nie stanowi bowiem jedynie wstępu do osiągnięcia sukcesu w edukacji formalnej, lecz jest uznawana za mocny prerekwizyt (Bronfenbrenner, 1991, za: Fiese i in., 2006, s. 401), stąd potrzeba jej poznania.

Z powyższym stwierdzeniem koresponduje teza R. Sennetta (2013, s. 41), odnosząca się do konieczności posiadania — przez osoby, które chcą zrozumieć innych, a więc i nauczycieli — umiejętności dobrego słuchania, która pozwala uchwycić kwestie znaczące, lecz dla rozmówcy oczywiste, więc niewypowiedziane. Kompetencja słuchania, rozumiana jako działanie interpretacyjne, wpisuje się w postulowane przez pedagogów konstruowanie środowiska rozwoju dziecka w kontekście komunikacyjnym, gdyż tylko „w procesie spotkania i dialogu z innym można określić, co stanowi «dobre» i «złe» praktyki pedagogiczne w instytucjach dla małych dzieci” (Dahlberg i in., 2013, s. 96).

Najczęściej spotykane wśród dorosłych sposoby komunikowania się możemy ująć w trzy modele: transmisyjny, interakcyjny, relacyjny (Stewart, 2002). W modelu transmisyjnym, o relacjach asymetrycznych, komunikowanie jest jednostronne, zorientowane na przekaz wiedzy. Ten rodzaj komunikowania całkowicie zdeterminowany jest przez wybory nadawcy, który komunikację traktuje jak zastrzyk, zakładając, że „myśli i uczucia zostają umieszczone w strzykawce, a następnie wtłoczone pod ciśnieniem prosto do wnętrza odbiorcy” (s. 45). Wybierając ten model, nauczyciel — bez względu na to, czy komunikat został odebrany i zrozumiany — bierze pod uwagę jedynie własne oczekiwania, potrzeby i cele, a nie dostrzega potrzeb, opinii, przekonań rodziców. W znacznie większym stopniu złożoność komunikacji oddaje model interakcyjny. O ile komunikujący się śledzą reakcje na swoje komunikaty, dążą do wzajemnego zrozumienia się, o tyle komunikacja ma nadal postać zniekształconą. Dzieje się tak dlatego, że traktowana jest jako układ bodźców i reakcji, a tych nie można jednoznacznie wyodrębnić, określając czy wypowiedź jest reakcją na usłyszany komunikat, czy jego przyczyną (s. 47–51). Jedynie model relacyjny stwarza szansę na wspólne interpretowanie, negocjowanie znaczeń przez osoby komunikujące się. Zwraca się w nim uwagę na konieczność dostrzegania tego, co dzieje się między ludźmi, jak wspólnie próbują oni konstruować znaczenia. W relacji tej — uważanej za trójstronną — „równie ważny, jeśli nie ważniejszy od aktorów komunikacji, czyli nadawcy i odbiorcy, staje się przedmiot komunikacji, tworzący jej meritum. Przedmiotem może być problem, różnica zdań, uzgodnienie rozumienia pewnego pojęcia” (Frydrychowicz, 2004, s. 69–70). Zgodnie z powyższą tezą jedynie przyjęcie relacyjnego modelu komunikowania się rodziców i nauczycieli umożliwia wspólne konstruowanie znaczeń przypisywanych edukacji we wczesnym dzieciństwie.

Tymczasem okazuje się, że nauczyciele w różny sposób waloryzują relacje z rodzicami. Analiza opinii dotyczących miejsca rodziców w szkole ujawniła, że przede wszystkim postrzegani są oni w kategoriach opisujących, *ja* *cy* *są* (potrzebni, ważni, pomocni). Sporadycznie natomiast nauczyciele zwracają uwagę na to, *ki* *m* *są*, jaką rolę odgrywają w szkole, akcentując przy tym ich partnerstwo. Warto zwrócić uwagę na opinie dotyczące tego, co zakazane w relacjach rodziców i nauczycieli. Badani przede wszystkim obawiają się ingerowania rodziców w pracę nauczyciela oraz spoufalania się (Pawlak, 2017). To — moim zdaniem — wynik zaskakujący. Badani nauczyciele nie podejmują refleksji na temat powodów owego rodzicielskiego spoufalania się czy ingerowania w pracę nauczyciela. Może okazać się, że rodzice wykazują szczególne zainteresowanie w sytuacjach dla siebie trudnych, wymagających pomocy. Tymczasem nauczyciel, obawiając się konfrontacji z problemem, wybierze strategię unikania. Ta z kolei bliska jest strategii wycofywania się — w naszym przypadku z budowania relacji — która jest charakterystyczna dla opisanego przez R. Sennetta (2013) „*ja*” niekooperacyjnego.

Poświęcanie niewielkiej uwagi przez nauczycieli działaniom kooperacyjnym znajduje potwierdzenie w wynikach międzynarodowych badań nad czynnościami zawodowymi pedagogów przedszkola i wczesnej edukacji. Podczas analizy tygodniowego cyklu pracy okazało się, że o ile zawód nauczyciela odznacza się dużym zróżnicowaniem wykonywanych czynności, o tyle w zakresie rozpoznawania możliwości i potrzeb rozwojowych dzieci polscy nauczyciele najmniej czasu przeznaczają na współpracę ze środowiskiem rodzinnym. Spotkania, porady, rozmowy, zebrania z rodzicami zajmują znikomą część tygodnia pracy i nie są uważane za główne źródło poznawania i diagnozowania rozwoju dziecka (Kasáčová i in., 2015).

Nauczyciel, preferując w praktyce pedagogicznej określony sposób postępowania, wybierając takie, a nie inne działania, odnosi się do teorii osobistej, która w swojej wewnętrznej strukturze obejmuje dwa podstawowe komponenty: teorie głoszone oraz teorie stosowane (Day, 2008, s. 48–51). Pierwsze dotyczą sposobów opisywania i uzasadniania własnych zachowań, drugie koncentrują się na sposobach realizacji teorii głoszonych. J. Bałachowicz (2009, s. 102) definiuje teorię indywidualną jako „system poglądów nauczyciela, stanowiących podstawę poznawczą i pragmatyczną jego działań edukacyjnych”, który pozwala zrozumieć, jak projektować różne elementy rzeczywistości pedagogicznej. Cytowana autorka przedstawia rozbudowany model teorii indywidualnej, zwracając uwagę na dynamiczny charakter jej struktury. Obejmuje on następujące elementy:

- wzorzec świata życia człowieka, obraz świata, w którym dziecko żyje i będzie żyło;
- wzorzec umysłu człowieka w toku rozwoju całościowego;

- wzorzec uwarunkowań zmian rozwojowych oraz rola podmiotu w tym procesie;
- wzorzec roli ucznia oraz przypisane roli oczekiwania;
- wzorzec aktywności dzieci na zajęciach (w szkole i w domu);
- wzorzec komunikacji na zajęciach szkolnych;
- wzorzec rówieśniczych relacji interpersonalnych;
- wzorzec zarządzania wiedzą, w tym rola nauczyciela i ucznia w tworzeniu znaczeń;
- wzorzec zarządzania czasem na zajęciach szkolnych;
- wzorzec kontroli i oceny efektów.

Wybór teorii indywidualnej implikuje — zdaniem J. Bałachowicz — rzeczywiste działania pedagogiczne nauczyciela, w tym te dotyczące interakcji ze środowiskiem rodzinnym, ponieważ „struktura i funkcje [teorii osobistej — M. G.] współwyznaczają charakter nauczycielskich relacji z otoczeniem” (tamże).

Wykorzystanie osobistej teorii działania pozwala kwestionować, pytać, zastanawiać się, a w konsekwencji poszerzać swoją wiedzę i rozwijać umiejętności. W zależności od tego, jaką konceptualizację dziecka i dzieciństwa przyjmie nauczyciel, taką formę będzie miała współpraca z rodzicami — będzie oparta na relacji lub będzie ją tylko pozorować. Tworzone przez nauczyciela konstrukcje dziecka, pedagogiki wczesnego dzieciństwa mają konsekwencje dla nawiązywanych relacji pedagogicznych z dziećmi, z rodzicami, z innymi nauczycielami. Sposób odnoszenia się do rodziców, pojmowanie ich miejsca i roli w edukacji, ustalanie i negocjowanie z nimi możliwości kreowania, ale też i interpretowania edukacji, zależy od otwartości nauczyciela na potrzebę wymiany doświadczeń, krytycznej i refleksyjnej dyskusji nad przestrzenią współpracy. Wspólną osią łączącą poszczególne elementy teorii indywidualnej jest — moim zdaniem — teza, że jedynie uświadamianie sobie przez nauczyciela istnienia wszystkich elementów struktury daje szansę na jej krytyczne i refleksyjne wykorzystanie, odrzucenie schematycznego, normatywnego podejścia do procesu edukacji na rzecz budowania relacji ze środowiskiem rodzinnym.

Podejmowanie współpracy wyzwaniem dla rodziców i nauczycieli

Problematyzując zagadnienie wzajemnych relacji rodziców i nauczycieli, B. Pawlak (2017, s. 64) — badaczka procesu współpracy podejmowanej w edukacji — podkreśla, że „jeśli rodzice i nauczyciele nie będą mówić jednym głosem w kwestiach wychowawczych (w domu i szkole) oraz wzajemnie uzupełniać się w ofercie dydaktycznej (szkolnej, pozaszkolnej, pozalekcyjnej), to możliwości ich realnego oddziaływania słabną”. Tymczasem badania nad spostrzeganiem procesu współpracy, znaczeniami i zakresami odpowiedzialności przypisywanymi

środowiskom najbliższemu dziecku, a więc rodzicom i nauczycielom, pozwoliły M. Karwowskiej-Struczyk (2007, s. 65–68) ustalić, że przebieg współpracy zależy od sposobu, w jaki rodzice i nauczyciele spostrzegają swoją funkcję wobec dziecka. Okazało się, że istnieją trzy układy odniesienia dla współpracy, w których umiejscawiają się rodzice i nauczyciele. W pierwszym zarówno przedstawiciele środowiska rodzinnego, jak i instytucjonalnego uważają, że dla rozwoju dziecka priorytetowe są działania podejmowane właśnie przez nich. Każdy z podmiotów — skoncentrowany na sobie — uważa, że ponosi wyłączną odpowiedzialność za rozwój dziecka. Przeciwnieństwo stanowi model drugi, w którym oba środowiska powierzają odpowiedzialność za edukację „stronie przeciwnej”, czując się zwolnione z tego obowiązku. Uznanie jednego z wymienionych układów odniesienia za skuteczny w edukacji prowadzi do braku poczucia konieczności nawiązywania współpracy, a w konsekwencji zwalnia rodziców i nauczycieli z pracy nad podejmowaniem dialogu, budowaniem relacji. Trzeci z układów odniesienia przyjmowany we współpracy środowisk wychowawczych zakłada podzielenie odpowiedzialności za rozwój i edukację dziecka. W konsekwencji rodzice i nauczyciele w trosce o harmonijny rozwój dziecka podejmują różnorodne działania zmierzające do budowania relacji wzajemności. W procesie nauczania ten model współpracy, zdaniem M. Karwowskiej-Struczyk (2007), występuje najczęściej na poziomie edukacji elementarnej. Wynik ten tłumaczyć można największym zaangażowaniem rodziców w edukację dziecka w przedszkolu i klasach I–III. Metaanaliza wyników badań nad osiągnięciami szkolnymi dzieci pokazała, że jest to prawidłowość dotycząca wielu krajów (Kozłowski, 2013).

Nie forma podjętej współpracy, a zmiana myślenia o nauczaniu, otwartość na człowieka, na wymianę, na spotkanie, zaangażowanie oraz chęć podzielenia odpowiedzialności i poczucie sprawczości pozwalają budować relacje (Dahlberg i in., 2013, s. 133–135). Przykładem tak rozumianej współpracy są działania podejmowane w tym zakresie przez nauczycieli i rodziców we włoskich przedszkolach regionu Reggio-Emilia. Nie uszczegółowiając w tym miejscu przyjętych założeń dotyczących budowania środowiska rozwoju dziecka, zwrócę uwagę jedynie na fakt, że wiedza i świadomość istnienia wzajemnych potrzeb, wspólna troska o dobro dziecka, stałe komunikowanie się oraz nawiązywanie przez rodziców i nauczycieli stałych relacji pozwala na zaspokojenie potrzeb wszystkich podmiotów. Wśród cech wyróżniających tego typu relacje wymienia się: dynamiczność, czyli brak stałości związanej z procesem planowania, a w zamian — świadomość jej zmienności w czasie; potrzebę uwzględnienia społeczno-kulturowej charakterystyki środowiska rodzinnego; wielowymiarowość, która zakłada wykorzystanie wszystkich środków społecznego komunikowania się; otwartość, związaną z przekonaniem o potrzebie wspólnego interpretowania i dokumentowania sposobów działania dziecka.

Badania nad integrowaniem kontekstu rodzinnego i instytucjonalnego edukacji małego dziecka pozwoliły wyróżnić zasady i sposoby działania, które szczególnie sprzyjają współpracy (Fiese i in., 2006, s. 401–405). W rozwijaniu pola do współpracy można odwołać się do określonych strategii postępowania, które ukierunkowane są na nawiązywanie relacji wzajemności między — co warto podkreślić — trzema podmiotami: dziećmi, rodzicami i nauczycielami. Strategie te koncentrują się na:

- uzgadnianiu wspólnej dla rodziny i przedszkola/szkoły wizji współpracy, która obok namysłu nad celami dotyczy spraw organizacyjnych (np. wyłonienie lidera, komitetu, rady);

- planowaniu różnorodnych sytuacji, okazji — zarówno na terenie placówki, jak i poza nią — sprzyjających podejmowaniu współpracy przez dzieci, rodziców i nauczycieli;

- rozwijaniu różnych alternatywnych form komunikacji, które umożliwiają nawiązanie kontaktu pomiędzy rodzicami i nauczycielami szybko i w prosty sposób;

- kreowaniu sytuacji (np. warsztaty, panele, dyskusje), w których rodzice i nauczyciele mogą pracować razem nad celami określonymi w przyjętej wizji współpracy;

- angażowaniu się rodziców i nauczycieli w kontynuowanie/rozwijanie współpracy podczas przejścia dziecka do następnej klasy czy kolejnego etapu edukacyjnego.

Osią łączącą wszystkie wyróżnione strategie jest rozumienie znaczenia, jakie dla procesu współpracy ma komunikacja interpersonalna, oraz przejawianie wrażliwości na odmienność kulturową środowisk wychowawczych (Fiese i in., 2006, s. 404).

Na konieczność dostrzeżenia potrzeb i oczekiwań środowiska rodzinnego w procesie planowania działań edukacyjnych wskazują wyniki licznych badań. Okazało się m.in., że w edukacji wczesnoszkolnej zakresy integracji oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych preferowane przez nauczycieli i rodziców nie są tożsame. 40% badanych nauczycieli uważa, że rodzice mogą włączyć się w funkcjonowanie szkoły w zakresie: udziału w imprezach i wycieczkach klasowych, pomocy w pracach wychowawczych oraz uczestniczenia we współfinansowaniu szkoły. Tymczasem 60% badanych rodziców ocenia jako znaczące swoje oddziaływanie na funkcjonowanie szkoły i oczekuje nie tylko możliwości uczestnictwa w wycieczkach i uroczystościach klasowych, ale także możliwości decydowania o organizacji zajęć pozalekcyjnych i programie pracy nauczyciela (Pawlak, 2001, s. 71). Niepokoi wciąż to, że nadrzędnym celem, w którym współpraca zostaje podjęta, jest udzielanie pomocy dziecku w sytuacjach trudnych. Okazało się, że po rozwiązaniu problemu zarówno rodzice, jak i nauczyciele nie widzą konieczności kontynuowania dialogu. Dla nauczycieli podstawą

powodzenia współpracy jest zaangażowanie rodziców przy niewielkim wkładzie własnym. Jak stwierdza na podstawie badań I. Nowosad (2009, s. 172), „według nauczycieli sukces współpracy nauczycieli z rodzicami jest wprost proporcjonalny do zaangażowania rodziców, a odwrotnie proporcjonalny do ich własnego zaangażowania”.

Powoływanie się przez nauczycieli na znane od lat wzory współpracy z rodzicami może być uzasadniane ich skutecznością w przeszłości, a nie aktualnymi potrzebami. Do podporządkowania podejmowanych działań wcześniej ustalonym planom, potrzebom sprawozdawczym czy biurokratycznym, a nie rzeczywistym potrzebom środowisk wychowawczych, skłania normatywne pojmowanie założeń współpracy. Jednym z dokumentów uzasadniających normatywność, formalność działań przypisywanych współpracy jest podstawa programowa, z którą pracuje nauczyciel.

Założenia programowe współpracy

Podstawy programowe wychowania przedszkolnego (2017) oraz edukacji wczesnoszkolnej (2017) wyznaczają praktyki dyskursywne, pole działania (por. Howarth, 2008) przypisane podmiotom edukacji, w którym nauczyciele osadzają praktykę pedagogiczną. Podstawa programowa jest dla nauczyciela dokumentem obowiązującym, który, z jednej strony, ukierunkowuje jego działania edukacyjne, z drugiej — może jednak ograniczać podejmowane decyzje. Zawarte w niej propozycje zadań i zakres współpracy środowisk wychowania są ważnym, ale nie jedynym źródłem celów edukacji. Te ulegają sformułowaniu „dopiero w zetknięciu z rzeczywistością świata edukacji — rozpoznanymi potrzebami edukacyjnymi konkretnego dziecka, wynegocjowanymi społecznie sposobami ich zaspokajania” (Gołębniak, 2005, s. 18). Trudno w procesie diagnozy i negocjacji pominąć którąś ze stron. Warto — moim zdaniem — podejmować refleksję nad zapisami umieszczonymi w podstawie, rozważyć, na co wskazują, jakie są ich uzasadnienia, o czym mogą świadczyć (por. Grochowalska, Sajdera, 2017b).

W edukacji przedszkolnej podstawa programowa (2017) współpracę z rodzicami sprowadza do trzech zakresów treści, a w kształceniu zintegrowanym — do dwóch. W pierwszym przypadku są to: 1) wspólne tworzenie warunków umożliwiających rozwój tożsamości dziecka; 2) wspólne kreowanie sytuacji prowadzących do poznania przez dziecko wybranych wartości i norm społecznych oraz rozwijania zachowań wynikających z tych wartości, a możliwych do zrozumienia na danym etapie rozwoju; 3) pozyskiwanie zgody rodziców na uzupełnianie treści wychowawczych o nowe zagadnienia, które wynikają z pojawienia się w otoczeniu dziecka zmian i zjawisk istotnych dla jego bezpieczeństwa i harmonijnego rozwoju. W edukacji wczesnoszkolnej brak zapisu drugiego, doty-

czącego wprowadzania dziecka w świat wartości. Podstawa wychowania przedszkolnego zawiera dodatkowo opis warunków i sposobu realizacji treści, a w nim — zadania nauczyciela dotyczące współpracy. Sprowadzają się one do systematycznego informowania rodziców o postępach w rozwoju dziecka oraz zachęcania do współpracy w realizacji programu wychowania przedszkolnego.

Tak skonstruowane zalecenia i wskazówki programowe mogą mieć konsekwencje w postaci osłabienia współpracy z rodzicami, a także powodować znikanie motywacji do komunikowania się, nawiązywania relacji. Ograniczone w swoim zakresie działania kooperacyjne mogą stanowić dla nauczyciela swoiste usprawiedliwienie braku współpracy. Formalne zapisy zawarte w podstawie sankcjonują działania nauczyciela, poniekąd usprawiedliwiają, dlaczego tak, a nie inaczej, zorganizował praktykę pedagogiczną, doprowadzając do braku namysłu, refleksji, do przekonania o zasadności podejmowanych działań. Konsekwencją może być — odwołujemy się powtórnie do ustaleń R. Sennetta (2013) — zanikanie niepokoju związanego z odgrywaną rolą zawodową. Zanikający niepokój jest natomiast cechą decydującą o rozpoznaniu „ja” niekooperacyjnego, a wtedy „brak współpracy nie wywołuje w ludziach poczucia, że coś jest nie tak” (s. 237).

Podstawy programowe oceniane jako „normalizujące narzędzie eksperckie” (Klus-Stańska, 2015, s. 16) oferują określoną praktykę, wyznaczając pole współpracy, sterują postępowaniem nauczyciela. Propozycje celów współpracy, jakie stawia przed nauczycielami i rodzicami podstawa programowa, powinny zatem stać się przedmiotem refleksji każdego pedagoga, który będzie starał się zrozumieć, ku czemu ma zmierzać edukacja małego dziecka. Refleksyjność i krytyczność osądu dotyczyć powinna sytuacji edukacyjnych, które, proponowane dziecku, mają przyczynić się do wspomaganie rozwoju i edukacji, a więc wspierać dziecko w uczeniu się. Czy tak się stanie, jeżeli nie posłuchamy głosu rodziców?

Sposób odniesienia się do założeń programowych, sposób ich realizacji jest zmienny i w dużym stopniu zależny od tożsamości instytucji edukacyjnej, jej kultury organizacyjnej. Dla tworzenia kultury współpracy istotny jest bowiem instytucjonalny wymiar edukacji. Nauczyciele nie działają w izolacji, są częścią zespołu, w którym funkcjonują wybrane wzory wspólnego działania. Badania nad uwarunkowaniami procesu współdziałania środowiska rodzinnego i instytucjonalnego pokazały, że relacje między rodzicami i nauczycielami mają ograniczony charakter. Rozpoznane współcześnie zjawisko „instytucjonalizacji dzieciństwa” dotyczy przenoszenia działań związanych z edukacją dziecka na instytucje, co nie sprzyja zaangażowaniu środowiska rodzinnego. Stale rosnący udział edukacji instytucjonalnej grozi natomiast wyłączeniem rodziny z procesu wychowania dzieci. Tymczasem, co akcentuje M. Karwowska-Struczyk (2007, s. 25), obecność rodziców w życiu instytucji edukacyjnej, ich zaangażowanie i aktywne uczestnictwo nie powinno być niczym wyborem, lecz powin-

no stanowić element tożsamości instytucji edukacyjnej. Z założenia każda taka instytucja chce wspierać współpracę, lecz w praktyce nie zawsze tak się dzieje. Niekiedy struktura organizacyjna czy przyjęte zasady i normy działania skutecznie współpracę utrudniają, a nawet zupełnie ją uniemożliwiają.

Podjęcie współpracy utrudniają również funkcjonujące na terenie placówki opinie, stereotypy, oczekiwania dotyczące rodziców. Badania pokazały, że teorie wewnątrzszkolne mają znaczenie dla budowania wiedzy o rodzicach i formułowania oczekiwań w stosunku do nich. Na uzyskanych 320 określeń współpracy tylko 28 było pozytywnych, a dotyczyły one najczęściej prac pomocniczych na rzecz klasy. W świetle zmian zachodzących w edukacji elementarnej niepokojąca jest refleksja autorki badań, podsumowująca otrzymane dane, która stwierdza, że „kontakty nauczyciela z rodzicami lokują się między niewiedzą i przemilczeniem a ironią skutków niezamierzonych” (Nowosad, 2009, s. 177). W tak przedstawionym obrazie współpracy brak miejsca na uzgadnianie, rozmowę, wspólne gromadzenie informacji i podejmowanie działań.

Warto zauważyć, że współpraca jest przedmiotem opracowywanego w każdej placówce oświatowej długoterminowego planu pracy. Przyjęte założenia, czas i formy ich realizacji zazwyczaj nie podlegają modyfikacji w ciągu roku, co może skutkować brakiem odpowiedzi na bieżące problemy. Ponadto powstaje obawa, że propozycje współpracy nie będą w równym stopniu adekwatne do potrzeb wszystkich osób nią zainteresowanych, a wtedy proponowane pola i zakresy współpracy mogą budzić negatywne emocje. Jeśli ponownie sięgniemy do R. Sennetta (2013), możemy powiedzieć, że formy współpracy narzucone przez zwierzchników — w przypadku edukacji: proponowane przez nauczycieli — a nie rozwinięte w odpowiedzi na potrzeby danej grupy ludzi, wpisują się w tzw. wymuszoną kooperację, która zazwyczaj jest nieskuteczna.

Podsumowanie

Współpraca wpisana jest w zadania każdej placówki oświatowej, stanowi jeden z warunków jej funkcjonowania i podlega ewaluacji zewnętrznej. Analiza współpracy nauczycieli małopolskich przedszkoli i klas I–III w planowaniu i realizowaniu procesów edukacyjnych (Grochowalska, Sajdera, 2017a; Szkolak-Stępień, Vaškevič-Buś, 2017) ujawniła, że nauczyciele mają duże osiągnięcia w tym zakresie. Formalny charakter ewaluacji zewnętrznej nie pozwala ocenić, na ile jest to wiarygodny obraz kooperacji. Należy jednak mieć nadzieję, że schematy relacji rozwijane w ramach współpracy wśród nauczycieli zostaną przeniesione na pole współpracy z rodzicami.

Patrząc na edukację małego dziecka z perspektywy ponowoczesnej (por. Dahlberg i in., 2013), w której nie istnieje uniwersalna, absolutna pewność

w ocenie każdego zjawiska, nie można mówić o jednym, obowiązującym we wszystkich instytucjach edukacyjnych modelu współpracy. To, co sprawdziło się w danym środowisku, metody czy zasady uznane w nim za wartościowe, nie musi przynosić spodziewanych efektów w innym. W badaniach nad edukacją można interpretację tego, co dziecku się proponuje, zastąpić interpretacją tego, co dziecko tworzy. Można odejść od interpretacji oferty edukacyjnej dla dzieci — bez względu na to, przez kogo jest składana: przez rodziców czy nauczycieli — a uwagę skupić na byciu dziecka w edukacji.

Umiejętność pozostawienia w praktyce edukacyjnej przestrzeni pozwalającej na kreowanie współpracy opartej na relacji, otwartości, zrozumieniu może — moim zdaniem — skutecznie zapobiec sytuacji, w której nauczyciel będzie się zastanawiał, jak dotrzeć do rodziców, a rodzice — o co tu właściwie chodzi. Budowanie relacji, nawiązywanie współpracy — by raz jeszcze odwołać się do R. Sennetta (2013) — nie jest łatwe, umiejętności tej może się jednak nauczyć każdy nauczyciel, nie dopuszczając przy tym do rozwijania się niekooperacyjnego „ja”. W konstruowaniu procesu edukacyjnego kooperacja to umiejętność niezbędna, lecz o ile współpraca jest powszechnie uznawana za jedną z kompetencji kluczowych uczniów, o tyle o wiele rzadziej analizowana jest w kontekście kompetencji rodziców i nauczycieli. Pozostaje pytanie, czy każdy nauczyciel ma „osobowość kooperacyjną”. Zasygnalizowane w tekście wybrane dylematy dotyczące pól współpracy, miejsca, jakie w niej zajmują relacje między rodzicami i nauczycielami, są jedynie wstępem do dalszej refleksji.

Bibliografia

- Bruner, J. (2006). *Kultura edukacji*. Przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz. Kraków: Universitas.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2013). *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Przeł. K. Gawlicz. Wrocław: DSW.
- Day, Ch. (2008). *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: GWP.
- Fiese, B. H., Eckert, T., Spagnola, M. (2006). *Family Context in Early Childhood. A Look at Practices and Beliefs that Promote Early Learning*. W: B. Spodek, O. N. Saracho (red.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. London: LEA, s. 393–410.
- Frydrychowicz, S. (2004). *Specyfika komunikacji interpersonalnej w okresie dorosłości. Aspekty rozwojowe*. „Psychologia Rozwojowa”, 9, nr 5, s. 61–72.
- Gołębniak, B. D. (2005). *Konstrukttywizm — moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna?* „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 1, s. 13–20.
- Grochowalska, M. (2013). *Nauczyciel małego dziecka w przestrzeniach edukacyjnych*. W: T. Parczewski, B. Bilewicz-Kuźnia (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*. Lublin: UMCS, s. 107–124.
- Grochowalska, M. (2014). *Codziennosc świata społecznego szkoły kontekstem doświadczania napięć przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*. W: A. Domagała-Kręcioch, B. Majerek (red.), *Szkoła jako przestrzeń edukacyjnego (nie)porozumienia*. Kraków: Impuls, s. 61–76.

- Grochowalska, M., Sajdera, J. (2017a). *Placówka przedszkolna w Małopolsce miejscem współpracy nauczycieli*. W: I. Ocetkiewicz (red.), *Szkoła jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*. Kraków: Wyd. Naukowe UP, s. 11–36.
- Grochowalska, M., Sajdera, J. (2017b). *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego jako wyraz oczekiwań MEN wobec dzieci i nauczycieli*. „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, nr 1 (43), s. 13–30.
- Howarth, D. (2008). *Dyskurs*. Przeł. A. Gąsior-Niemiec. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2016). *Wizerunek nauczyciela wczesnej edukacji w opiniach rodziców i nauczycieli*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (7), s. 7–23.
- Karwowska-Struczyk, M. (2007). *Dziecko i konteksty jego rozwoju*. Warszawa: IBE.
- Kasáčová, B., Filipiak, E., Lemańska-Lewandowska, E. (2015). *Czynności zawodowe nauczycieli edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Wyniki międzynarodowego badania porównawczego*. „Edukacja”, nr 1 (132), s. 60–80.
- Klus-Stańska, D. (2015). *Wysiąc poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*. W: D. Klus-Stańska, G. Szyling (red.), *Dzieciństwo i wczesna edukacja. Kontrowersje, problemy i poszukiwania*. Gdańsk: Wyd. UG, s. 15–33.
- Kozłowski, W. (2013). *Zaangażowanie rodziców a osiągnięcia szkolne uczniów*. „Edukacja”, nr 2 (122), s. 78–89.
- Nowosad, I. (2009). *Bariery porozumiewania się nauczyciel–rodzic. O niepowodzeniach współpracy nauczycieli z rodzicami w opinii nauczycieli*. W: M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W. J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji. Inspiracje, analizy, działania*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek, s. 170–175.
- Pawlak, B. (2001). *Integracja oddziaływań wychowawczo-dydaktycznych nauczycieli i rodziców w edukacji wczesnoszkolnej — potrzeby, możliwości, ograniczenia*. „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, LIV, s. 65–76.
- Pawlak, B. (2017). *Dziecięce poznawanie i działanie w kontekście relacji rodziców i nauczycieli*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 2 (10), s. 61–70.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*. Załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. DzU, 2017, poz. 356, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (dostęp: 27 II 2018).
- Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej*. Załączniki do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. DzU, 2017, poz. 356, <http://www.dziennikustaw.gov.pl/DU/2017/356> (dostęp: 27 II 2018).
- Sennet, R. (2013). *Razem. Rytuály, zalety i zasady współpracy*. Przeł. J. Dzierzgowski. Warszawa: Muza.
- Stewart, J. (2002). *Komunikacja interpersonalna. Kontakt między osobami*. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*. Przeł. J. Doktor i in. Wyd. 2 popr. Warszawa: PWN, s. 36–58.
- Szokolak-Stępień, A., Vaškevič-Buś, J. (2017). *Współpraca nauczycieli w kontekście ewaluacji zewnętrznej szkół i placówek oświatowych województwa małopolskiego*. W: I. Ocetkiewicz (red.), *Szkoła jako organizacja ucząca się? Perspektywa ewaluacji zewnętrznej*. Kraków: Wyd. Naukowe UP, s. 141–153.