

Mikołaj Winiarski

Pedagogium Wyższa Szkoła Nauk Społecznych w Warszawie

## Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany

**ABSTRACT:** Parent-teacher collaboration: continuity and change perspective

The author focuses his attention on the relationship: the school (teachers) – the family (parents), exposing its theoreticality (reflection in the general thought of social educators and sociologists of education), its empirical and diagnostic dimension (that is the realities in this respect), and a projection dimension (various attempts of creating teacher-parent-pupil relationship models). He bases his original model upon the imperative which is assuming the coexistence of three dimensions: 1) continuous presence of teachers and parents in the form of accompanying children-pupils in the process of their education and upbringing, 2) action commonality based on cooperation, partnership and shared responsibility, 3) proximity between persons – spatial, temporal, and socioemotional.

**KEYWORDS:** school, family, intersubjective relation, collaboration, education, community school, partnership, school socialization.

Kluczowe znaczenie rodziny i szkoły w życiu, rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży najwyraźniej uwidacznia się w zestawach zakładanych i najczęściej realizowanych przezeń funkcjach. Szeroki zestaw funkcji rodziny stanowią funkcje: rodzicielstwa (w tym prokreacyjna), seksualna, opiekuńcza, socjalna, wychowawcza, dydaktyczna (poznawcza), socjalizacyjna, kulturalna, religijna, rekreacyjna, ekonomiczna, integracyjna. W zestawie funkcji szkoły eksponuje się funkcje: dydaktyczną, wychowawczą, socjalizacyjną, opiekuńczą, inkulturacyjną, rekreacyjną, środowiskową. Choć zestawy funkcji rodziny i szkoły, dokładnej – zakresy znaczeniowe w pełni nie pokrywają się, to widoczne jest tutaj wyraźne ich zazębianie się i w pewnej mierze dopełnianie się. Spoiwem tej zbieżności znaczeniowej zapewne jest/powinna być nadrzędna wartość, na którą składają się przede wszystkim dobro dziecka, wspólne dobro rodziny i szkoły oraz całego społeczeństwa.

Biorąc pod uwagę powyższe konstatacje można budować imperatyw ważny dla teorii i praktyki relacji nauczyciele–rodzice, rodzice–nauczyciele, zakładający wymiary: stałą obecność (asystencję, towarzyszenie dzieciom, uczniom), wspólnotowość w działaniu (współdziałanie, kooperacja, partnerstwo), bliskość (głównie społeczno-emocjonalną) w życiu, rozwoju i edukacji młodej generacji.

W niniejszym artykule staram się odpowiedzieć na pytanie: czy i w jakim stopniu ten imperatyw znajduje wyraz w refleksji ogólnej dotyczącej relacji rodzice–nauczyciele oraz badaniach pedagogicznych.

### Pojęcie współpracy – w kierunku relacji partnerskiej

Pojęcia „współpraca” i jej bliźniacze „współdziałanie” nie stanowią jedynych nośników treści definicyjnych dotyczących układu współbycia Ja–Ty, człowiek–człowiek. To zjawisko, proces jest przedmiotem zainteresowania nie tylko pedagogiki, ale także innych nauk – w szczególności socjologii, psychologii społecznej, prakseologii, teorii organizacji, polityki społecznej, także innych dyscyplin. W wyniku tego pojawiły się i zakorzeniły także inne określenia dotyczące tego zakresu refleksji ogólnej i jej empirycznego desygnatu, a mianowicie „relacja”, „interakcja”, „stosunek społeczny”, „związek”, „kooperacja”, „spotkanie”, „dialog”, „wspólnota”, „sprzężenie zwrotne”...

Można powiedzieć, że obecnie występuje niezwykle chaotyczny układ odnoszący się do układu: człowiek–człowiek (w liczbie pojedynczej i mnogiej). Jest konieczne, szczególnie na gruncie pedagogiki społecznej i nauk z nią współdziałających, wprowadzenie pewnego ładu, wyodrębnienia pojęcia nadrzędnego (*genus proximum*). Wiele względów przemawia za tym żeby nadać taką rangę pojęciu „relacja”, gdyż nie nosi ono w sobie zabarwienia, przynależności do określonej dyscypliny nauk spoza obszaru pedagogiki, tak jak wyrażenie „interakcja” – do psychologii społecznej, czy „stosunek społeczny” do socjologii wychowania (F. Znaniecki, J. Szczepański). Ma ono swoje konotacje pozytywne w ramach pedagogiki społecznej, teorii pracy socjalnej, teorii wychowania i polityki społecznej. Często występuje to pojęcie w najnowszych podręcznikach pedagogiki społecznej, autorstwa A. Radziejewicza-Winnickiego, E. Marynowicz-Hetki, S. Kawuli, T. Pilcha i I. Lepalczyk, także w pracach A. Przeclawskiej, W. Theissa, T. Frąckowiaka, J. Modrzewskiego oraz innych autorów.

Budując roboczy, operacyjny konstrukt znaczeniowy pojęcia „relacja”, należy uwzględnić definicyjne atrybuty i elementy już przypisane temu pojęciu przez różnych autorów, ale także istotne wymiary, właściwości konstytutyw-

ne wyrażen „interakcja”, „stosunek społeczny”, oraz swoistości nauk społecznych. Za podstawowe, definicyjne elementy i atrybuty relacji społecznej, międzyludzkiej, interpersonalnej, międzypodmiotowej można uznać:

- Podmioty – uczestnicy relacji: osoby pojedyncze (co najmniej dwie) oraz grupy osób, układy podmiotów (osoba–osoba, osoba–grupa, grupa–grupa), zakres odpowiedzialności za współpartnera.
- Zależność między podmiotami, wynikającą ze stopnia odpowiedzialności za drugą osobę (osoby) oraz charakteru relacji (symetryczna, parytatywna, partnerska; asymetryczno-nadrzędna lub podrzędna).
- Charakter styczności podmiotów: bezpośrednie (kontakt osobisty, przebywanie fizyczne w bliskim sąsiedztwie) i pośrednie (komunikacja za pośrednictwem techniki elektronicznej, słowa pisanego, pośrednictwa innej osoby); styczności intencjonalno-formalne i naturalno-spontaniczne.
- Podejmowaną działalność: dwukierunkową-jednokierunkową, zakres, natężenie, rodzaje działań i czynności, stopień sformalizowania.
- Unormowanie działalności, zachowania się, postępowania podmiotów (regulują normy społeczne, pełnione role i pozycje – wiążące się z nimi obowiązki i powinności, regulatywy prawne).
- Źródła, przyczyny, uwarunkowania relacji (m.in. potrzeby podmiotów lub ich środowiska zewnętrznego – bliskiego i dalszego, motywacje endogeniczne podmiotów, nakazy prawne, społeczno-moralne, ewangeliczne).
- Zakładane rezultaty wzajemnej działalności (cele) i realne wyniki (zaspokojenie określonych potrzeb, rozwiązanie problemów, poszerzenie wiedzy i umiejętności).
- Umieszczenie, ramy przestrzenno-czasowe relacji (kontekst środowiskowy, czas trwania).

Powyższy zarysowy zestaw ogólnych konstytutywnych atrybutów relacji społecznych, międzyludzkich – oparty na przemyśleniach i projekcjach definicyjnych licznych autorów m.in. J. Szczepańskiego, W. Okonia, U. Ostrowskiej, D. Czyżowskiej, Z. Nęckiego, K. Olechnickiego i P. Załęckiego, T. Pilcha – stanowi bez wątpienia ważną przesłankę przy budowaniu konstruktu teoretycznego modelu współpracy rodziców i nauczycieli (rodziny i szkoły) w polskich realiach wielkiej zmiany. Nie jest to jednak warunek wystarczający do takiego przedsięwzięcia. Konieczne staje się tutaj – moim zdaniem – przybliżenie istotności pojęć: a) „współpraca” i „współdziałanie”<sup>1</sup> w szerokim ujęciu

---

<sup>1</sup> Pojęcia te są bardzo zbliżone do siebie znaczeniowo, co potwierdza fakt używania ich zamiennie przez wielu pedagogów m. in. W. Okonia, M. Łobockiego, M. Jakowicką, B. Śliwerskiego, M. Mendel, W. Żłobickiego i innych.

przedmiotowym (cała przestrzeń edukacji); b) „współpraca” i „współdziałanie” w węższych ramach podmiotowo-przedmiotowych (rodzice–nauczyciele w relacji pedagogicznej); c) „partnerstwo pedagogiczne” w okresie transformacji ustrojowej, gospodarczej i społeczno-kulturowej.

Jeśli chodzi o ogólne ujęcie współpracy/współdziałania, W. Okoń konstatuje: „współpraca/współdziałanie z sobą jednostek lub grup ludzi, wykonujących swoje cząstkowe zadania, aby osiągnąć jakiś wspólny cel; współpraca opiera się na wzajemnym zaufaniu i lojalności oraz podporządkowaniu się celowi, należycie uświadomionemu sobie przez wszystkie jednostki lub grupy” (2007, s. 465–466). Zdaniem zaś R. Pachocińskiego, współpraca przejawia się w pozytywnej zależności uczestników; „występuje ona wtedy, gdy uczestnik postrzega, że jest on powiązany z innymi w ten sposób, że sukces jego zależy od poziomu działania innych uczestników, a więc, że musi on koordynować swoje wysiłki z wysiłkami innych by wykonać zadanie” (1995, s. 14). Pedagodzy – co warto podkreślić – oprócz klasycznych atrybutów współpracy, wskazują także inne będące warunkami jej skuteczności (wzajemne zaufanie, lojalność, znajomość celu) oraz atrybutami funkcjonalności (powiązanie i wzajemna zależność podmiotów uczestniczących, wzajemna koordynacja wysiłków).

A jak określa się istotę współpracy rodziców i nauczycieli (nauczycieli i rodziców), umiejscowionej w przestrzeni edukacyjnej dzieci-uczniów? W tym przybliżeniu istotności tej relacji międzypodmiotowej jawi się ona w trzech reprezentatywnych odsłonach. Zdaniem M. Łobockiego, „współdziałanie nauczycieli i rodziców jest wspólnym działaniem dla osiągnięcia dobra poszczególnych uczniów, klas i całej społeczności szkolnej w procesie nauczania i wychowania. Jego cechą konstytutywną jest przede wszystkim podejmowanie różnych zadań w imię wspólnie uzgodnionych celów” (1985, s. 16). W. Segiet w swojej konstatacji definicyjnej uwypukla jeszcze inne znamiona tej relacji o charakterze edukacyjnym. Powiada, że współpraca rodziców i nauczycieli sprowadza się do tworzenia „...wspólnej linii działania, która powstaje w warunkach pełnej egalitarności, na zasadzie dobrowolności i wzajemnego wspomaganie się. Chodzi w niej [nawiązuje do J. Zieleniewskiego – M. W.] o uznanie celu innych ludzi za własne i udzielanie sobie wzajemnej pomocy ułatwiającej realizację tego celu” (1999, s. 146). Współpraca rodziny i szkoły – według A.W. Jankego – to relacja (co najmniej) trójpodmiotowa (rodzice, nauczyciele, dzieci-uczniowie), oparta na autentycznym partnerstwie wszystkich jej uczestników oraz charakteryzująca się ich wolą dążenia do respektowania ogólnoludzkich wartości (zwłaszcza prawdy, dobra, miłości, wolności, równości, sprawiedliwości i piękna) i poczuciem wzajemnej powinności wobec siebie (1994, s. 54).

Uważniejsze przyjrzenie się zawartości (treści) znaczeniowej powyższych definicyjnych ujęć współpracy/współdziałania rodziców i nauczycieli z pewnością pozwala na wyłonienie podstawowych atrybutów tej wielopodmiotowej relacji edukacyjnej. W sumarycznym ujęciu za kluczowe rysy należy tutaj uznać:

- zestaw podmiotów uczestniczących: rodzice, nauczyciele, dzieci – uczniowie; poszczególni uczniowie, klasy szkolne, cała społeczność szkolna;
- wymiar aksjologiczny: wspólny cel, uzgodniony, akceptowany przez podmioty; celem tym jest dobro uczniów, całej społeczności szkolnej; ogólnoludzkie wartości;
- wymiar prakseologiczny: wspólne, zespolone działanie, „wspólna linia działania” rodziców i nauczycieli, także w pewnym zakresie uczniów;
- charakter działania: edukacyjny (kształcenie, wychowanie) i pomocowy (wzajemna pomoc ułatwiająca realizację celu);
- niezbędne warunki zaistnienia, skuteczności i zarazem specyficzne atrybuty relacji: dobrowolność uczestnictwa, pełna egalitarność podmiotów, partnerstwo, respektowanie wartości ogólnoludzkich, imperatyw społeczno-moralny „wzajemnej powinności wobec siebie”.

Porównując zestawy definicyjnych atrybutów współpracy/współdziałania w ujęciu ogólnym i węższym, dotyczącym tylko relacji rodzice–nauczyciele z udziałem uczniów, łatwo dostrzec daleko idącą zbieżność, ale także nieznaczne różnice. W ujęciu ogólnym, oprócz wspólnotowości celów i ich rozczłonkowania na zadania cząstkowe (co jest także eksponowane w określeniach relacji rodzice–nauczyciele), szczególny akcent kładzie się na te wymiary, które są zarówno atrybutami i warunkami współpracy (wzajemne zaufanie, lojalność, świadomość celu). Odkrywa się tutaj także to, co jest szczególnie ważne: cechę dotyczącą specyfiki funkcjonalności tej relacji, określanej mianem „pozytywnej współzależności uczestników”. Cechy powyższe współpracy należy wziąć pod uwagę w trakcie tworzenia operacyjnego konstruktów wielostronnej współpracy rodziców i nauczycieli z udziałem uczniów.

W niektórych opisach, określeniach zjawiska współpracy/współdziałania w ogóle i węższych ramach podmiotowych (rodzice–nauczyciele) pojawia się od czasu do czasu pojęcie „partnerstwo” – najczęściej jako imperatyw powinności odnoszący się do tej relacji. O co tutaj – w rzeczy samej – chodzi? Chcąc chociaż częściowo udzielić odpowiedzi na to pytanie, nieodzownym staje się przyjrzenie uważanej przestrzeni znaczeniowej pojęć „partnerstwo w ogóle” i „partnerstwo edukacyjne” oraz odnieść ich atrybuty definicyjne do zestawu cech konstytutywnych współpracy/współdziałania w obszarze edukacji. Godne są tutaj szczególnie ujęcia opisowe i projekcje definicyjne partnerstwa autorstwa W. Okonia (2007, s. 298), J. Szczepańskiego (1978, s. 12), J. Radzie-



wicza (1979), M. Mendel (2000, s. 6–42), A.W. Jankego (2004). Opierając się w pewnej mierze na refleksji tych autorów dotyczącej zjawiska partnerstwa, skłonny jestem uznać, że jest to swoisty rodzaj, forma relacji międzyludzkich, które charakteryzują się przede wszystkim tym, że: 1) zawsze mają charakter osobowy, liczą przynajmniej dwie osoby lub dwie grupy; 2) podmioty te są uczestnikami wspólnego działania ukierunkowanego na realizację wspólnego celu; 3) uczestnictwo osób lub grup w tej relacji ma charakter dobrowolny; 4) zaznacza się tutaj wyraźna wzajemna akceptacja siebie, wzajemny szacunek; 5) w pełni respektuje się zasady: równości, lojalności, wzajemnej (obustronnej) odpowiedzialności; 6) występują w ramach wzajemności działania altruistyczne o charakterze pomocy i wsparcia społecznego.

Porównanie ze sobą zestawów cech konstytutywnych współpracy/ współdziałania i partnerstwa edukacyjnego prowadzi do konkluzji: występuje tutaj wyraźna zbieżność cech definicyjnych. Można chyba powiedzieć, że mamy do czynienia z zazębaniem się/pokrywaniem się zakresów znaczeniowych tych kategorii pojęciowych. Trzeba nawet dodać, że partnerstwo wyraźnie wpisuje się do relacji współpracy, która dlań jest naturalnym kontekstem społeczno-prakseologicznym, a ono ubogaca współpracę, stając się jej ważkim walorem edukacyjnym. Duch partnerstwa edukacyjnego znajduje wyraz nie tylko w korelacji zestawów cech definicyjnych tych kategorii pojęciowych, ale także w projekcjach modelowych współpracy rodziny, szkoły i gminy m. in. autorstwa M. Mendel, twierdzącej (za: J.L. Epstein), że partnerski charakter relacji tych podmiotów osiąga się poprzez występowanie spójności w celach działania i zgodności w jego przejawach, czyli formach działania (2000, s. 86), oraz trójpodmiotowo-partnerskiej współpracy rodziny i szkoły A.W. Jankego (2004, s. 143). Model ten charakteryzuje się tym, że: zgodnie współpracują rodzice, dzieci-uczniowie i nauczyciele; dzieci uczniowie partycypują jako równoprawni i równorzędni partnerzy; partycypacja dokonuje się na miarę indywidualnych możliwości; partnerów współpracy cechuje: autentyczność bycia, wzajemne uznanie, współodczuwanie i gotowość do aktywności.

Dotychczasowy ogląd definicji i ujęć opisowych istoty współpracy/współdziałania i ich warunków oraz kategorii partnerstwa edukacyjnego w pełni uzasadnia i zarazem – podkreślmy – dostarcza ważkich argumentów i przesłanek do podjęcia próby wyłonienia i przejrzystego ustrukturalizowania konstytutywnych atrybutów relacji rodzice–nauczyciele–dzieci-uczniowie, naznaczonej ideą partnerstwa edukacyjnego. Zakładam, że te kluczowe miary (cechy) będą nie tylko elementami opisu zjawiska współpracy, ale także kryteriami jej obecności lub jej braku. Za takie atrybuty – kryteria, moim zdaniem, można i należy uznać następujące:

- Wspólność celu/celów i ich odpowiednie rozczłonkowanie ze względu na realizację na cele cząstkowe (jednostkowe), składające się na cel/cele wspólne. „Proces przekształceń – podkreśla S. Mieszalski – celów grupowych [czyli wspólnych – M.W.] (i odwrotnie) opiera się na zamkniętym układzie sprzężeń, przy czym przekształcenie indywidualnych w cel grupowy jest wstępnym warunkiem pojawienia się współpracy w grupie. Praktyczna realizacja współpracy wyraża się natomiast w przekształcaniu się ogólnego celu grupy w jednostkowe cele wyznaczone przez grupę poszczególnym jej członkom” (1982, s. 72). Dodać jeszcze trzeba, że ową wspólność celu/celów osiąga się poprzez udział w ich ustalaniu wszystkich podmiotów tej relacji i pełną ich akceptację.
- Dwojaki ukierunkowanie celowościowo-realizacyjne: a) bezpośrednie – wprost zorientowane na realizację autotelicznych wartości kształcenia, wychowania, opieki nad dziećmi i młodzieżą; b) pośrednie – dotyczące realizacji wartości autotelicznych, czyli ukierunkowanie na tworzenie warunków organizacyjno-materialnych dla procesu dydaktyczno-wychowawczej i opieki pedagogicznej. W tym mieszczą się działania pomocowe i wspierające przybierające charakter wzajemności uczestniczących podmiotów, czyli działanie jednego podmiotu na rzecz drugiego, np.: nauczycieli na rzecz rodziców (rodziny) a rodziców na rzecz nauczycieli (szkoły). Takie działania mają, z założenia, u efektywnie funkcjonowanie edukacyjne i opiekuńczo-wychowawcze szkoły i rodziny, a także sam proces współdziałania tych podmiotów. To ukierunkowanie współdziałania wyraźnie eksponują prakseologowie (T. Kotarbiński, J. Zieleniewski).
- Równorzędność podmiotów uczestniczących, co wyklucza wszelkiego rodzaju układy relacji międzyludzkich z nadrzędnością i podrzędnością podmiotów. Chodzi tutaj o pełne upodmiotowienie uczestników relacji współpracy, przejawiające się przede wszystkim w partnerskim działaniu i współodpowiedzialności za realizację przyjętych i zaakceptowanych celów, np. programu dydaktyczno-wychowawczego szkoły, konkretnej klasy, czy działalności pozalekcyjnej i pozaszkolnej szkoły. Za istotne wskaźniki równorzędności podmiotów relacji współpracy należy uznać: wspólne podejmowanie decyzji dotyczących celów i strategii ich realizowania oraz występowanie form działania zespołowego naznaczonego ideą wspólnotowości.
- Oddolny charakter i dobrowolność uczestników procesie współpracy. Inicjatywa nie pochodzi tutaj z zewnątrz, ale rodzi się wśród nauczycieli, wychowawców, innych pracowników szkoły, a także rodziców, ich

dzieci-uczniów, a nawet wśród innych środowiskowych instytucji i grup społecznych. Kluczową sprawą jest zachowanie pełnej dobrowolności, co jest oznaką jego podmiotowości i wolności. Chodzi tutaj o podejmowanie współdziałania przez szkołę – nauczycieli i uczniów oraz rodziców, opiekunów dzieci-uczniów, z własnej woli, bez jakiegokolwiek nacisku zewnętrznego, nakazu, zalecenia, rozporządzenia.

- Występowanie wszystkich faz, etapów wielopodmiotowego działania zorganizowanego, tj.: a) planowania działalności edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej; b) pozyskiwania i przygotowania środków do działania (zasilenie szkoły i rodziny, stymulacja, edukacja pedagogiczna rodziców i nauczycieli – edukacja dla współdziałania, rozbudowa infrastruktury szkoły, wzbogacenie stanu sprzętu i urządzeń...); c) realizacja planu (działalność merytoryczna) zorientowana na wspólny cel/cele, poprzez realizację zadań częściowych; d) kontroli i oceny działalności (biorąc pod uwagę jej przebieg i rezultaty). Jest to konieczny wymóg natury prakseologicznej.
- Współpraca będąc swoistym procesem społeczno-pedagogicznym, respektującym prakseologiczne wymogi „dobrej roboty”, odznacza się ciągłością i systematycznością zespolonego działania, rytmicznością i płynnością różnych poczynań zorientowanych na realizację zadań częściowych. W zasadzie nie przybiera ona charakteru akcji, epizodycznego działania, ale jest w zasadzie działaniem ciągłym i długotrwałym. Wynika to głównie ze specyfiki procesu kształcenia i wychowania, który właśnie ma taki charakter.
- Współpraca ma charakter świadomy, intencjonalny i planowy. Świadomość współdziałania wynika ze znajomości jego sensu i potrzeby, co znajduje swój wyraz w decyzji podmiotów dotyczącej podjęcia wspólnego działania, jak też przy wykonywaniu czynności w ramach kolejnych jego etapów. Celowość oznacza tutaj podejmowanie i wykonywanie takich czynności, które prowadzą do osiągnięcia założonych i przyjętych celów. Działalności tej przyświeca intencja (pragnienie, zamiar) uzyskania określonych rezultatów, oczywiście zgodnych z ustalonymi celami.
- Świadomość pozytywnej współzależności między uczestniczącymi podmiotami, przejawiająca się głównie w tym – jak podkreśla R. Pachociński – że zdają oni sobie sprawę z tego, że są wzajemnie powiązani, współzależni od siebie, co oznacza że sukces każdego z nich w realizacji zadania częściowego zależy od stopnia realizacji takowych zadań przez innych uczestników. Towarzyszy temu świadomość u każdego z nich o konieczności koordynacji swoich działań z działaniami innych



uczestników, co jest koniecznym warunkiem realizacji głównego, przyjętego wspólnego celu.

## **Znaczenie społeczno-edukacyjne współpracy rodziców i nauczycieli**

Pożytki płynące z działania zorganizowanego, przybierającego postać współdziałania, dostrzegalne są szczególnie w przypadku współpracy nauczycieli i rodziców. Wynika to stąd, że mamy tutaj do czynienia z działaniem zbiorowym, realizującym zadania znacznie przekraczające siły samej tylko rodziny czy też tylko szkoły, czyli wymagającym zespolenia sił. Połączenie sił nauczycieli i rodziców – jak wskazują liczne badania – gwarantuje wyższe rezultaty edukacyjne niż w przypadku ich oddzielnego działania, wyzwalaającego nieraz nastawienia rywalizacyjne i skrajny indywidualizm. Badania dowodzą, że „...osiągnięcia i produktywność są większe w atmosferze współpracy niż współzawodnictwa lub indywidualizmu; bardziej pozytywne związki powstają w wyniku współpracy, wzajemnego poszanowania, społecznej kompetencji, psychologicznego dostosowania następującego w warunkach współpracy” (Pachociński 1995, s. 14).

Szczególne znaczenie współpracy nauczycieli i rodziców przejawia się przede wszystkim w tym, że jest ona swoistym procesem o ważkich walorach społeczno-edukacyjnych. Przyczynia się bez wątpienia do pogłębienia i rozszerzenia ich wiedzy oraz umiejętności społeczno-pedagogicznych. Chodzi tutaj zarówno o wiedzę ogólną z zakresu pedagogiki, psychologii, socjologii oraz innych dyscyplin, dotyczącą procesu rozwoju dzieci i młodzieży, procesu edukacji i opieki oraz jego uwarunkowań, jak też wiedzę „konkretną”, czyli o uczniach danej szkoły, ich rodzinach, realizacji przezeń funkcji opiekuńczo-wychowawczej, a także funkcjonowaniu szkoły i jej problemach, nauczycielach i wychowawcach w niej pracujących, nauce i zachowaniu uczniów w szkole etc. Jej pogłębienie i rozszerzenie dokonuje się w trakcie rozmów, spotkań, dyskusji, wymiany doświadczeń, wspólnych poczynań edukacyjnych. Ważną także rzeczą – na którą zwraca uwagę M. Łobocki – jest osłabianie się, w wyniku tych relacji, u nauczycieli, a nieraz i u rodziców nastawień dogmatycznych (poczucia nieomyślności, jednej racji) i kształtowanie się refleksji krytycznej, myślenia twórczego. Zbliżenie do siebie nauczycieli i rodziców, wspólne działanie sprzyja też wypracowaniu i przyswojeniu nowych umiejętności socjopedagogicznych (1985, s. 22–23). W sumie walory poznawczo-kształcące współpracy lokalizujące się w rodzicach i nauczycielach wyraźnie korzystnie rzutują na poziom, skuteczność działalności opiekuńczo-wychowawczej i dydaktycznej szkoły i rodziny (Pachociński 1999; Kawula 1996; Segiet 1999), a także

podniesienie autorytetu nauczycieli i rodziców (Łobocki 1985) i wzmocnienie ich osobowości. „Wspólne działanie – zauważa W. Segiet – poza efektywnym wykonywaniem zadań edukacyjnych może wzmocnić osobowość samego nauczyciela i rodzica. Zapobieganie w porę bylejakości w życiu i przeciętności w pracy...” (1999, s. 165).

Warto też mieć na uwadze to, że w trakcie tej współpracy dokonuje się przewartościowanie wzajemnych postaw *in plus*. Liczne badania wskazują o występowaniu nieufności, różnych uprzedzeń, obojętności, podejrzliwości, a nawet jawnej wrogości wobec siebie nauczycieli i rodziców. Decydują o tym często własne przykre doświadczenia z lat szkolnych, obawa przed daleko idącą ingerencją drugiej strony, niepowodzenia szkolne własnego dziecka, funkcjonujące negatywne opinie obiegowe, a nade wszystko brak bliższej znajomości i wzajemnego zrozumienia. Rozmowy, spotkania, wspólne poczynania edukacyjne – jak stwierdza M. Łobocki – mogą skutecznie zapobiegać takim nastawieniom lub je minimalizować, zmniejszać też tradycyjny dystans (2004, s. 86–90). W konsekwencji owo zbliżenie społeczno – emocjonalne staje się czynnikiem sprzyjającym formowaniu się postaw otwartych, przyjaznych, zaangażowanych, nacechowanych tolerancją, wyrozumiałością i wzajemną pomocniczością. W ramach wspólnego działania – co godne jest podkreślenia – kształtuje się poczucie współodpowiedzialności rodziców i nauczycieli za przebieg edukacji dzieci i młodzieży.

Współdziałanie nauczycieli i rodziców staje się istotnym warunkiem harmonizacji ich poczynañ edukacyjnych, przejawiającej się w: a) zbliżeniu poglądów, stanowisk dotyczących wychowania i opieki, funkcjonowania szkoły i rodziny jako środowisk opiekuńczo-wychowawczych; b) zmniejszaniu, redukowaniu rozbieżności w zakresie wymagań dydaktyczno-wychowawczych, kryteriów uwzględnianych przy ocenie osiągnięć szkolnych uczniów; c) uzgadnianiu działań (form, metod) opiekuńczo-wychowawczych; d) uwzględnianiu życzeń rodziców przy konstruowaniu przez nauczycieli programów nauczania i wychowania; e) synchronizacji czasowej dotyczącej rozłożenia zadań edukacyjnych i sposobów egzekwowania ich realizacji w skali indywidualnej i zbiorowej. Owoce tego rodzaju harmonijności to przede wszystkim: pełniejszy rozwój dzieci i młodzieży, większa skuteczność oddziaływań rodziny i szkoły, upedagogicznienie postępowania rodziców wobec dzieci, zminimalizowanie niekorzystnych zjawisk takich jak: negatywny stosunek dzieci do szkoły, trudności wychowawcze, dwulicowość itp.

Współpraca rodziców i nauczycieli odgrywa też szczególną rolę w tworzeniu właściwej atmosfery wychowawczej w szkole i w domu (zob. Łobocki 1985, s. 25–26) przez to, że korzystnie rzutuje na czynniki tworzące atmosfere

rę tj. stosunki interpersonalne (rodzice–nauczyciele, rodzice–dzieci, nauczyciele–uczniowie, uczniowie–uczniowie, rodzice–rodzice, nauczyciele–nauczyciele etc.); osiągnięcia uczniów w nauce i zachowaniu; stan emocjonalny rodziców i nauczycieli związany z realizacją swoich powinności pedagogicznych, uwzględnianie w procesie edukacyjnym wartości humanistycznych. Właściwa atmosfera wychowawcza w szkole i w domu rodzinnym dziecka jest podstawowym gwarantem powodzenia w pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej, poprawnego rozwoju biofizycznego i psychospołecznego dziecka.

Poprawne relacje rodziców i nauczycieli są cenną „szkołą” współpracy dla uczniów. Choć dotychczas – jak wskazują badania – to współdziałanie miało wyraźnie charakter andragocentryczny, to jednak w jakiejś mierze uczniowie partycypowali w niektórych przedsięwzięciach (wspólne wycieczki, imprezy, spotkania w ramach propedeutyki zawodowej etc.) oraz byli zorientowani w tym, co czynią ich rodzice i nauczyciele w tym zakresie. Uczniowie nabywają umiejętności współpracy i je rozwijają najczęściej poprzez bezpośredni udział w wspólnych poczynaniach rodziców i nauczycieli, przenoszenie niektórych form i reguł współpracy do grup rówieśniczych i poddanie ich weryfikacji praktycznej oraz wykorzystywanie instruktażu werbalnego udzielanego przez dorosłych. Przykład wspólnych działań nauczycieli i rodziców przyciąga uwagę uczniów i na pewno inspirowa do naśladowania.

Zakorzenianie w świadomości uczniów idei współpracy międzyludzkiej i rozwijanie ich umiejętności w tym zakresie ma szczególne znaczenie z dydaktyczno-wychowawczego punktu widzenia. Uczniowie – konstatuje R. Pachociński – uzyskują więcej wiedzy i zdobywają więcej umiejętności w trakcie relacji opartych na współpracy niż na współzawodnictwie i pracy indywidualnej. „Uczniowie którzy mają bogate doświadczenia współpracy ze sobą są bardziej zdolni do spojrzenia na wiele spraw z perspektywy innych ludzi; są bardziej pozytywnie nastawieni w przypadku brania udziału w konwersacjach; mają bardziej rozwinięte umiejętności interakcji i mają bardziej pozytywne oczekiwania co do pracy z innymi niż uczniowie pracujący na zasadach indywidualnych” (1995, s. 14).

Badania ujawniają jeszcze inny walor współpracy rodziców i nauczycieli w aspekcie edukacyjnym. Występuje – w świetle tych badań – zależność dodatnia pomiędzy poziomem współpracy a osiągnięciami szkolnymi uczniów. Wyższy poziom współpracy rodziców i nauczycieli jest jednym z istotnych czynników generujących wyższe rezultaty pracy dydaktycznej uczniów, stymulujących aktywność pozalekcyjną uczniów i ich zaangażowanie w życie swojej klasy a także całej społeczności uczniowskiej, wyraźnie przyczyniających się do większego uspołecznienia uczniów, osłabiających trend narastania trudności

wychowawczych w szkole i w domu, a także ułatwiających działania nakierowane na przewycięzanie, rozwiązywanie problemów wychowawczych w klasie. Badania zaś S. Kawuli wskazują na istnienie współzależności między powiązaniem rodziny ze szkołą a osiągnięciami dydaktycznymi uczniów, oraz poziomem powiązań opiekuńczo-wychowawczych rodziny i szkoły a aspiracjami szkolno-zawodowymi uczniów (1996, s. 353).

Waga współpracy rodziców i nauczycieli wynika także stąd, że jest ona swoistą formą pomocy międzyludzkiej. Wzajemne wspomaganie się rodziców i nauczycieli najczęściej przejawia się w: a) przekazywaniu informacji o dziecku, o sobie, o swojej rodzinie, o kontekście środowiskowym etc.; b) dostarczaniu środków do życia i działania, tj. środków rzeczowych (pieniędzy, rzeczy), świadczeniu różnych usług, poradnictwa i doradztwa; c) podtrzymaniu emocjonalno-duchowym („udzielanie bliskości emocjonalnej” – okazywanie uczuć, przyjaźni, sympatii etc.); d) dowartościowywaniu społecznym – przez wskazywanie zalet, wagi pełnionej roli, niezbędności w grupie/grupach, fachowości zawodowej etc.

Skutki powyższych działań pomocowych w ramach współdziałania edukacyjnego szczególnie przesądają o roli tego typu relacji międzyludzkich. Przybierają one różnorodną postać w odniesieniu do rodziców, nauczycieli, a także uczniów. Jeśli chodzi o rodziców, sprowadzają się one m.in. do: przewycięzania sytuacji trudnych, problemowych związanych z rozwojem i wychowaniem dziecka, jego funkcjonowaniem w szkole, domu, środowisku lokalnym i szerszym, związanych z funkcjonowaniem rodziny jako środowiska społeczno – wychowawczego i kulturalnego, a także pożyciem małżeńskim etc.; wzbogacenia środków przydatnych w działaniu społecznym i opiekuńczo-wychowawczym, nawet zawodowym (chodzi tutaj o rozszerzenie i pogłębienie wiedzy, nabycie umiejętności interpersonalnych, zdobycie odpowiedniej literatury, nawiązanie kontaktów z instytucjami edukacyjnymi poza szkołą etc.); zaspokojenia w pewnej mierze swoich potrzeb afiliacyjnych dzięki przynależności do wspólnoty rodziców i nauczycieli; podbudowy społeczno-emocjonalnej i wzmocnienia swojej osobowości.

Dla nauczycieli skutki działalności pomocowej ze strony rodziców, wspólnej działalności pomocowej mogą obiektywizować się w postaci: usprawnienia własnej pracy dydaktycznej i opiekuńczo-wychowawczej w szkole, rozwiązania określonych problemów wychowawczych, pogłębienia doświadczeń społeczno-pedagogicznych, nawiązania przyjaźni, uzyskania satysfakcji z wykonywanej pracy i więzi społecznych, zaspokojenia niektórych potrzeb afiliacyjnych etc.

W tego rodzaju działalności najwyżej stawiane jest dobro dziecka – jego życie, zdrowie, rozwój, wychowanie, normalne funkcjonowanie. Główne im-

plikacje tej działalności pomocowej w odniesieniu do dziecka to: uatrakcyjnienie, wzbogacenie i upodmiotowienie procesu edukacyjnego w szkole i domu, pełniejsze zaspokojenie potrzeb egzystencjalnych i społeczno-kulturalnych, znaczne wzmocnienie poczucia bezpieczeństwa, rozwinięcie umiejętności prospołecznych, nadanie rozwojowi charakteru harmonijnego etc.

Zamykając ten namysł nad walorami społeczno-edukacyjnymi i prakseologicznymi współpracy rodziców i nauczycieli z pewnym udziałem dzieci-uczniów, warto zauważyć, że może ona być źródłem wartości: a) bezpośrednich – podmiotowych, czyli zlokalizowanych w osobowościach uczestników, w ich sferze intelektualnej, moralno-społecznej, kulturalno-duchowej, a także somatycznej; b) pośrednich (przedmiotowych) odnoszących się do zewnętrznych warunków życia i funkcjonowania, aktywności uczniów, nauczycieli i rodziców; wartości te obiektywizują się przeważnie w infrastrukturze materialnej i społeczno-organizacyjnej szkoły i w pewnej mierze też rodziny.

Jeśli chodzi o wartości bezpośrednie, najczęściej mają one charakter edukacyjno-socjalizacyjny i opiekuńczo-pomocowy. Do takich wartości m.in. należy zaliczyć: 1) zasób nabytej przez uczniów i utrwalonej wiedzy często wykraczającej poza ramy programu szkolnego; poszerzenie wiedzy rodziców z zakresu pedagogiki, psychologii rozwojowej i wychowawczej, edukacji zdrowia itp.; 2) zasób wiedzy operatywnej (wykorzystywanej praktycznie w różnych sytuacjach życiowych) oraz wiedzy doświadczalnej nabytej poprzez bezpośrednie uczestnictwo w rozwiązywaniu różnych problemów edukacyjnych, opiekuńczo – wychowawczych, socjalnych, społecznych, realizacji celów – w ramach działania zespołowego; 3) umiejętności organizacyjne (np. w zakresie inicjowania działań, stymulowania aktywności, zjednywania dla pomysłów reformatorskich, planowania, koordynacji poczynań, ewaluacji...); 4) umiejętności w dziedzinie komunikacji międzyludzkiej, rozumienia drugiego człowieka i grup społecznych, stosowania technik negocjacji i mediacji; 5) interioryzowane wartości społeczno-moralne (sprawiedliwość, uczciwość, solidarność, tolerancja, altruizm, odpowiedzialność, norma opiekuńczości... i inne); 6) postawy prospołeczne (zaangażowanie, wrażliwość społeczna, opiekuńczość i pomocniczość, empatyczność względem innych, otwartość, gotowość do świadczeń na rzecz potrzebujących...).

Współpraca pozytywna (jako źródło wartości pośrednich) przyczynia się do: 1) kreacji korzystnej atmosfery społeczno-kulturalnej, partnerskiej, opiekuńczo-wychowawczej w ogóle – atmosfery życia szkoły i rodziny; 2) harmonizacji (spójności) różnych kierunków i form działalności edukacyjnej, opiekuńczo-wychowawczej, kulturalnej, socjalnej rodziny i szkoły; 3) wzbogacenia form działalności ukierunkowanej na zaspokajanie potrzeb egzystencjalnych,



edukacyjnych i społeczno-kulturalnych uczniów, nauczycieli i rodziców; 4) ulepszenia modelu organizacyjnego szkoły, podniesienie poziomu jego funkcjonalności edukacyjnej i organizacyjnej.

### **W kierunku pedagogicznej teorii relacji rodzice ↔ nauczyciele**

Namysł nad teoretycznością relacji szkoły (nauczycieli) i rodziny (rodziców) skłania do poszukiwania odpowiedzi na dwa kluczowe pytania: 1) Czy i w jakim stopniu wiedza ogólna dotycząca tych relacji była/jest budowana autonomicznie na drodze formułowania uogólnień w oparciu o badania realiów oraz kumulowanie własnych doświadczeń jako rodziców i nauczycieli oraz innych uczestników tych interakcji, innymi słowy, jest sama w sobie wiedzą ogólną bez lokalizacji, „osadzenia” w jakimś kontekście teoretycznym o szerszych ramach treściowych? 2) Czy też wiedza ogólna dotycząca tego przedmiotu była/jest kreowana w ramach określonych, różnych idei pedagogicznych lub socjopedagogicznych, autorskich stanowisk teoretycznych, koncepcji i projekcji modelowych, i w wyniku tego stanowi ich organiczny składnik?

Pierwsza droga „teoretyczności” relacji szkoła–rodzina, rodzina–szkoła jest charakterystyczna dla początku i pierwszej fazy „odkrycia” problemu i jego rangi pedagogicznej w procesie kształcenia, wychowania i opieki w ramach szkoły. Orientacja ta miała wyraźnie charakter oddolny, bazowała głównie na doświadczeniach „krytycznych” (będących uogólnieniami doświadczeń bezpośrednich) nauczycieli i rodziców, troszczących się o wyższą jakość kształcenia i wychowania szkolnego, a także dostrzegających wagę uczestnictwa rodziców w tym procesie. Ten nurt refleksji w tej fazie nie szukający oparcia, zadomowienia się w jakiejś teorii pedagogicznej, zaowocował bogatym zasobem wiedzy na średnim poziomie ogólności i zorientowanej praktycznie. Śmiem twierdzić, że refleksja ta (bez wyraźnego podłoża teoretycznego) stała się zacychem (wzbudziła zainteresowanie środowisk naukowych pedagogów, psychologów, socjopedagogów, polityków oświaty – edukacji) refleksji na wyższym poziomie ogólności, podbudowanej szerzej zakrojonymi badaniami empirycznymi ukazującymi realia relacji (stan i uwarunkowania), i dopełniona śmiałymi funkcjonalnymi modelami współdziałania nauczycieli i rodziców. Ten nurt kreacji „teoretyczności” relacji nauczycieli i rodziców szczególnie żywy w latach 60., 70., i 80. minionego wieku, jest także obecny w okresie wielkiej zmiany, wielowymiarowej transformacji w naszym kraju. Wśród znaczących i twórczych jego przedstawicieli w tych szerokich ramach czasowych należy m.in. wymienić: M. Łobockiego (1985), E. Marynowicz-Hetkę (1989), S. Rogalę (1989),

M. Mendel (1998, 2000, 2001), W. Segieta (1999), S. Kawulę (1996), W. Żłobickiego (2000), M. Jakowicką (1987), I. Nowosad i M. Szymańskiego (red.) (2004), B. Śliwerskiego (2004), A.W. Janke (red.) 1995, 2002, 2004), M. Tomaszczuk (2005), B. Lulek (2008), A. Basińską (2012). Prace tych autorek i autorów w głównej mierze traktują o zasadności współdziałania nauczycieli i rodziców, stanie tych interakcji i ich uwarunkowaniach, a także zawierają projekcje, postulaty pozytywnych zmian w tej dziedzinie; chodzi tutaj wyraźnie o wątek metodyczny.

Relacja szkoła–rodzina (rodzina–szkoła) znajduje także poczesne miejsce w pracach koncentrujących się na następujących strukturach podmiotowych relacji: a) szkoła–rodzina–środowisko lokalne (placówki, instytucje edukacji pozaszkolnej, opiekuńczo-wychowawcze, socjalne, organizacje i stowarzyszenia społeczne i inne); b) szkoła–środowisko lokalne (rodzina traktowana jest tutaj jako jego ważny podmiot!), oraz c) współpraca i partnerstwo wielu różnych podmiotów osobowych i instytucjonalnych w przestrzeni lokalnej (zob. Maszke, Lewicki (red.) 2005). W przypadku dwóch pierwszych struktur podmiotowych współdziałania godne są szczególnej uwagi prace M. Mendel (2000, 2001), M. Winiarskiego (1992, 2000), a także B. Lulek (2008). Prace powyższe mają charakter studyjno-badawczy i projektujący. Wyraźnie zaznaczają się tutaj warstwy: teoretyczna (szerokie podłoże teoretyczne), empiryczno-diagnostyczna i projektująca (modele, formy, zasady współdziałania, współpracy wielopodmiotowej i wielowymiarowej). W zasadzie mamy tutaj do czynienia z rozbudowaną siecią współpracy, charakteryzującą się tym, że nie tylko szkoła i rodzina współdziałają ze sobą, ale oba te podmioty także współpracują z innymi podmiotami środowiskowymi osobowymi i instytucjonalnymi, te z kolei współdziałają też ze sobą. Znamiennym rysem ujęcia tych interakcji jest podejście porównawcze i interdyscyplinarne.

Relacje szkoła (nauczyciele)–rodzina (rodzice) wyraźnie wpisują się do konstruktów teoretyczno-praktycznych (idei, koncepcji, stanowisk autorskich) „szkoły środowiskowej”, „szkoły otwartej” i „szkoły społecznej” (uspołecznionej, samorządnej). Szkoła środowiskowa, w moim rozumieniu, to taka szkoła, która ściśle jest powiązana ze środowiskiem lokalnym. Przejawia się to w: a) rozszerzeniu zakresu funkcji i zakresu zadań w ramach poszczególnych funkcji: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczo-socjalnej, animacyjno-kulturalnej i środowiskowo-integracyjnej (organizowanie środowiska wychowawczego w przestrzeni lokalnej), oraz b) strategii działania społeczno-edukacyjnego opartego na wielostronnej współpracy z rodzinami, różnymi ośrodkami wychowania pozaszkolnego. Inność i nowoczesność procesu kształcenia w tej szkole polega przede wszystkim na: a) opieraniu tego procesu – w znacznej

mierze – na doświadczeniach uczniów; b) uwzględnianiu wymogu kształcenia ustawicznego; c) rozszerzaniu form i „terenów” pracy dydaktycznej; d) innej, tj. towarzysząco-stymulującej roli nauczyciela w toku realizacji zadań dydaktycznych; e) ścisłej integracji procesu kształcenia, wychowania i opieki.

Wiesław Theiss trafnie i obrazowo uwypukla w swoich tekstach niektóre swoistości szkoły środowiskowej. Powiada, że „szkoła taka, z jednej strony «wysłuchuje się» w swoje otoczenie, poznaje jego możliwości i potrzeby, z drugiej «wchodzi» w środowisko z ofertą pomocy, wsparcia, współpracy. Przez to, że nawiązuje trwałe związki z miejscowymi partnerami społecznymi – rodziną, samorządem lokalnym, staje się w swoim środowisku placówką potrzebną i autentyczną” (2006, s. 22).

Obok koncepcji szkoły środowiskowej pojawiła się koncepcja „szkoły otwartej” (zob. Wroczyński, 1985; Wołczyk 1976; Muszyński 1988; Mieszalski 1986; Schulz 1996, i inni). H. Muszyński podkreśla, że jest to „szkoła otwarta na własne środowisko i rozbudowująca z nim wielorakie więzi społeczne, szkoła spełniająca w stosunku do środowiska różnorakie funkcje kulturalne i opiekuńcze, szkoła budująca rzeczywisty sojusz instytucji i ludzi, którym leży na sercu przyszłość dzieci i młodzieży” (1988, s. 74). W tym składzie „ludzi i instytucji” – trzeba podkreślić – poczesne miejsce zajmuje rodzina. Odnośnie idei, koncepcji „szkoły otwartej”, nieznacznie różniącej się w swoich założeniach od „szkoły środowiskowej”, warto wiedzieć, że w innych krajach Europy Wschodniej koncepcja ta spotkała się z surową krytyką za jej bliskość do zachodnio – europejskiej i amerykańskiej „open school”.

Odmianą szkoły społecznej, promowanej obecnie przez M. Mendel (1999, 2001), jest „szkoła przeźroczysta”, która nie jest tożsama z koncepcją szkoły środowiskowej, ani też „szkoły przyjaznej” (MEN), czy też innych projekcji modeli szkół. Jest to jakościowo nowa wizja szkoły, odpowiadająca na wyzwania stojące przed edukacją w świetle aktualnie dokonujących się przemian. „Przeźroczysta szkoła”, to szkoła „kształtująca kompetencje komunikacyjne i krytyczne, rozwijająca umiejętności empatyczne, działająca interaktywnie w preferowaniu uczenia się z innymi i od innych, wrażliwa na zewnętrzne wpływy i żywo reagująca na problemy rzeczywistości, czyni to wszystko przez i za pośrednictwem rodziców, włączonych w ten sposób coraz bardziej w edukację własnych dzieci i życie lokalnej społeczności” (1999, s. 68).

Uspołecznienie szkoły – trzeba dodać – oznacza rozszerzenie jej autonomii wobec władz administracyjnych i podporządkowanie jej samorządom terytorialnym, stowarzyszeniom rodziców, radom szkolnym oraz uruchomienie wewnątrzszkolnych mechanizmów samoregulujących – w trakcie tworzenia własnego mikrosystemu dydaktyczno-wychowawczego, a w związku z tym

– systemu podejmowania samorządnych decyzji wewnątrzszkolnych zespołowych i indywidualnych (Radziewicz 1989 s. 20).

Powyższy ogląd teoretycznych kreacji „szkoły środowiskowej”, „szkoły otwartej” i „szkoły społecznej” prowadzi do konstatacji: relacje szkoła (nauczyciele)–rodzina (rodzice) są atrybutem definicyjnym tych koncepcji i zarazem ich wskaźnikiem, i to nie tylko w skali naszego kraju, ale także w znacznie szerszej skali. W tych konstrukcjach teoretycznych szkół istotnym rysem jest wielowymiarowa relacyjność szkoły z jej miejscem „osadzenia” środowiskowego i lokalną przestrzenią funkcjonowania, w której nadaje się szczególną rangę podmiotom najbardziej odpowiedzialnym za pomyślny rozwój i wielostronną edukację młodej generacji, tj. rodzicom i nauczycielom-wychowawcom szkolnym.

Relacja nauczyciele–rodzice była/jest także istotnym elementem w takich projekcjach teoretyczno-empirycznych jak: a) mikrosystem wychowawczy szkoły (Muszyński 1972; Lewin 1983; Radziewicz 1983), środowiskowy system wychowania (Jundziłł 1983; Wawryniuk 1977; Kowalski 1974, 1984); b) idea wychowania integralnego w skali lokalnej ( Małyjasiak 1964; Trempała 1969; Winiarski 1975); c) edukacja równoległa (Trempała 1985, 1994; Janowski 2001); d) edukacja środowiskowa (Theiss 1996, 2001, 2006; Winiarski 2000; Gajewska 2002; Sass 2010, i inni); e) animacja społeczno-kulturalna w przestrzeni lokalnej (Mołda, Skrzypczak 2003; Mendel 2002, 2005; Kargul 1997; Kubiszyn 2007); f) idea i koncepcja partnerstwa (Mendel 2000, 2001; Kujawiński 1998; Rogala 1989, i inni).

Spójrzmy teraz na „teoretyczność” relacji współpracy/współdziałania przez pryzmat specyfiki pedagogiki jako dyscypliny naukowej, która jest zarówno nauką o charakterze teoretycznym, jak i praktycznym, czyli może być uprawiana teoretycznie (ukierunkowanie na budowanie systemu teoretycznej wiedzy pedagogicznej), ale też i praktycznie służąc praktyce pedagogicznej, przyczyniając się wydatnie do jej przekształcania, u efektywniania. W kontekście tej dwuwymiarowości, dwufunkcyjności pedagogiki, słusznie apeluje Stanisław Palka „...by nie zawężać tej nauki tylko do sfery technologii, prakseologii pedagogicznej, lecz dostrzegać w niej walor nauki budującej wiedzę teoretyczną komplementarną wobec wiedzy teoretycznej z innych nauk humanistycznych i społecznych...” (1998, s. 13).

Jaki charakter miała wiedza dotycząca relacji współpracy szkoły i rodziny rozwijana w okresie socjalizmu, czyli do 1989 r.? Ogólnie trzeba zgodzić się tutaj z A.W. Janke konstatującym, że „...piśmiennictwo pedagogiczne zdominowała wiedza technologiczna. Wiedza ta najczęściej oscylowała wokół norm prawa oświatowego dotyczących stosunków rodziny i szkoły. Na tej podsta-



wie pedagodzy formułowali dyrektywy praktycznego działania, nadające stosunkom formę współpracy, która de facto oznaczała głównie przystosowanie rodziny (rodziców) do wymagań stawianych przez szkołę” (2002, s. 65). Można więc powiedzieć, że refleksja i prowadzone badania zjawiska współpracy szkoły i rodziny mieściły się głównie w nurcie pedagogiki praktycznie zorientowanej (instrumentalnej). Nie można jednak uznać, że całkiem była ona pozbawiona wymiaru teoretycznego. Jako przykłady można tutaj wymienić relacje współpracy nauczycieli i rodziców ujmowane i interpretowane w kontekstach teorii szkoły otwartej (zob. Mieszalski 1986), paradygmatu systemowego (zob. Muszyński 1972; Radziewicz 1983), teorii uspołeczniania edukacji (zob. Muszyński 1990), teorii środowiska wychowawczego. Ten stan refleksji ogólnej dotyczący współpracy szkoły i rodziny uznać jednak należy za wyraźnie ograniczony; mamy tutaj raczej do czynienia z *quasi*-teoretycznością.

Okres wielkiej zmiany, wielowymiarowej transformacji w naszym kraju, wyraźne zakorzenienie się w ogólnej refleksji pedagogicznej i badaniach edukacyjnych paradygmatu humanistycznego, owocuje ożywieniem ogólnej refleksji pedagogicznej, pojawieniem się licznych dyskursów edukacyjnych, także dotyczących problemu współpracy/współdziałania rodziców i nauczycieli, nadających mu szczególną rangę społeczno-pedagogiczną. Pojawiają się alternatywne kierunki refleksji ogólnej i zorientowanej na praktykę relacji współpracy edukacyjnej rodziców i nauczycieli, znacznie odbiegających od ujęć uformowanych tradycyjnie i często pozbawionych podstaw teoretycznych. Wyłaniają się w gąszczu dyskursów o charakterze ogólnym, projekcji modeli badań empirycznych i budowania strategii metodycznych bezpośrednio odnoszących się do pożądaney praktyki w obszarze relacji edukacyjnych rodzice–nauczyciele, dwa rodzaje teoretyczności, tj.: a) „teoretyczność bezpośrednia”, która staje się dla danego autora podstawą, ukierunkowującą i porządkującą jego refleksje o charakterze ogólnym i jego strategię koncepcyjno-badawczą; b) „teoretyczność pośrednia”, przejawiająca się w tym, że dana teoria, określone stanowisko autorskie dla innego autora pełni funkcję przesłanki – ale nie jedynej – która jest dla niego pewną inspiracją w polu jego refleksji ogólnej i w poczynaniach badawczych.

Te rodzaje teoretyczności, którym – moim zdaniem – należałoby przypisać walor autentyczności, w okresie wielkiej zmiany pojawiają się coraz częściej. W wersji niezwykle ambitnej – jeśli chodzi o „teoretyczność bezpośrednią” – zapoczątkowała ten trend M. Mendel (1998, 2000, 2001), a także inni autorzy m.in. S. Kawula (1999), W. Segiet (1999). M. Mendel w zasadzie przyjmuje (znacznie ją ubogacając) teorię J.L. Epstein – zachodzących na siebie, pokrywających się sfer wpływów rodziny, szkoły i lokalnej wspólnoty w za-



kresie edukacji dzieci. Teoria ta opiera się na zależności pomiędzy postrzeganiem dziecka jako ucznia i jako członka otaczającej go społeczności, tj.: rodziny, sąsiadów, najbliższego środowiska. W centrum tego modelu w sposób naturalny sytuuje się dziecko. Swoją pozycją wzmacnia motywację dorosłych partnerów do współpracy dla jego dobra, przez co tworzy się integrująca płaszczyzna współdziałania. W tym modelu teoretycznym wyodrębnia się sześć typów współdziałania rodziny, szkoły i społeczności lokalnej: rodzicielstwo, komunikację, wolontariat, naukę domową, współdecydowanie, współpracę ze społecznością lokalną. Relacja współpracy przybiera tutaj charakter partnerski, dzięki spójności w celach działania i zgodności podmiotów uczestniczących w ich realizacji (zob. Mendel 2001, s. 75–84). M. Mendel, inspirowana teorią J.L. Epstein, stała się znaczącą autorką licznych cennych prac o charakterze teoretycznym, szeroko zakrojonych badań w tej dziedzinie oraz ważkich inicjatyw edukacyjnych odnoszących się do nauczycieli i rodziców (zob. 2002, 2005).

„Teoretyczność pośrednią” stwierdzamy u licznych autorów m.in. w pracach i badaniach A.W. Jankego (2002, 2004), A. Basińskiej (2012), B. Lulek (2008), W. Żłobickiego (2000), I. Nowosad (2004) i innych. Andrzej W. Janke czyni podłożem swojej refleksji i źródłem inspiracji w fazie projektowania i relacji badań szeroko zakrojonych (dotyczących relacji współpracy rodziców, dzieci-uczniów i nauczycieli) – teorię zmiany społecznej zmierzającej w kierunku demokratyzacji wszystkich sfer życia społeczeństwa oraz teorie antropologiczne i filozoficzne podmiotowości człowieka. A. Bocheńska w swoim namyśle i badaniach empirycznych wyraźnie opiera się na teorii przestrzeni edukacyjnej środowiska, obejmującej przestrzeń fizyczno-przyrodniczą, społeczną (rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, społeczność lokalna z siecią instytucji), kulturową i wirtualną. Wiktor Żłobicki „azymutem” w swojej refleksji i poczynaniach studyjno-badawczych uczynił psychologiczną teorię równowagi personalnej Z. Zaborowskiego i socjologiczną teorię współdziałania rozumianego jako rodzaj stosunków międzyludzkich autorstwa S. Ossowskiego. Dla B. Lulek teoretycznymi przesłankami refleksji i badań empirycznych są współczesne modele współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem społecznym. (tworzące tzw. teoretyczność mozaikową), zaś dla I. Nowosad – teoria partnerstwa edukacyjnego i prakseologiczna teoria organizacji.

Porównanie stanu ogólnej refleksji dotyczącej współpracy rodziny (rodziców i ich dzieci-uczniów) i szkoły (nauczycieli) okresów socjalizmu i wielkiej zmiany, transformacji prowadzi do konkluzji: zaznacza się wyraźny trend od *quasi*-teoretyczności do wielowymiarowej autentycznej teoretyczności, stanowiącej podstawę naukową projekcji i realizacji dalszych badań. W okresie

tym problem szczególnej rangi społeczno – edukacyjnej dotyczącej relacji rodzina–szkoła (rodzice–nauczyciele) znalazł i znajduje usytuowanie w szerokiej panoramie teoretyczno-projektującej na gruncie pedagogiki (szczególnie społecznej, teorii wychowania, pedagogiki szkoły, pedagogiki rodziny) oraz socjologii i polityki edukacji. To szerokie podłoże teoretyczne staje się znaczącą inspiracją: po pierwsze – do głębszej refleksji nad edukacją szkolną, której warunkiem niezbędnym – *conditio sine qua non* – jest wielostronna współpraca nauczycieli i rodziców; po drugie – do refleksji nad rolą rodziny w zakresie tworzenia optymalnych warunków dla rozwoju i edukacji dzieci i młodzieży, po trzecie – do podjęcia w tym zakresie szerzej zakrojonych badań pedagogicznych i socjopedagogicznych.

\* \* \*

W reasumpcji swojej wypowiedzi dotyczącej wymiaru teoretycznego zjawiska współpracy/współdziałania rodziców i nauczycieli w przestrzeni edukacyjnej dzieci i młodzieży, warto sformułować kilka konstatacji uogólniających.

Po pierwsze, w okresie przedreformacyjnym (czas socjalizmu) wyraźnie brakowało ogólnej refleksji nad relacjami rodziny i szkoły. Nieliczne były odniesienia do znaczących ogólnych teorii pedagogicznych, socjologicznych, czy też psychologicznych – rodzimych i zagranicznych. Myśl pedagogiczna w tej dziedzinie – można powiedzieć – była ograniczona paradygmatem pedagogiki praktycznej i daleko idącej ideologizacji, której oddanym strażnikiem były na różnych poziomach organy resortu oświaty i wychowania.

Po drugie, okres transformacji idący w kierunku urzeczywistnienia idei demokracji uczestniczącej, uspołecznienia wszelkich instytucji i organizacji (w tym też edukacyjnych) i humanizacji (upodmiotowienie jednostek i grup społecznych, także stosunków międzyludzkich), stwarza sprzyjające warunki dla rozwoju pedagogiki emancypacyjnej i krytycznej, otwartej na ogólną myśl pedagogiczną różnych krajów i kontynentów. Ten sprzyjający grunt dla rozwoju pedagogiki przyczynił się wydatnie – rzecz można – do uteoretycznienia relacji współpracy/współdziałania rodziny i szkoły, pojawienia się różnych orientacji alternatywnych, w dwojakim znaczeniu: raz – jako szerszy kontekst teoretyczny analizy tych relacji, drugi raz – jako względnie odrębny zakres podmiotowo-przedmiotowy refleksji i badań pedagogicznych.

Po trzecie, w ostatnich dwóch dekadach okresu wielkiej zmiany uwidoczniły się w tendencjach ku: poszerzeniu kontekstu teoretycznego analizy i badań relacji rodzice i nauczyciele; są to teorie: zmiany społecznej, podmiotowości człowieka, stosunków społecznych w ujęciu socjologicznym, rów-

nowagi personalnej Z. Zaborowskiego, demokratyzacji, humanizacji relacji międzyludzkich, podejścia antropologicznego do podmiotowości człowieka, uspołecznienia edukacji, partnerstwa, przestrzeni edukacyjnej dziecka, edukacji środowiskowej, socjoprakseologiczna teoria integracji, zachodzących na siebie sfer wpływów J.L. Epstein. Teorie te zostały zaadoptowane przy wprowadzeniu pewnych zmian, wynikających ze specyfiki przedmiotu analizy ogólnej i przedmiotu badań, czyli relacji współpracy.

Po czwarte, mając na uwadze dalszy rozwój refleksji ogólnej i metodologii badań zjawiska współpracy rodziców i nauczycieli, z udziałem dzieci-uczniów uważam za w pełni zasadne odwoływanie się, sięganie, w znacznym stopniu twórcze opieranie się na następujących teoriach: podmiotowości człowieka w ujęciu filozoficzno-antropologicznym, psychologiczno-socjologicznym i pedagogicznym; stosunków społecznych w ujęciu socjologicznym i interakcji międzyosobniczych w ujęciu psychologii społecznej; środowiska wychowawczego (przestrzeni edukacyjnej), socjoprakseologicznej teorii integracji społecznej przetransponowanej na grunt pedagogiki społecznej; uspołecznienia edukacji (edukacji społecznej); edukacji środowiskowej i animacji społeczno-kulturalnej. Teorie powyższe – choć nie stanowią zestawu pełnego – gwarantują wielowymiarowe ujęcie zjawiska współpracy edukacyjnej, głębsze jego rozumienie, interpretację scjentyistyczno-humanistyczną.

Po piąte, z punktu widzenia kreowania pedagogiki współpracy/współdziałania, jej modelu „trójpodmiotowo-partnerskiego”, uwzględniającego wymiary: teoretyczny i praktyczny, staje się fundamentalnym warunkiem uwzględnienie imperatywu powinności, czyli „zagospodarowania” przedpola współpracy poprzez recepcję teorii: spotkania, wielowymiarowego dialogu, podmiotowości rodziców, nauczycieli i uczniów, kultury pedagogicznej i procesu jej przyswajania i poszerzania. Imperatyw ten – moim zdaniem – można adresować do autorów koncentrujących swoje zainteresowania naukowe na zagadnieniu współdziałania rodziny i szkoły, inicjatorów tego wspólnego działania i jego uczestników. Jeśli chodzi o praktykę w tej dziedzinie te wymiary stają się warunkami funkcjonalności współpracy, a także wpisują się w ten proces jako zadania.

Po szóste, istnieje pilna potrzeba ze względu na rozwój praktyki współdziałania, a także rozwoju ogólnej refleksji (teorii) nad tą relacją pedagogiczną. Słusznie S. Palka zauważa, że wyniki badań mogą służyć nie tylko praktyce, ale mogą być wykorzystywane do wzbogacania teoretycznej wiedzy pedagogicznej (1998 s. 13), w naszym przypadku teorii współpracy rodziny i szkoły.

**STRESZCZENIE:** Współpraca rodziców i nauczycieli – perspektywa kontynuacji i zmiany

Autor koncentruje swoją uwagę na relacji: rodzina (rodzice)–szkoła (nauczyciele). Wyodrębnia w tekście artykułu trzy części. W pierwszej – próbuje dotrzeć do sedna, istoty zjawiska współpracy/współdziałania w obszarze edukacji, a w szczególności jej wersji podmiotowo-przedmiotowej zawężonej, czyli dotyczącej układu rodzice–nauczyciele. Na tej drodze dokonuje wnikliwego oglądu wielu określeń, definicji, ujęć opisowych relacji współpracy. Na końcu buduje przejrzyste ustrukturyzowany zestaw konstytutywnych atrybutów współpracy, które traktuje nie tylko jako cechy (miary) opisu, ale także kryteria jej obecności lub jej braku.

Część druga tekstu dotyczy walorów społeczno-edukacyjnych współdziałania rodziców i nauczycieli. Uwzględnia tutaj walory poznawczo-kształcące, wychowawczo-socjalizujące, integracyjne (wspólnotowe), pomocowo-wspierające odnoszące do rodziny jak i szkoły prakseologiczne i humanizacyjno-etyczne.

W trzeciej części autor próbuje odpowiedzieć na pytanie szczególnej wagi: jak wyglądała teoretyczność (refleksja ogólna) relacji rodzina–szkoła w okresie socjalizmu (dominacji pedagogiki dyrektywnej, instrumentalnej) oraz w okresie wielkiej transformacji, czasu kreowania się pedagogiki wyzwalającej i krytycznej? W odpowiedzi na to pytanie wyraźnie zaznacza się trend od *quasi*-teoretyczności do wielowymiarowej, autentycznej teoretyczności.

**SŁOWA KLUCZOWE:** szkoła, rodzina, relacja międzypodmiotowa, współpraca, edukacja, szkoła środowiskowa, partnerstwo, uspołecznienie szkoły.

## Bibliografia

- Basińska A. (2012), *Odkrywanie świata. O aktywności poznawczej dziecka w przestrzeni edukacyjnej dziecka*, Poznań.
- Czarniawski H. (2002), *Współdziałanie potrzebą czasu*, Lublin 2002.
- Gajewska G. (2002), *Edukacja środowiskowa w przestrzeni życiowej dzieci i młodzieży*, Toruń 2002.
- Nowosad I. (2004), *W poszukiwaniu warunków współpracy nauczycieli i rodziców*, [w:] Nowosad I., Szymański M.J. (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra–Kraków.
- Jakowicka M. (1987), *Przemiany współdziałania szkół z instytucjami miasta*, [w:] Jakowicka M. (red.), *Różnorodność organizacji i niektórych efektów wychowania w średnim mieście*, Zielona Góra.
- Janke A.W. (1994), *Przesłanki kształcenia humanistycznej relacji rodzina–szkoła*, „Edukacja”, nr 4.
- Janke A.W. (1996), *O nową jakość stosunków rodziny i szkoły*, „Wychowanie na co dzień”, nr 7–8.
- Janke A.W. (2002), *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Bydgoszcz.
- Janke A.W. (2004), *Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”*, [w:] Nowosad I., Szymański M.J. (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra–Kraków.
- Janke A.W. (red.) (1995), *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła dylematy czasu przemian*, Bydgoszcz.
- Jankowski D. (2001), *Edukacja wobec zmiany*, Toruń.
- Jundził I. (1983), *Środowiskowy system wychowawczy w mieście*, Warszawa.
- Kargul J. (1997), *Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej*, Toruń.
- Kawula S. (1996), *Studia z pedagogiki społecznej*, Olsztyn.
- Kawula S. (1999), *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych*, Toruń.
- Kowalski S. (red.) (1974), *Funkcjonowanie systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne”, t. 32.
- Kowalski S. (red.) (1984), *Doskonalenie funkcjonowania systemu wychowawczego w środowisku*, „Studia Pedagogiczne”, t. 47.



- Kubiszyn M. (2007), *Edukacja wielokulturowa w środowisku lokalnym*, Toruń.
- Kujawiński J. (1998), *Współdziałanie partnerskie w szkole*, Poznań.
- Lewin A. (1983), *System wychowania a twórczość pedagogiczna*, Warszawa.
- Lulek B. (2008), *Współpraca szkoły, rodziny i środowiska*, Rzeszów.
- Łobocki M. (2004), *O współpracy nauczycieli i rodziców w rozumieniu tradycyjnym*, [w:] Nowosad I., Szymański M.J. (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra–Kraków.
- Łobocki M. (1985), *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*, Warszawa.
- Małyjasiak M.Z. (1964), *Integracja środowiska a efekty pracy szkoły*, Bydgoszcz.
- Marynowicz-Hetka E. (1989), *Nauczyciele i rodzice w organizacji procesu wychowania*, „*Studia Pedagogiczne*”, t. 54.
- Maszke A.W., Lewicki Cz. (red.) (2005), *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym*, Rzeszów.
- Mendel M. (1998), *Rodzice i szkoła*, Toruń.
- Mendel M. (1999), *Edukacja społeczna jako odmiana myślenia o wczesnej edukacji*, Olsztyn.
- Mendel M. (2000), *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń.
- Mendel M. (2001), *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*, Toruń.
- Mendel M. (red.) (2002), *Animacja współpracy środowiskowej*, Toruń.
- Mendel M. (red.) (2005), *Animacja współpracy środowiskowej na wsi*, Toruń.
- Mieszalski S. (1982), *O dydaktycznych uwarunkowaniach współpracy*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*”, nr 3–4.
- Mieszalski S. (1986), *Szkoła otwarta jako rozwiązanie alternatywne*, „*Kwartalnik Pedagogiczny*”, nr 3.
- Mołda S., Skrzypczak B. (red.) (2003), *Ośrodek kultury i aktywności lokalnej w poszukiwaniu modelu instytucji społecznościowej*, Warszawa.
- Muszyński H. (1988), *O potrzebie i koncepcji reformy systemu instytucji współdziałających ze szkołą*, „*Edukacja*”, nr 3.
- Muszyński H. (1972), *Teoretyczne podstawy systemu wychowawczego szkoły*, Warszawa–Poznań.
- Nowosad I., Szymański M.J. (red.) (2004), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra–Kraków.
- Okoń W. (2007), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa.
- Pachociński R. (1995), *Współzawodnictwo a współpraca i współzależność w szkole*, „*Dyrektor Szkoły*”, nr 5.
- Pachociński R. (1999), *Oświata XXI wieku – kierunki przeobrażeń*, Warszawa.
- Palka S. (red.) (1998), *Metodologiczne aspekty uprawiania pedagogiki*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków.
- Radziewicz J. (1979), *Partnerstwo wychowawcze. Pozory i rzeczywistość*, „*Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*”, nr 3.
- Radziewicz J. (1983), *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*, Warszawa.
- Radziewicz J. (1989), *Szkoła uspołeczniona i uspołecniająca*, Warszawa.
- Rogała S. (1989), *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*, Warszawa–Wrocław.
- Sass M. (2010), *Edukacja środowiskowa na pograniczu borowiacko-krajeńskim*, Toruń.
- Schulz R. (1996), *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Toruń.
- Segiet W. (1999), *Rodzice–nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*, Warszawa.
- Szczepański J. (1978), *Partnerstwo nauczyciela i ucznia*, Kielce.



- Śliwierski B. (2004), *Możliwości rozpoznawania sensu współdziałania szkoły, rodziców i uczniów w społeczeństwie wolnorynkowym*, [w:] Nowosad I., Szymański M.J. (red.), *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, Zielona Góra-Kraków.
- Theiss W. (1996), *Edukacja środowiskowa. Zarys problematyki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze”, nr 10.
- Theiss W. (2006), *Edukacja środowiskowa – wprowadzenie*, [w:] Theiss W., Skrzypczak B. (red.), *Edukacja i animacja społeczna w środowisku lokalnym*, Warszawa.
- Theiss W. (red.) (2001), *Mała ojczyzna. Kultura – edukacja – rozwój lokalny*, Warszawa.
- Tomaszczuk M. (2005), *Model relacji między szkołą a rodziną w wybranych gminach województwa podkarpackiego*, [w:] Maszke A.W., Lewicki Cz. (red.), *Współpraca i partnerstwo w środowisku lokalnym*, Rzeszów.
- Trempała E. (1969), *Integracja podstawowych środowisk wychowawczych a rezultaty pracy pedagogicznej szkoły*, Bydgoszcz.
- Trempała E. (1985), *Szkoła środowiskowa a wychowanie równoległe*, [w:] Radziejewicz-Trempała E. (1994), *Szkoła a edukacja równoległa (nieszkolna)*, Bydgoszcz.
- Winnicki A. (red.) (1977), *Pedagogica societatis. Przedmiot, zadania a współczesność*, Katowice.
- Wawryniuk S. (1977), *Kształtowanie się systemu wychowawczego w wielkomiejskim osiedlu mieszkaniowym*, Warszawa.
- Winiarski M. (1975), *Wychowanie integralne a szkoła środowiskowa*, Warszawa.
- Winiarski M. (1992), *Współdziałanie szkoły i środowiska – aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa.
- Winiarski M. (2000), *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, Warszawa.
- Wołczyk J. (1976), *Szkoła otwarta*, Warszawa.
- Wroczyński R. (1985), *Pedagogika społeczna*, wyd. 4, Warszawa.
- Żłobicki W. (2000), *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków.