

Agnieszka Konieczna

Rodzic ucznia w dyskursie pedagogicznym

Wprowadzenie

Współpraca szkoły z rodziną należy do sfery komunikacji społecznej związanej z działalnością edukacyjną państwa, odbywającej się co prawda w przestrzeni szkolnej, ale pomiędzy przedstawicielami dwóch systemów społecznych: rodzinnego i szkolnego.

Kilkanaście lat spędzanych przez dzieci w instytucjach oświatowych sprawia, że działania owych przedstawicieli noszą cechy współpracy, gdyż warunkiem zaistnienia współpracy, według Jana Szczepańskiego¹ (1970, s. 478–479), jest podział pracy, wykonanie przez każdą ze stron zadań częściowych, podjęcie działań zharmonizowanych z działaniami drugiej strony. Faktem jest bowiem, że edukacja szkolna (wspomaganie rozwoju) dziecka jest wspólnym celem szkoły i rodziny. A realizacja tego celu obejmuje szereg sytuacji i okoliczności, w których rodzice wchodzą w skomplikowane relacje i interakcje z różnymi pracownikami szkoły.

Można powiedzieć, że współpracujące ze sobą grupy społeczne (rodzina i szkoła) tworzą mikrostrukturę (strukturę rodzinno-szkolną), będącą, według A. Jankego (2002, s. 33), strukturą społeczną bliskiego dystansu, w obrębie której pojawiają się wspólne cele grupowe, wspólny system wartości i norm. Innymi słowy, wchodząc w proces interakcyjny, rodzina i szkoła przyczyniają się do wygenerowania stosunków społecznych² (A. Janke, 2002, s. 22–23).

¹ Według J. Szczepańskiego, współpraca jest „procesem pochodnym podziału pracy, dokładniej – konieczności wykonywania czynności wspólnie przez kilku ludzi. Współpraca jest więc działaniem zharmonizowanym, w którym poszczególne jednostki czy grupy wykonują zadania częściowe w osiągnięciu jednego wspólnego celu” (1970, s. 478–479).

² Jako stosunek społeczny należy rozumieć „pewien układ zawierający następujące elementy: dwóch partnerów (jednostki lub grupy), jakiś łącznik, czyli przedmiot, postawę, interes, sytuację, która stanowi »platformę« tego stosunku, dalej pewien układ powinności i obowiązków, czyli unormowanych czynności, które partnerzy powinni wobec siebie wykonywać” (J. Szczepański, 1970, s. 190).

Należy podkreślić, że ta struktura rodzinno-szkolna, w której zachodzą analizowane w tej pracy stosunki społeczne, jest strukturą zorganizowaną, celową i normowaną, która określa zakres wspólnych celów i zadań, stopień formalizacji norm regulujących powinności i obowiązki oraz tworzy własne wewnętrzne mechanizmy kontroli społecznej (A. Janke, 2002, s. 22–23).

Rozważania podjęte w niniejszej pracy dotyczą kwestii podziału funkcji podmiotowych w relacji szkoła – rodzina (podziału zadań cząstkowych, czyli wkładu każdej ze stron w realizację wspólnego zadania oraz sposobu dochodzenia do podziału zadań). Inicjowanie współpracy można bowiem potraktować jako próbę włączenia partnera w działania własne lub próbę zaproponowania działania wspólnego (G.W. Shugar, 1982). Odpowiedź na pytanie, czy mamy do czynienia z działaniem wspólnym, czy włączaniem drugiej strony w linię własnego działania, wymaga wnikliwej interpretacji zachowań oraz stojących za tymi zachowaniami przekonań uczestników współpracy.

Dlatego najpierw przedstawione zostaną najważniejsze cechy analizowanej tu współpracy oraz jej pragmatyczne tło. Swoje rozważania zacznę od wyjaśnienia pojęcia współpracy i dyskursu. Natomiast model współpracy szkoły z rodziną, wynikający z prowadzonych przeze mnie badań³, przedstawiony zostanie w kontekście rozważań na temat systemu kulturowo-społecznego szkoły, jego unormowań oraz funkcji społecznej.

Aby zdefiniować relację w kategoriach: podrzędność *versus* równorzędność, trzeba, jak sądzę, odpowiedzieć sobie na pytanie: co decyduje o tym, czy

³ Będę się opierać głównie na wynikach badań prowadzonych w obrębie dwóch niezależnych od siebie projektów badawczych. Pierwszy dotyczył analizy strukturalnej i sekwencyjnej (procesualnej) przebiegu interakcji w sytuacji rozmowy indywidualnej oraz wpływu czynników kontekstowych na ów proces. Badania zostały przeprowadzone w latach 2003–2006 w warszawskich szkołach integracyjnych i z oddziałami integracyjnymi. Podstawę materiałową pracy stanowiły własne nagrania, które obejmują taśmy wideo z utrwalonym przebiegiem rozmów nauczycieli z rodzicami. Głównym celem kolejnych badań podjętych w ostatnich latach była empiryczna weryfikacja problemu normatywności i dyrektywności komunikacji pisemnej w relacjach szkoła – rodzina. Zebrany materiał, będący podstawą prowadzonych w tym zakresie badań, stanowiły ogłoszenia ze szkolnej tablicy ogłoszeń, korespondencje w dzienniczku ucznia i na kartkach oraz w formie listu (np. informacje o opłatach, zaproszenia na uroczystości klasowe i ogólnoszkolne, nagany, uwagi o zachowaniu ucznia, polecenia/prośby, zgody rodzica, usprawiedliwienia nieobecności, oceny i sprawdziany do podpisu przez rodzica); wskazówki od specjalistów, jakie ćwiczenia ma rodzic wykonywać z dzieckiem w domu; do tego różne pisma oficjalne wysyłane do rodziny (upomnienia, nagany, wezwania do szkoły, zawiadomienia); podania pisane przez rodziców do dyrekcji szkoły (prośby, skargi); ankiety dla rodziców (jako element ewaluacji pracy szkoły) oraz wszelkiego typu gromadzona przez szkoły dokumentacja dotycząca ucznia i jego rodziny. Podjęte zostały także, pod moim kierunkiem, liczne badania w ramach prac magisterskich oparte na metodzie indywidualnych przypadków, gdzie doświadczenia w zakresie współpracy szkoła – rodzina prezentowane są przez pryzmat subiektywnych przekonań, postaw i uczuć (introspekcja).

mamy do czynienia z relacją podporządkowania czy współrzędności; czym się różni relacja partnerska od niepartnerskiej. Stąd kolejnym omawianym zagadnieniem będzie kwestia funkcji podmiotowych.

Artykuł kończą rozważania na temat motywacji podejmowanych działań, preferencji i standardów charakterystycznych dla przestrzeni edukacyjnej. Proponowane będzie także spojrzenie na intencje strategiczne uczestników współpracy w kontekście analizy modelu autokratycznego i demokratycznego przywództwa.

Współpraca a dyskurs – wyjaśnienie pojęć i zależności

Kontekst teoretyczny podjętych w tej pracy rozważań stanowią teorie i koncepcje ujmowane we wspólne ramy poznawcze, jakie tworzy analiza dyskursu o orientacji społeczno-kulturowej⁴.

W przyjętej przeze mnie perspektywie teoretycznej zaznaczają się wielość i odmiennosc definicji, co można wytłumaczyć jej interdyscyplinarnym charakterem i elastycznością ram teoretycznych. Różnice między pojęciami w tym podejściu wynikają nie tylko ze specyfiki poszczególnych dyscyplin, ale także z różnorodności materiału poddawanego analizie oraz z odmiennych celów i pytań stawianych przez badaczy. Niemniej wszystkie przedsięwzięcia badawcze skupione wokół teorii dyskursu łączy szeroka społeczno-językowa teoria przekraczająca tradycyjne dyscyplinarne podziały, tworząca uwspólniony horyzont i model interpretacji zjawisk empirycznych (T. Dijk, 2001).

W tej części pracy chciałabym określić relacje zachodzące pomiędzy kluczowymi dla rozważań tu podjętych pojęciami, takimi jak: tekst, kontekst, dyskurs i interakcja.

Zgodnie z definicją T. van Dijka (2001), dyskurs to język w użyciu społecznym lub inaczej tekst w kontekście. Termin ten akcentuje relację oddziaływania kontekst – tekst/język. Autor pisze, że

[...] analiza dyskursu powinna brać pod uwagę zarówno właściwości tekstu, jak i to, co zwykle określa się mianem kontekstu, a co obejmuje cechy sytuacji społecznej, która może systematycznie oddziaływać na strukturę komunikatu.

⁴ Aleksandra Grzymała-Kazłowska (2004, s. 22–29) w analizie dyskursu wyodrębnia trzy główne kierunki badań: lingwistyczną, socjologiczną i krytyczną odmianę analizy dyskursu, przy czym dwa ostatnie kierunki badań nazywa podejściem społeczno-kulturowym. Dla każdego z wymienionych podejść charakterystyczne jest przypisywanie pojęciu dyskursu innych znaczeń.

Reasumując, przedmiot analizy dyskursu to wypowiedź i tekst w kontekście (T. van Dijk, 2001, s. 12).

Analizując zakres terminów „dyskurs” i „tekst”, warto podkreślić, że dyskurs odnosi się do procesów konstruowania tekstu, a tekst do wytworu powstającego jako wynik procesów dyskursywnych. Zgodnie z tym rozróżnieniem tworzenie tekstu następuje w toku dyskursu, a struktura tekstu jest podrzędna w stosunku do struktury dyskursu (G.W. Shugar, 1982; T. Dijk, 2001).

Kolejnym pojęciem wymagającym zdefiniowania jest „kontekst”. Teun van Dijk definiuje kontekst jako „strukturę obejmującą wszystkie właściwości sytuacji społecznej, które są istotne dla wytwarzania i odbierania dyskursu” (2001, s. 28). Wyróżnia on kontekst lokalny związany z konkretną sytuacją użycia języka (na który składają się m.in. czas, miejsce, okoliczności, uczestnicy, ich role społeczne i cele), zależny od organizacyjnych i instytucjonalnych uwarunkowań, oraz kontekst globalny, dotyczący szerszych kulturowo-społecznych warunków (poznawczy, społeczny, historyczny, kulturowy i polityczny kontekst komunikacji).

Jednak kontekst, o którym tu mowa, nie tylko stanowi zbiór referencji dla konstrukcji dyskursu, lecz także współtworzy/konstytuuje dyskurs (C. Trutkowski, 2004, s. 45). Ważną częścią koncepcji T. van Dijka jest przekonanie o dwukierunkowym oddziaływaniu tekstu i kontekstu. Autor podkreśla, że

[...] poznawczy, społeczny, historyczny, kulturowy i polityczny kontekst komunikacji i użycia języka rzutuje na zawartość, znaczenie, struktury i strategie charakteryzujące tekst lub dialog (T. van Dijk, 2001, s. 29)

i odwrotnie: „sam dyskurs jest zintegrowaną częścią szerszego kontekstu i oddziałuje na niego” (T. van Dijk, 2001, s. 29). Strukturalny kontekst nie determinuje dyskursu,

[...] przeciwnie, dyskurs i jego użytkownicy pozostają w „dialektycznej” relacji ze swoim kontekstem: poza podleganiem społecznym przymusom kontekstualnym przyczyniają się też do konstruowania lub przekształcania tego kontekstu (T. van Dijk, 2001, s. 29).

W wielu pracach pojawia się kategoria dyskursu interakcyjnego lub interakcji społecznej (m.in. G.W. Shugar, 1982), dlatego ważne jest określenie wzajemnych powiązań między tymi pojęciami a dyskursem. Otóż w wielu koncepcjach o orientacji socjologicznej dyskurs definiowany jest nie tylko jako działanie o charakterze komunikacyjnym (język w użyciu), ale także jako działanie społeczne. W tym ujęciu pojęcie „dyskurs interakcyjny” dotyczy interakcji werbalnej i czynnościowej w sytuacji społecznej. Zarówno interakcja, jak i komunikowanie dotyczą procesów społecznych i są podstawą wszelkich stosunków międzyludzkich, przy czym jednak interakcje traktuje

się jako nadrzędne w stosunku do komunikacji (procesy komunikacji są elementem interakcji).

Ostatnie pojęcie wymagające wyjaśnień terminologicznych to „współpraca” (współdziałanie). Jak pisze Z. Nęcki,

[...] komunikowanie wzajemne to proces podejmowania w określonym kontekście wymian werbalnych i niewerbalnych dla osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania (1992, s. 71).

Koniecznym warunkiem współpracy, także w ujęciu J. Szczepańskiego (1970), jest zaistnienie interakcji, której elementem może być komunikacja, traktowana jako przekaz informacji w sytuacji społecznej.

Zatem dyskurs edukacyjny realizuje się i jest kodowany w wypowiedzianych (pisanych) zdaniach, będących rodzajem tekstu. Całość zachowań współpracujących uczestników interakcji można potraktować jako tekst, który realizuje dyskurs. Teksty pojawiające się w przestrzeni relacji szkoła – rodzina odzwierciedlają bowiem procesy dyskursywne, są ich wynikiem.

Pragmatyczne tło i kontekst współpracy szkoły z rodzicami

Dane uzyskane w trakcie podejmowanych przeze mnie badań skłaniają do sformułowania wniosku, że w relacji szkoła – rodzina niemożliwa jest sytuacja braku współpracy.

Współpraca może mieć różne formy, niektóre cele (cele szczegółowe) uczestników interakcji mogą się nie pokrywać, działania także nie zawsze są skoordynowane. Jednak nawet w warunkach konfliktu dążeń i rozbieżnych strategii działań realizacja wspólnego celu (edukacja, rozwój dziecka) wiąże się z tym, że przynajmniej niektóre działania noszą cechy współpracy, gdyż mają charakter działań mniej lub bardziej zharmonizowanych z działaniami drugiej strony.

Granice czasowe współpracy wyznaczone są przez długość trwania kontaktu między danym nauczycielem a uczniem. Jak długo trwa relacja – trwa współpraca. Aby istniała współpraca, tak rozumiana jak w przytoczonej wcześniej definicji J. Szczepańskiego, rodzic nie musi się bowiem spotykać z nauczycielem. Jak pisze J. Szczepański, „współpraca zakłada istnienie stałych kanałów komunikacji między partnerami” (1970, s. 479), ale przecież partnerzy mogą się komunikować na różne sposoby.

Ponadto, jak autor dodaje, współpraca może się utrzymywać na podstawie poczucia identyfikacji z grupą społeczną (J. Szczepański, 1970, s. 479). Identyfikacja z rolą społeczną (świadomość oczekiwań społecznych dotyczących

działań partnerów interakcji) może w jakimś stopniu zastępować uzgadnianie podziału zadań: każdy wie, co ma robić.

Podział czynności w realizacji zadań częściowych jest uwarunkowany nie tylko umową społeczną, ale także przepisami prawa (współpraca jako obowiązek) (J. Szczepański, 1970, s. 479). Ze względu na instytucjonalny charakter analizowanej tu współpracy, trzeba zwrócić uwagę na to, że szkoła z rodziną tworzą strukturę zorganizowaną i celową (A. Janke, 2002, s. 33). Cele, zadania, normy regulujące powinności i obowiązki, mechanizmy kontroli są sformalizowane (A. Janke, 2002, s. 22–23).

Pojęciem, które najlepiej opisuje tę właśnie cechę współpracy, jest kategoria stosunków społecznych. Przypomnijmy, że termin „stosunek społeczny” oznacza „pewien układ powinności i obowiązków, czyli unormowanych czynności, które partnerzy powinni wobec siebie wykonywać” (A. Janke, 2002, s. 190). To właśnie stosunki społeczne są podstawą osiągnięcia przez zbiorowość takiej organizacji społecznej, która reguluje działania, integruje dążenia, umożliwia ułożenie wzajemnych relacji i harmonijne funkcjonowanie zbiorowości (A. Janke, 2002, s. 190).

Pytanie o to, jakie czynniki decydują o treściach norm regulujących powinności i obowiązki członków grupy (w organizacji), jest pytaniem o relacje między jednostką a systemem społecznym.

Odpowiedź na to pytanie można znaleźć w pracach koncentrujących się wokół dwóch nurtów badawczych. Pierwszy z nich, podejście strukturalno-funkcjonalne, koncentruje się na funkcjach rodziny i szkoły wobec swych członków, najbliższego otoczenia społecznego i społecznego makroukładu, na ich roli w podtrzymywaniu systemu społeczno-kulturowego. Szkoła i rodzina są w tym ujęciu zdeterminowane – przepisy prawa oraz system społecznej kontroli są instrumentem podporządkowania jednostki systemowi, obowiązującej ideologii. W podejściu interakcyjnym rzeczywistość społeczna tworzona jest przez uczestników interakcji. Akcentuje się dialektykę w relacjach dyskurs – kultura. Jednostka nie jest tak zdeterminowana jak w podejściu pierwszym, jej tożsamość (rola społeczna) jest bowiem konstruowana w procesie interakcji społecznych.

W obu podejściach akcentuje się rolę czynników społeczno-kulturowych (różnica dotyczy przede wszystkim siły wpływu czynników strukturalnych na funkcjonowanie jednostki). Przyjmuje się, że charakter regulacyjny systemu społecznego przejawia się poprzez ujęcie określonych zachowań w precyzyjny zbiór przepisów i norm, przy czym system wiedzy⁵ zawierający ten zbiór norm to coś więcej niż zbiór przepisów prawa. System wiedzy w świetle definicji kultury A. Kłoskowskiej, to „zinternalizowana, tkwiąca w świadomości ludzi warstwa norm, wzorów i wartości” (1991, s. 23–24).

⁵ Cała wiedza ma w pewnym sensie charakter szeroko pojętej ideologii, ujmowanej jako zespół reprezentacji kognitywno-społecznych (A. Grzymała-Kazłowska, 2004).

Szkoła i rodzina, będąc integralną częścią systemu społeczno-kulturowego, ogniskują wartości i wzorce ról aktywne w danym kręgu kulturowym w określonym momencie rozwoju historycznego. Zatem różne koncepcje relacji nauczycieli z rodzicami obserwowane w płaszczyźnie historycznej zawierają swoisty dla siebie punkt widzenia i rozumienia panujących w społeczeństwie priorytetów i akceptowanych wartości, wyrażających specyfikę paradygmatów edukacyjnych (pedagogii) odbijających określony światopogląd w różnych okresach historycznych.

Nurty światopoglądowe dotyczące współpracy szkoły z rodziną można za A. Jankem (2002, s. 133) pogrupować w następujący sposób:

1. Szkołocentryzm, zakładający dominującą pozycję szkoły w stosunkach, wzmocniony pedeutocentrycznym przekonaniem o zasadniczej roli nauczyciela.
2. Andragocentryzm, oparty na przekonaniu o pierwszoplanowej roli osób dorosłych (rodziców i nauczycieli).
3. Racjonalność adaptacyjna (socjocentryczna), akcentująca myślenie o współpracy jako części polityki oświatowej i szerszej polityki ogólnopaństwowej sterowanej przez państwo, które określa cele, normy i organizację stosunków; cechą tej pedagogii jest upolitycznienie i zideologizowanie wzmocnione tendencją do uniformizacji (dążeniem do ujednolicenia i sformalizowania stosunków poprzez coraz bardziej precyzyjne regulacje prawa oświatowego) i orientacją na praktykę (na formułowanie dyrektyw praktycznego działania na bazie norm prawa oświatowego).
4. Paradygmat edukacji krytyczno-kreatywnej, odpowiadający tendencjom rozwijania paradygmatu „edukacji podmiotowej”, który zakłada, że edukacja nie może służyć przede wszystkim państwu, lecz ludziom współtworzącym to państwo, a istotną cechą edukacji stanowi podmiotowość.

Jak pisze Z. Kwieciński (1990, s. 99-100), w „rusztowaniu kategorialnym” dominującego paradygmatu pojawiają się elementy przeważających ideologii. W zależności od konstelacji tych elementów stosunki rodziny i szkoły mogą przybierać różną postać. Kilka głównych modeli współpracy rodziny i szkoły wyodrębnia A. Janke (2002):

1. Model „formalnobiurokratyczny” (współpraca jako formalny obowiązek, dziecko-uczeń pozostawione poza współpracą) – model ten symbolizuje formalnie skrajne podejście opierające się na przeświadczeniu, że skoro jest obowiązek edukacji dziecka, to rodzice i nauczyciele muszą współpracować („współpraca musi być”); dziecko jednakże jest tu jedynie powodem (pretekstem), a nie uczestnikiem relacji rodzina – szkoła.
2. Model „formalnobiurokratyczny-uetyczniony” (dobro dziecka-ucznia rodzi wspólną płaszczyznę powinności dorosłych) – w modelu tym współpraca rodziców i nauczycieli podejmowana jest „dla dobra dziecka”, ale bez jego udziału; obowiązuje tu zasada, że dorośli wiedzą, co jest dla dziecka-ucznia dobre.

3. Model „agencyjny” – bazuje na pośredniczącej roli dziecka-ucznia (współpraca rodziców i nauczycieli dokonuje się za pośrednictwem dziecka-ucznia; dziecko-uczeń staje się wówczas urzeczowionym środkiem służącym do podtrzymywania stosunków bądź podmiotem „pośredniczącym” w stosunkach interpersonalnych).
4. Model „quasi-partnerski” – dziecko-uczeń spełnia rolę „niepełnego partnera dorosłych”, ale dzięki aktywności własnej może się wpisać we współpracę, choć zakres jego aktywności wciąż określają jeszcze rodzice i nauczyciele; we współpracy dominują jednak dorośli i działają „dla dobra dziecka”.
5. Model „trójpodmiotowo-partnerski” – zakłada symetryczną współpracę rodziców, nauczycieli i dzieci-uczniów (układ partnerski); wszyscy potencjalni współuczestnicy współpracy partycypują w stosunkach na miarę poczucia osobistej podmiotowości i potencjalnych, jednostkowych możliwości (A. Janke, 2002, s. 89–93).

Edukacja, jak zauważa Z. Kwieciński (1990, s. 99–103), jako „zbiór intencjonalnych praktyk urabiania ludzi” zdominowana jest przez racjonalność instrumentalną, operującą kategoriami wpływu i polegającą na przystosowywaniu szczegółowych środków realizacji do przyjętych z zewnątrz celów i standardów. Oświata w modelu transmisji kulturowej jest więc narzędziem odtwarzania, utrwalania i doskonalenia istniejącego systemu politycznego, a szkoła jest instrumentem dopasowywania ludzi do gotowego ideału człowieka (Z. Kwieciński, 1990, s. 102–103).

Spojrzenie na szkołę i rodzinę od strony funkcji, jaką pełnią wobec systemu społecznego, pozwala zobaczyć, że są one „wydelegowane” do transmisji kulturowej społeczeństwa (mają wcielać ideał społeczeństwa, realizować jego cele polityczne, ekonomiczne i kulturowe). Szkoła, jak pisze A. Janke (2002, s. 116), „w jakimś sensie jest również instytucją polityczną”, co wyraża się w traktowaniu szkoły przez państwo jako instrumentu realizacji celów ogólnospołecznych.

Należy dodać, że normy i zadania narzucane są odgórnie w ramach określonego systemu władzy (uczestnicy życia społecznego otrzymują szczegółowe instrukcje zmaterializowane w postaci przepisów). Przepisy są bowiem narzędziem, instrumentem, który generuje zachowania nauczycieli, uczniów, rodziców uznawane za pożądane w świetle zadań i funkcji szkoły (E. Siarkiewicz, 2000, s. 97–101).

Inne czynniki strukturalne związane z instytucjonalizacją szkoły to stosunki dominacji i hierarchiczność, które są konsekwencją centralizacji. Ich podstawową cechą jest to, że pomiędzy poszczególnymi kategoriami osób występuje brak równorzędności pełnionych w systemie funkcji – rodzic w szkole, znajdując się na końcu w hierarchii, ma najmniejsze uprawnienia (E. Siarkiewicz, 2000, s. 93–97).

Wśród czynników determinujących taki asymetryczny układ pozycji W. Segiet (1999) wymienia: politykę edukacyjną i czynnik „system” („tradycja”). Polityka edukacyjna związana jest z zakresem wpływu rodziców na podejmowanie decyzji dotyczących szkoły (np. instancją mającą uprawnienia do wymierzania sankcji wobec nauczycieli w szkołach niemieckich jest jedynie państwo, w amerykańskich zaś przedstawiciele rodziców mają ogromny udział w przyjmowaniu lub zwalnianiu nauczycieli i dyrektorów szkół).

Nierównorzędność ról komunikacyjnych związana jest ponadto z autorytetem władzy i działaniem w imieniu państwa. Poszczególni uczestnicy oprócz wspólnego tła kognitywnego związanego z rangą instytucji posiadają różną wiedzę pedagogiczną. Kompetencja pedagogiczna nauczyciela związana z jego wieloletnim kształceniem się w zakresie pedagogiki podkreśla istniejące między nimi układy ról (E. Siarkiewicz, 2000, s. 97).

Profesjonalizm jako główny rys orientacji nauczycieli (polskich i amerykańskich) został ukształtowany przez model kształcenia uniwersyteckiego i utrwalony w społecznej mentalności (M. Mendel, 2001). Przejawia się on fetyszyzowaniem kompetencji, „silną wiarą w moc wykształcenia, legitymizującego profesjonalistę”, i nastawieniem na autonomię (ograniczeniem wpływu rodzica na to, co dotyczy dziecka w szkole) (M. Mendel, 2001, s. 155, 176–177).

Na szczęście, jak zauważa E. Siarkiewicz (2000, s. 46–66), uczestnicy interakcji w przestrzeni edukacyjnej nie tylko „odtworzą” role formalne według ścisłych wskazówek, norm wzorców i oczekiwań społecznych. Jako „twórcy” dokonują także interpretacji ról formalnych, tworząc zmiany w „przepisie roli”, nadając roli własne znaczenia. Do ról wkrada się również element przypadku, nieświadomości aktora i jego nieudolności. Ponadto, biorąc pod uwagę zmienność ideologii edukacyjnych, sprzeczności w jej obrębie, nawet starając się trzymać przepisu formalnego, nie zawsze w jednoznaczny sposób rozumiemy, które zachowania są „właściwe”. Rola konstruowana jest także w procesie interakcji (E. Siarkiewicz, 2000, s. 46–66).

Można więc powiedzieć, że szkoła jako miejsce życia społecznego wyznacza pewne ramy, które determinują i ujednolicają zachowania uczestników tego życia społecznego. Jednak przyjmując perspektywę interakcyjną, autorka akcentuje indeterminizm działań pedagogicznych nauczyciela. Proces negocjacji znaczeń sprawia, że te ogólne ramy mogą w czasie interakcji ulegać modyfikacji i przekształcaniu. Mamy bowiem do czynienia z procesami percepcji roli i realizacją postaw wobec tej roli (E. Siarkiewicz, 2000, s. 74–88).

Interpretacja rzeczywistości dokonuje się poprzez wykreowany system wiedzy, na który składają się kategorie prawne i kulturowe (wspólnota referencyjna).

Jak zauważa C. Trutkowski (2004, s. 42), mimo wielości dostępnych wizji i modeli symbolicznych grupy społeczne niejednokrotnie wykazują zaskakującą wewnętrzną spójność prezentowanych poglądów i systemów

wyjaśnień. Autor podkreśla (C. Trutkowski, 2004, s. 40–44), że jednym z najważniejszych założeń dotyczących społecznych reprezentacji jest fakt ich społecznego podzielenia, który odnosi się do pewnego rozpowszechnienia w grupie wspólnego rozumienia określonych zjawisk.

Podzielane reprezentacje włączone są tak głęboko w proces społecznej komunikacji, że określają zakres dostępnych nam wzorców interpretacyjnych, co oznacza, że odbieramy świat przez pryzmat uzgodnionych definicji zjawisk, a zjawiska nowe i nieznane staramy się włączyć w istniejący, przyswojony i społecznie podzielany system kategorii. Społeczna definicja zjawisk przekształcana jest jednak na potrzeby komunikacji w grupie, a w toku tej komunikacji ulega dalszym przekształceniom. Analiza różnic między treściami przekazywanymi a odbieranymi znaczeniami pozwala zrozumieć naturę społecznego, dyskursywnego przetwarzania, negocjowania i definiowania rzeczywistości (C. Trutkowski, 2004, s. 40–44).

Także w zaproponowanym przez T. van Dijka (2001) modelu kontekstowym kontekst lokalny definiowany jest w kategoriach kognitywnych – obejmuje zarówno postrzeżoną przez aktora rzeczywistość zewnętrzną, jak i autodefinicję roli.

Bez takich modeli – pisze autor – nie jesteśmy w stanie wyjaśnić i opisać, w jaki sposób struktury społeczne wpływają na struktury dyskursywne i są poddawane ich wpływowi. Dzieje się tak, ponieważ modele umysłowe odzwierciedlają nie tylko indywidualne przekonania, ale również społeczne reprezentacje (często ich indywidualne przejawy), takie jak wiedza, postawy i ideologie, które z kolei są powiązane ze strukturą grup i organizacji (T. van Dijk, 2001, s. 112–113).

Podsumowując tę część rozważań, należy podkreślić, że tło pragmatyczne współpracy między szkołą a rodziną tworzą:

- konwencjonalizacja i oficjalność komunikacji,
- instytucjonalizacja kontaktu,
- wyraźnie zaznaczona różnica w randze ról społecznych,
- funkcjonowanie utrwalonego tradycją modelu komunikowania się w relacjach szkoła – rodzina,
- rutynowa powtarzalność,
- podporządkowanie całości współpracy funkcjom edukacyjnym szkoły.

Cechy relacji szkoły z rodziną – strategie interakcyjne i wzorce komunikowania

W prowadzonych przeze mnie badaniach nad współpracą szkoły z rodziną pomimo odrębnych celów badawczych i podejść metodologicznych daje się wyróżnić wspólny obszar problemowy. Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o to, jakie funkcje pełnią wypowiedzi (pisemne i ustne) w komunikacji szkoła – rodzina (a szerzej – jakie funkcje pełni współpraca), wydaje się tutaj wspólnym mianownikiem.

Próbując w skrócie na nie odpowiedzieć, można by stwierdzić, że mamy tu do czynienia ze swoistą hierarchią celów. Cel nadrzędny wynika z funkcji edukacyjnej szkoły. Współpraca jawi się więc jako struktura językowych i społecznych zachowań motywowanych celami edukacyjnymi szkoły. Nauczyciel tak steruje działaniami pozajęzykowymi rodziców, by mogło nastąpić sprawnie organizowanie działań dydaktycznych w szkole, zgodnie z założonymi przez program i siebie celami.

Komunikacja jako instrument zwiększania efektywności współpracy ma na celu poprawę koordynacji działań współpracujących stron. Ponieważ gwarancję szybkiej i pewnej realizacji celów dydaktycznych stanowi wypełnianie przez rodzica poleceń, zwiększanie skuteczności współpracy oznacza nakłanianie partnera interakcji do określonego działania.

Zatem celem, na poziomie aktów mowy, odzwierciedlającym indywidualne intencje interakcyjne, są cele pragmatyczne (nie informacyjne, ani nie aksjologiczno-emotywne, ale właśnie związane z działaniem). Bowiern konstrukcja interakcji opiera się na strukturze dyrektywnej. Oznacza to, że strategią interakcyjną⁶ dominującą jest strategia nazywana przez A. Awdiejewa (1987, 2004) strategią behawioralną. Jej celem jest sterowanie odpowiednim zachowaniem interlokutora, przy czym strategie behawioralne są stopniowalne, różnią się pod względem siły i charakteru oddziaływania. Ze względu na powtarzalność i stereotypizację sytuacji komunikacyjnej można wyróżnić stałe schematy strategii behawioralnych.

Jeśli chodzi o wykorzystywane środki i formy, to do specyfiki interakcji w relacjach szkoła – rodzina należy zaliczyć: dyrektywność/perswazyjność oraz normatywność (akty instytucjonalne).

Normatywność komunikatów szkoły kierowanych do rodziców rozumiana jest tutaj jako stanowienie norm wiążących w pewnym układzie społecznym. Wypowiedzi normatywne są w większości aktami prawa szkolnego

⁶ Strategie interakcyjne według A. Awdiejewa (2004) to świadomie kierowane przez nadawcę i odbiorcę spójne ciągi aktów mowy, za pomocą których interlokutorzy dążą do osiągnięcia wspólnie akceptowanego celu komunikacyjnego.

(lub aktami quasi-prawnymi) funkcjonującymi w skali zarządzania szkołą, a także w relacjach interpersonalnych nauczyciel – rodzic.

Dyrektywność natomiast związana jest z kierowaniem i sterowaniem zachowaniami odbiorców. Uwarunkowania komunikacyjne jednoznacznie określają charakter aktów mowy występujących w strategiach interakcyjnych, są to przede wszystkim polecenia, a ze strony rodzica prośby.

Komunikację w relacjach rodzina – szkoła można określić jako jednostronną. Jest to model wymiany obliczony na realizację z góry określonych celów. Można bowiem powiedzieć, że podstawowa funkcja komunikacji w relacjach szkoła – rodzina to: regulowanie, normowanie zachowań społecznych, określenie organizacji, zasad funkcjonowania, obowiązujących procedur oraz sposobów zachowania i postępowania przy wykonywaniu określonych czynności, a także egzekwowanie ich przestrzegania.

O strukturze interakcji decydują oprócz założonych celów kształcenia takie czynniki, jak: typ środka przekazu (do każdego rodzaju przekazu są przypisane strategie interakcyjne) oraz preferencje pedagogiczne nauczyciela. Niemniej zasadą jest to, że nauczyciele i rodzice nie stwarzają nieszablonywych sytuacji kontaktu.

Badania także potwierdzają fakt zdecydowanej przewagi komunikacyjnej nauczyciela. Ponadto wszystkie badane teksty, które stanowiły przedmiot mojej analizy, charakteryzowały się dominacją dyrektywnych wypowiedzi nauczyciela oraz przewagą reaktywnych wypowiedzi rodziców. Ten oparty na autorytarnym wzorcu komunikacji model oraz dyrektywna struktura aktów mowy tworzą dominujący styl komunikowania się.

Nauczyciele i rodzice jako uczestnicy współpracy – relacje podporządkowania i równorzędności (mity partnerstwa)

Wzorce interakcji zrekonstruowane w wyniku analizy materiału badawczego warto, jak sądzę, przeanalizować pod kątem tego, czy badany model współpracy ujawnia relacje hierarchiczne (podporządkowania), czy nosi on jednak cechy relacji partnerskich. Odpowiedź na to pytanie pozwoli, jak sądzę, zrozumieć stosunek partnerów do siebie nawzajem jako do współdziałających podmiotów.

W literaturze często przeciwstawiane są sobie modele autokratyczne i partnerskie (indywidualnego i grupowego rozwiązywania problemów). Warto się jednak oderwać od tego podziału. Aby zdefiniować relację w kategoriach: podrzędność *versus* równorzędność, trzeba, jak sądzę, ustalić

kryteria wskazujące na występowanie funkcji podmiotowych w układzie interakcyjnym.

Pomocne w tym zakresie wydają się spostrzeżenia oparte na licznych obserwacjach sposobu koordynacji linii działania dzieci (E. Pożarowska, 1989; G.W. Shugar, 1982). Wnioski wynikające z tych badań można uporządkować następująco:

Tabela 1. Cechy relacji partnerskich (w opiniach potocznych i na podstawie wyników badań)

Mity partnerstwa	Cechy relacji opartej na współrzędności
<ul style="list-style-type: none"> - równowaga wkładów/aktywność rodzica i współdecydowanie (równość w zakresie: wnoszenia propozycji, w czasie dyskusji i oceny propozycji, przy wyborze rozwiązań i podczas planowania ich realizacji, w procesie ewaluacji planu działania) - brak kierowania, brak przywódcy - brak kontroli 	<ul style="list-style-type: none"> - równoważność wkładów (wybór, brak sankcji, taka sama ważność wkładu) - identyfikacja z celem rozumianym jako wspólny - podział sprawstwa (każdy ma swoją funkcję) - wzajemna kontrola wypełniania funkcji

Źródło: opracowanie własne.

W partnerstwie (układach równorzędnych) nie chodzi o to, czyja jest inicjatywa i czy występuje równowaga w zakresie aktywności rodzica i nauczyciela. Relacja współrzędności nie zawsze musi mieć postać „programu my” i wiązać się z równym podziałem zadań. Współrzędność ról nie musi więc wcale oznaczać aktywizowania rodzica, aby poszukiwał rozwiązań, czy wycofywania się nauczyciela z przedstawiania swoich pomysłów.

Stwarzanie warunków współdecydowania nie oznacza bowiem, że nauczyciel „nie decyduje” (nie przedstawia programu działania, nie podejmuje decyzji o tym, który program będzie realizowany), tylko że jego rozwiązania traktowane są w układzie jako propozycje. Jednak o różnicy między poleceniem a aktem proponowania świadczy nie forma komunikatu, a warunki pragmatyczne (równorzędność praw, brak sankcji).

Rodzic, który realizuje przydzielone mu zadania, nie wyraża własnych sugestii, jest także partnerem. Jest partnerem dopóty, dopóki ma subiektywne poczucie współsprawstwa (chce/identyfikuje się z celem; wierzy, że ma wybór, że jego potrzeby zostaną uwzględnione i plan działania może zostać zmodyfikowany). Sytuacją testującą istnienie podziału funkcji podmiotowych w układzie i istnienie współsprawstwa jest bowiem możliwość wpływu i równorzędność praw. Niemożność wpływu przekreśla układ partnerski, a nie brak równowagi w zakresie wkładów. Jeśli rodzic mówi, że nie chce, nie umie, nie może, ma wątpliwości, nie podejmuje ustalonych działań – to

nauczyciel powinien uznać ważność tych dążeń rodzica na równi ze swoimi potrzebami, celami, dążeniami.

Kolejny wniosek, jaki się nasuwa, dotyczy tego, że zgoda na działania, których nie jesteśmy autorami, nie wyłącza nas z relacji partnerskich. Dążenie do wspólnych celów często oznacza podporządkowanie swojego działania działaniom innych ludzi. Dominacja nie jest wskaźnikiem zaburzeń w układzie, dopóki nie zapomina się o respektowaniu potrzeb innych.

Partnerstwo oznacza także świadomą rezygnację z podejmowania decyzji, jeśli uznamy, że partner ma większe od nas kompetencje. Jeśli rodzice wierzą, że proponowany przez nauczyciela program pomocy jest wartościowy, że pewne działania zbliżą ich do realizacji zamierzonych wspólnych celów – to przyjmują zadania i je wykonują. Ważnym kryterium funkcji podmiotowych jest więc to, czy identyfikują się z celem nauczyciela.

Podsumowując – o współrzędności decyduje relacja wkładów: nie podobieństwo wkładów, ale ich równoważność (cele, potrzeby, pomysły obu stron są w układzie uwzględniane). Drugą istotną cechą relacji opartej na współrzędności jest traktowanie przez obu uczestników wspólnej linii działania jako podzielanej z partnerem i jako swojej jednocześnie (to jest istota identyfikacji z celem rozumianym jako cel wspólny). Ponadto każdy z uczestników współdziałania ma swoją funkcję (istnieje podział sprawstwa i wzajemna kontrola wypełniania funkcji).

Korzystając z dorobku badaczy zjawisk z zakresu przywództwa grupowego, można wysnuć podobne wnioski odnoszące się do warunków, jakie muszą zaistnieć dla pojawienia się zachowań współrzędnych.

Badania wskazują, że władza powinna być „dopasowana” do:

- charakteru wykonywanych zadań,
- czasu na podjęcie decyzji,
- cech grupy.

Jeśli zadania wymagają szczególnej wiedzy, którą posiada jedynie przywódca, zakres jego władzy powinien być szeroki. Także w sytuacjach wymagających szybkich decyzji autokratyczny styl przywództwa jest uzasadniony. Styl demokratyczny jest skuteczny jedynie w takich grupach, gdzie można odpowiedzieć „tak” na następujące pytania:

- czy członkowie grupy uznają cele grupowe?
- czy członkowie chcą podejmować odpowiedzialność za podejmowanie decyzji?
- czy mają doświadczenie i wiedzę związaną z charakterem wykonywanych zadań?
- czy mają wcześniejsze sukcesy w grupowym podejmowaniu decyzji? (J. Szmagański 1998, s. 69).

Ponadto w wielu publikacjach jako warunki niezbędne do osiągnięcia grupowej efektywności/produktywności, wymieniane są:

- zaprogramowanie ról i norm oraz wytworzenie procedur kontroli ich wypełniania,
- kierowanie grupą.

Szkoła jako duża i formalna grupa dla utrzymania wewnętrznej spójności musi wytworzyć dobrze określone role i zadania do wykonania dla swoich członków oraz kryteria kontrolne.

Do osiągnięcia grupowej produktywności potrzebne jest przywództwo, czyli wpływanie na realizację przez grupę wspólnych celów, tym samym kontrolowanie działań grupy i wpływanie na działania jej członków, które wspomaga grupę w osiągnięciu jej celów (J. Szmagański 1998, s. 67).

Nie istnieje grupa bez struktury przywództwa. To, co różni grupy demokratyczne od innych, to fakt, że przywództwo to nie jest oparte na sile (sankcjach), ale na kompetencjach i akceptacji grupy (J. Szmagański 1998, s. 67).

Zakończenie i wnioski

Analizy oparte na teorii aktów mowy prowadzą do wniosku, że w relacjach szkoła – rodzina konstrukcja interakcji opiera się na strukturze dyrektywnej. Zmiana tego modelu na bardziej demokratyczny nie jest możliwa ze względu na zasadę efektywności komunikacyjnej i pragmatycznej (jest to paradoks pragmatyczny, o którym pisze B. Skowronek, 1999).

Otóż najbardziej ekonomiczny czasowo i skuteczny sposób realizacji intencji wynikający z pragmatycznej logiki interakcji zapewniają:

- model komunikacji dyrektywnej,
- skonwencjonalizowanie komunikowania z rodzicami; stosowanie utartych oficjalnych formuł (komunikaty nie wymagają wysiłku w ich rozumieniu),
- komunikacja jednostronna,
- stałość modelu.

Zastąpienie dyrektywnego sposobu kierowania działaniami rodziców przez autentyczny dialog nie gwarantuje szybkiego i pewnego osiągnięcia celów i jest czasochłonne.

Paradoks pragmatyczny, o którym tutaj mowa, podtrzymywany jest także przez zasadę dopasowania komunikatu do uwarunkowań kontekstualnych (model komunikowania powinien się charakteryzować odpowiedniością i komplementarnością do istniejącego modelu edukacji). Z perspektywy celów edukacji, zadań szkoły model komunikacji dyrektywnej jest najbardziej ekonomiczny i efektywny pragmatycznie (pozwala osiągnąć założone cele dydaktyczne nauczycieli w stosunku do uczniów).

Konflikt między koniecznością efektywnej realizacji zamierzeń edukacyjnych szkoły a pragnieniem stworzenia relacji partnerskiej wynika z:

- wyraźnie zadaniowej orientacji szkoły (nastawienia na sprawność procesu edukacji),
- unifikacji działań nauczycieli (nauczyciel jako sprawny realizator zadań szkoły),
- systemu kontroli administracyjnej.

Ostatnim spostrzeżeniem, którym chciałabym się podzielić, jest to, że dyrektywność współwystępuje z reaktywnością. Jak czytamy w pracy Z. Nęckiego (1992), każdy akt mowy tworzy z odpowiedzią partnera „parę dopasowaną”. Dla aktów dyrektywnych drugim członem „pary dopasowanej” jest zgoda, bez uchylania się i negocjacji. Jest to zgodne z zasadą kooperacji, aby nie blokować celów interakcyjnych partnera.

Bibliografia

- Awdziejew, A. (1987). *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzeń*. Kraków.
- Awdziejew, A. (2004). *Gramatyka interakcji werbalnej*. Kraków.
- Dijk, T. van (2001). *Dyskurs jako struktura i proces*. G. Grochowski (tłum.). Warszawa.
- Grzymała-Kazłowska, A. (2004). Socjologicznie zorientowana analiza dyskursu. *Kultura i Społeczeństwo*, 1.
- Janke, A.W. (2002). *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przelomie XX i XXI wieku: perspektywy zmiany społecznej w edukacji*. Bydgoszcz.
- Kalisz, R. (1993). *Pragmatyka językowa*. Gdańsk.
- Kłoskowska, A. (1991). *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku*. Wrocław.
- Kwieciński, Z. (1990). Zmiana, rozwój i postęp w świadomości podmiotów edukacji. Wstęp do badań. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 4.
- Mendel, M. (1998). *Rodzice i szkoła. Jak współuczestniczyć w edukacji dzieci?*. Toruń.
- Mendel, M. (2001). *Edukacja społeczna. Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy w perspektywie amerykańskiej*. Toruń.
- Nęcki, Z. (1992). *Komunikowanie interpersonalne*. Wrocław – Warszawa – Kraków.
- Opalek, K. (1974). *Z teorii dyrektyw i norm*. Warszawa.
- Pożarowska, E. (1989). Współdziałanie w procesie interakcji dzieci w wieku przedszkolnym. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3.
- Putkiewicz, E. (1990). *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa.
- Putkiewicz, E. (1991). *Dwa wzorce komunikowania się nauczyciela uczniami na lekcji – wzorzec autorytarny i współpracujący*. W: J. Parafiniuk-Soińska (red.). *Doskonalenie systemu komunikacji dydaktycznej*, cz. I-II. Szczecin.
- Searle, J. (1987). *Czynności mowy: rozważania z filozofii języka*. B. Chwedeńczuk (tłum.). Warszawa.
- Segiet W. (1999). *Rodzice – nauczyciele. Wzajemne stosunki i reprezentacje*. Poznań.

- Shugar, G.W. (1982). *Interakcja, koordynacja linii działania i funkcjonowanie językowe*. B. Mroziak (tłum.). Wrocław.
- Siarkiewicz, E. (2000). *Ostatni bastion, czyli jawne i ukryte wymiary pracy przedszkola*. Kraków.
- Skowronek, B. (1999). *O dialogu na lekcjach w szkole średniej*. Kraków.
- Szczepeński, J. (1970). *Elementarne pojęcia socjologii*. Warszawa.
- Szmagalski, J. (1998). *Przewodzenie małym grupom. Działanie grupowe*. Warszawa.
- Trutkowski, C. (2004). Wybór czy konieczność – o potrzebie wykorzystania analizy dyskursu. *Kultura i Społeczeństwo*, 1.
- Ziemiński, Z., Zieliński, M. (1992). *Dyrektywy i sposób ich wypowiedania*. Warszawa.
- Żłobicki, W. (2000). *Rodzice i nauczyciele w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.

Streszczenie

Praca porusza problem analizy współpracy przebiegającej między szkołą a rodzicami uczniów, zwłaszcza w sytuacji, gdy trudności szkolne dziecka są wieloaspektowe i wymagają zaangażowania osób pełniących różne role szkolne.

Poszukiwano odpowiedzi na pytanie o funkcje podmiotowe rodziców w relacjach ze szkołą.

Prezentowane wyniki badań dotyczą ukrytych założeń, jakie kryją się za wykluczeniem rodziców w praktyce edukacyjnej szkół publicznych.

Summary

This article has been concentrated around analysis of the cooperation between school and a student parents, especially when the child problems at school are multipronged and enclose different school roles.

Realm of the researches in this work was reply to the question about subjective parent's functions regarding their relationship with the school.

Presented research results concern hidden ideas behind excluding parents in educational practice from public schools.