

AGNIESZKA OLECHOWSKA

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

RODZICE W SZKOLE – DEMASKOWANIE MITÓW

Abstrakt: Celem artykułu jest próba zdemaskowania fikcji i uwydatnienie wybranych działań pozornych w obszarze współpracy domu i szkoły. Na podstawie wyników analizy dokumentów oświatowych tworzących urzędowy dyskurs pedagogiczny i dokumentów (statutów, regulaminów) losowo wytypowanych szkół podstawowych i ponadpodstawowych podaję przykłady siedmiu mitów funkcjonujących we współczesnym systemie oświaty, podtrzymujących fałszywe mniemanie, jakoby możliwa była w aktualnych ramach prawnych rzeczywista współpraca szkoły i domu. Artykuł ma przyczynić się do podjęcia refleksji nad głębszymi mechanizmami utrzymującymi te swoistą „władzę fikcji” we współczesnym systemie oświatowym.

Słowa kluczowe: mity w edukacji, działania pozorne, iluzja współpracy w edukacji, prawo oświatowe

WPROWADZENIE

Relacje rodziny i szkoły stanowią przedmiot zainteresowania pedagogów i badaczy od kilkuset lat. Jak podaje Magdalena Ślusarczyk (2010, s. 105):

pierwsze wypowiedzi na ten temat pojawiły się już na przełomie XV i XVI w. (Vegio i Vives). Nieco później Jan Amos Komeński (1638) w swoim dziele *Wielka dydaktyka* podkreślał rolę rodziców w wychowaniu dziecka i potrzebę wspierania w tym procesie rodziców przez szkołę.

Na znaczącą rolę współpracy rodziców i szkoły zwracali także uwagę w swoich pracach Jan Henryk Pestalozzi (1801) czy Friedrich Wilhelm August Fröebel (za: Bilewicz-Kuźnia 2013), a osiemnastowieczny filantrop Christian Gotthilf Salzmann

(1792) opowiadał się wręcz za organizowaniem „zakładów edukacyjnych” na wzór domu rodzinnego.

Od tamtych czasów na temat zasadności i wagi współpracy domu i szkoły napisano dziesiątki tomów z dziedziny pedagogiki, socjologii, psychologii, filozofii. W Polsce zagadnieniem tym zajmowali się m.in.: Sebastian Petrycy z Pilzna (1605) i ks. Grzegorz Piramowicz (1787), a w czasach już nam nieco bliższych i współczesnych – Franciszek Czerwiński (1952), Helena Radlińska (1961), Amelia Rosnowska (1975), Anna Radziwiłł (1975), Jerzy Wołczyk i Mikołaj Winiarski (1976), Aleksander Kamiński (1978), Mieczysław Łobocki (1985), Ryszard Wroczyński (1985), Henryk Smarzyński (1987), Ewa Marynowicz-Hetka (1989), Krzysztof Jakubiak (1997), Maria Mendel (2004) i wielu innych autorów, lecz wszystkich nie sposób tu wymienić.

Mówiąc o współpracy poszczególnych podmiotów procesu kształcenia, często przedstawia się ją w świetle koncepcji partnerstwa edukacyjnego (m.in. Szczepański 1978, Jakubiak 1997, Radziewicz 1983, Rogala 1989), jako „ideę organizującą współpracę szkoły z domem oraz nauczyciela z rodzicami uczniów” (Mendel 2009, s. 189). Joyce L. Epstein, przywoływana przez Mendel twórczyni teorii partnerstwa edukacyjnego, twierdzi wręcz, że jest ono „swoistym przymierzem rodziny, szkoły oraz najbliższego im społecznego otoczenia w celu osiągnięcia przez dziecko maksimum jego możliwości rozwojowych” (Epstein 1995 za: Mendel 2009, s. 193). Autorka zwraca uwagę na sześć obszarów działań istotnych dla jakości oraz skuteczności tej współpracy i zalicza do nich: (1) rodzicielstwo (*parenting* – wspieranie rodziców przez szkołę w wychowaniu dziecka), (2) komunikację szkoła–dom i dom–szkoła (*communications* – zrozumiałość i formy przekazywania informacji), (3) wolontariat rodzicielski (*voluntering* – działania rodziców na terenie szkoły), (4) uczenie się w domu (*learning at home* – udział rodziców w odrabianiu prac domowych, w uczeniu się dziecka w domu), (5) podejmowanie decyzji (*decision making* – włączanie rodziców w podejmowanie decyzji w szkole, rozwiązywanie konfliktów itp.), (6) współpracę ze środowiskiem (*collaborating with community* – rozpoznawanie i integracja zasobów społeczności, uwzględnianie udziału i postulatów lokalnych przedsiębiorców i instytucji w programach kształcenia, udostępnianie szkoły po godzinach zajęć edukacyjnych dla lokalnej społeczności) (Epstein i in. 2002, s. 41–66). Zweryfikowana w badaniach koncepcja Epstein okazała się na tyle wartościowa, że stała się podstawą bazy standardów oceniania programów z zakresu partnerstwa edukacyjnego w szkołach w USA, a ukazanie wielu obszarów, w których rodziców można uznać za podmiot w relacjach dom–szkoła, jest dobrym wzorem i wskazówką, w jakie strony powinna się rozwijać współpraca między tymi dwoma środowiskami.

Współpraca ta, mimo upływu dziesiątek lat, pozostaje ciągle warta odkrywania i redefiniowania, tym bardziej, że – jak zwraca uwagę Mendel:

rozumiejąc współpracę szkoła–środowisko jako korzystną dla dziecka, nie można [...] zapominać, że jest ona także korzystna dla szerszej społeczności, dla rodziny i miejscowego samorządu, wszystkich mieszkańców tworzących społeczną okolicę szkoły i jej samej, jeżeli działa jako instytucja uspołeczniona, „nasza” dla społeczeństwa (Mendel 2009, s. 185).

Ponadto, jak wynika z badań naukowych, dobre relacje i stała współpraca nauczycieli i rodziców są „czynnikami chroniącym przed niepowodzeniami szkolnymi oraz motywującym wszystkie podmioty (nauczycieli, uczniów i rodziców) do doskonalenia procesu kształcenia i wspierania dzieci” (Siles 2003, s. 10–14).

Aby współpraca środowiska rodzinnego ze szkołą mogła rzeczywiście zachodzić, powinna spełniać pewne warunki. Zdaniem Juliana Radziejwicz konieczne są: istnienie co najmniej dwóch osób, akceptacja i wzajemne zaufanie partnerów, wspólne cele i wartości oraz wymiana dóbr, np. życzliwości, pomocy, rady, dzielenia porażek i sukcesów (Radziejwicz 1979). Relacja ta powinna być prawdziwa, namacalna, rzeczywista, być faktem. Tymczasem, jak wykażę na podstawie przeprowadzonych badań, w wielu obszarach staje się ona mitem.

PODSTAWY PROGRAMU BADAŃ WŁASNYCH

Na potrzeby niniejszego artykułu przeprowadziłam badania o charakterze jakościowym. Porównałam w nich siedem wybranych organizacyjno-prawnych założeń systemu oświaty, zawartych w aktach prawnych (zwłaszcza w *Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty* oraz w *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*) z badaniami publikowanymi przez niezależne instytucje (Helsińską Fundację Praw Człowieka, Centrum Badania Opinii Społecznej) oraz wynikami przeprowadzonej przeze mnie analizy dokumentów szkolnych takich jak statuty i regulaminy (zwłaszcza regulaminy rekrutacji do szkół). Jako metodę badań obrałam semiotyczną analizę tekstu dokumentów zastanych zamieszczonych w tzw. domenie publicznej. Źródłem pozyskanych danych były zatem – w przypadku aktów prawa oświatowego – strona Internetowego Systemu Aktów Prawnych (www.isap.sejm.gov.pl), a w przypadku dokumentów szkół – strony losowo wybranych placówek. Teksty aktów prawnych, które poddałam analizie, w rozumieniu Umberta Eco (2008 za:

Jemieliak 2012, s. 177) stanowiły dzieła zamknięte, „niedopuszczające czytelników do głosu w sprawie interpretacji tekstu, precyzujące i ograniczające dopuszczalne odczytania i znaczenia” (Jemieliak 2012, s. 177–178).

Celem moich badań było zidentyfikowanie i zdemaskowanie istniejących w systemie oświaty mitów dotyczących współpracy szkoły i rodziny poprzez porównanie treści wybranych zapisów prawa oświatowego z przykładami ich wcielania w życie.

WYNIKI BADAŃ

Mit 1: wspomaganie przez szkołę wychowawczej funkcji rodziny (rozdz. 1, art. 1, pkt 2 ustawy o systemie oświaty)

Jedno z podstawowych zadań szkoły zapisanych w rozdz. 1, art. 1, pkt 2 ustawy o systemie oświaty stanowi **wspomaganie wychowawczej funkcji rodziny**. Tymczasem nie jest to możliwe, staje się mitem, ponieważ – jak stwierdza Otto Speck (2005) – m.in.:

- szkoła i rodzina nie pełnią już funkcji przekaznika norm (często ich nie dzielą),
- różne rodziny przestrzegają różnych norm,
- różni nauczyciele przestrzegają różnych norm,
- systemy stworzone w szkołach i w domach uczniów mają dla nich niewielkie znaczenie lub ogóle się nie liczą,
- szkoła jest już tylko jednym z wielu systemów socjalizacji (na znaczeniu zyskuje środowisko rówieśnicze oraz wirtualne),
- szkoła i rodzina są środowiskami niestabilnymi, niegwarantującymi poczucia bezpieczeństwa.

Kwestię odmienności, a niekiedy wręcz sprzeczności wartości i przekonań nauczycieli i rodziców na temat kondycji, roli, celów, istoty szkoły i rodziny podnosi też Krzysztof Polak (2013, s. 347). Zwraca uwagę na to, iż:

świat wartości i przekonań nauczycieli i rodziców odznacza się tu charakterystyczną bifurkacją: wychodząc z tych samych przesłanek (dobro dziecka/ucznia; rzeczywistość społeczna jako pole wielu możliwości jego rozwoju; wspierający charakter oddziaływań wychowawczych w rodzinie i szkole), rozchodzi się na różne strony, tworząc równoległe systemy wartości i przekonań wykazujące jedynie pozory wspólnotowości.

Podobnego zdania jest Jan Szmyd (2011), który jako czynnik uniemożliwiający pełnienie przez szkołę funkcji wychowawczej wskazuje ponadto jej zapaść spowodowaną konserwatyzmem i konformizmem oraz funkcjonującymi w szkole stereotypami myślowymi i przesądami związanymi z pedagogiką. Zdaniem autora „kryzys ten jest wynikiem szerszej i złożonej rzeczywistości, jaką jest cywilizacja postindustrialna i ponowoczesna; określana mianem cywilizacji »na rozdrożu« lub nawet »na progu fundamentalnych zagrożeń«” (Szmyd 2011, s. 309).

Ilustrację tych spostrzeżeń może stanowić sposób, w jaki rozpoczęła pierwsze w roku szkolnym zebranie z rodzicami wychowawczyni mojej córki, gdy ta była uczennicą II klasy szkoły podstawowej. Oto pani wkroczyła do klasy i, wzięwszy do ręki kredę, napisała po przeciwległych stronach tablicy słowa: „nauczanie” i „wychowanie”, a pod nimi odpowiednio: „dom” i „szkoła”, po czym zamasztyłym ruchem połączyła liniami słowa „dom” i „wychowanie” oraz „szkoła” i „nauczanie”, mówiąc: „To (wychowanie) jest zadaniem domu, a to (nauczanie) jest zadaniem szkoły”.

Mit 2: dostosowanie treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych ucznia (rozdz. 1, art. 1, pkt 4 oraz pkt 6 ustawy o systemie oświaty)

Podobnie jak stające się fikcją wspomaganie wychowawczej roli rodziny przez szkołę w mit przeradza się inny zapis ustawy, mówiący o prawie rodziców do oczekiwania od szkoły dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości psychofizycznych dziecka oraz o dostępie do pomocy psychologiczno-pedagogicznej i specjalnych form pracy dydaktycznej (rozdz. 1, art. 1, pkt 4), także w odniesieniu do uczniów zdolnych (rozdz. 1, art. 1, pkt 6).

Helsińska Fundacja Praw Człowieka w raporcie z monitoringu pt. *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych* jednoznacznie wskazuje, iż prawa dzieci do edukacji dostosowanej do ich potrzeb i możliwości nie są wcielane w życie w sposób właściwy. Z raportu wynika m.in. że system edukacji dzieci z orzeczeniami i opiniami oraz uzdolnionych funkcjonuje wadliwie – indywidualizacja nauczania oraz oceniania w ramach obowiązującej podstawy programowej *de facto* nie istnieje. Nauczyciele koncentrują się przeważnie na słabych stronach uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i zapominają o wzmacnianiu mocnych stron, zbyt długo prowadzi się nauczanie indywidualne, nie korzysta się w wystarczającym stopniu ze specjalistycznego wsparcia nauczycieli (Ciechanowski i in. 2010, s. 92).

Przykładem niewłaściwej realizacji założeń edukacji uczniów ze specjalnymi potrzebami może być prawie całkowity brak wiedzy nauczycieli na temat istnienia tzw. grup dyspersyjnych, czyli „rodzajów grup na zajęciach wychowania

fizycznego w szkole”, do których, ze względu na stan zdrowia, są kwalifikowane przez pediatrę wszystkie dzieci w czasie tzw. wizyt bilansowych. Kwalifikacja ta jest niezbędna, ponieważ:

w przypadku niektórych zaburzeń, ze względu na bezpieczeństwo dziecka, istnieje konieczność wyeliminowania pewnych ćwiczeń, zmniejszenia lub zwiększenia ich intensywności, wprowadzenia dodatkowych form ruchu, zwrócenia uwagi nauczyciela WF na niektóre zaburzenia, reakcje i zachowania dziecka (Wojnarowska 2006, s. 24).

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi z wad postawy stanowią średnio 10–15% ogółu (Wojnarowska, Oblacińska 2014, s. 4). Do najczęstszych przyczyn wykrytych u nich wad postawy zalicza się m.in. boczne skrzywienie kręgosłupa. „Zapobieganiu im niezbędne są: aktywność fizyczna, odpowiednie łóżka, meble do zajęć w pozycji siedzącej w domu i w szkole oraz obuwie” (Wojnarowska, Oblacińska 2014, s. 4). Istnieją również medyczne przeciwskazania do pewnych form aktywności fizycznej, które powinny zostać wyeliminowane z uwagi na bezpieczeństwo dziecka, i w przypadku skolioz są to: intensywne biegi, długotrwałe marsze, skoki, przewroty i mostki, nadmiar skłonów w przód (Kasztura i Łęczyński 1999). Jeżeli przypomnimy sobie, jak wygląda większość lekcji wychowania fizycznego w szkołach, nie sposób uniknąć wrażenia, że uwzględnianie indywidualnych możliwości psychofizycznych uczniów jest fikcją.

W obszarze dostosowywania treści, metod i organizacji nauczania do możliwości uczniów znajduje się również **ocenianie wewnątrzszkolne**, które obejmuje „formułowanie przez nauczycieli wymagań edukacyjnych niezbędnych do uzyskania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych” (rozdz. 2, par. 3 *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej...* 2015). Pozostawienie takich samych kryteriów oceniania dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jak dla uczniów bez specjalnych potrzeb nie powinno mieć miejsca. Dostosowywanie treści nauczania bez uwzględnienia wpływu tego faktu na stawiane wymagania edukacyjne nie miałyby sensu. Jak pisze Bogusław Śliwerski (1996, s. 164):

w prawie oświatowym problem oceniania, selekcjonowania i promowania uczniów w toku edukacji jest tematem tabu, którego nie można naruszyć. Tymczasem ta właśnie sfera szkolnej edukacji podtrzymuje konserwatyzm i fundamentalizm. [...] Odmienność rozwiązań jest niemile widziana, chyba, że zostanie ona zaakceptowana przez zwierzchników lub wprowadzona w życie odgórnym zarządzeniem.

Niedostateczne wypełnienie zaleceń prawa oświatowego w odniesieniu do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi dobrze ilustrują wyniki przeprowadzonej przeze mnie analizy ponad 150 statutów zamieszczonych na stronach internetowych losowo wybieranych szkół. W statutach tylko trzech placówek (SP nr 3 w Pcimiu, Gimnazjum nr 5 w Środzie Śląskiej oraz XX LO w Gdańsku) znalazłam zapisy mówiące o obowiązującym nauczycieli formułowaniu zindywidualizowanych sposobów oceniania uczniów z określonym rodzajem specjalnych potrzeb edukacyjnych, a w klasach powyżej IV – określeniu indywidualnych wymagań, których spełnienie jest równoznaczne z otrzymaniem danej oceny z poszczególnych przedmiotów. Większość nauczycieli (z aprobatą dyrektorów szkół), świadomie lub nie, ogranicza ten wymóg do zamieszczenia dość ogólnych wskazówek dostosowania wymagań stawianych uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na zajęciach czy lekcjach przedmiotowych. Rodzice większości uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi zamiast wiedzy typu: „Janek na ocenę celująca z języka polskiego powinien osiągnąć to i to, na ocenę bardzo dobrą to i to, na ocenę dobrą... (itd.)” otrzymują informacje typu: „Uczeń z niepełnosprawnością ruchową może wykonać zadanie ruchowe w wydłużonym czasie lub w zmodyfikowanej formie; nie jest oceniany za poprawność graficzną...”. Ten fortel ma wiele „zalet”. Pozwala nauczycielowi zaoszczędzić czas, zabezpieczyć się przed nadmierną chęcią czy skłonnością niektórych rodziców do sprawdzania, czy prowadzący zajęcia wywiązuje się z przestrzegania podanych kryteriów oceniania dziecka, ukryć (uzasadnione i – ze względu na brak kształcenia nauczycieli w tym zakresie – częściowo usprawiedliwione) niedostatki wiedzy i umiejętności pracy z dziećmi z co najmniej kilkunastoma rodzajami specjalnych potrzeb edukacyjnych. I w ten oto sposób w wielu szkołach kreuje się następny mit oceniania dostosowanego, czyli adekwatnego do możliwości i uwzględniającego psychofizyczne możliwości konkretnych uczniów.

Mit 3: prawo do otrzymywania informacji o postępach i trudnościach ucznia (rozdz. 3, art. 22, pkt 4d ustawy o systemie oświaty)

Kolejny stwarzający pewien mit zapis w ustawie o systemie oświaty dotyczy prawa do **otrzymywania informacji o postępach i trudnościach ucznia**. Te związane z edukacją szkolną dziecka rodzice uzyskują przeważnie w czasie zebrań (Gawęł-Luty 1992), jednak zwykle w drodze wymiany komunikatów. Według klasyfikacji Thomasa Nordhala (2006) jest to zaledwie pierwszy poziom zrozumienia między szkołą a rodziną (poziom drugi: dialog, komunikowanie się i omawianie ważnych spraw; poziom trzeci: dodatkowo podejmowanie wszystkich decyzji za obopólną zgodą). Jak wynika z badań Elżbiety Gawęł-Luty (1992), informowanie rodziców

przebiega w większości przypadków w bardzo mało różnorodny sposób i według dość sztywnych zasad, najczęściej podczas zbiorowych spotkań, kiedy – jak to określiła Mendel – nauczyciel zachowuje „ołtarzową” aranżację własnego miejsca, przez co ogranicza, a czasami nawet uniemożliwia porozumienie. Warto jest tutaj zwrócić uwagę na jeszcze inny aspekt kontaktów nauczycieli z rodzicami, a mianowicie na dość skuteczne zniechęcanie rodziców do podejmowania prób współpracy, a czasem nawet do jakiegokolwiek kontaktu poza ściśle wyznaczonymi ramami. Zaryzykowałabym wręcz stwierdzenie, że w tym przypadku mit staje się wielopoziomowy, jeden nakłada się na drugi. Popatrzmy:

- nauczyciele deklarują swoją dostępność dla rodziców, podając numer telefonu do pokoju nauczycielskiego, ALE nie określają godzin (np. wybranych przerw), w jakich są w tym pokoju dostępni; rodzic, który dzwoni, naraża się na „ofukiwanie” przez innych nauczycieli, kiedy nie wie np. że wychowawca, o którego pyta, właśnie pełni dyżur na korytarzu itp.;
- nauczyciele podają do wiadomości terminy tzw. dni otwartych, w czasie których rodzic teoretycznie otrzymuje możliwość rozmowy indywidualnej na temat własnego dziecka, ALE terminy są ustalane w taki sposób, że wszyscy nauczyciele pełnią dyżur tego samego dnia i w tych samych godzinach. To sprawia, że rodzic ucznia, który ma poważne trudności w uczeniu się (a dla jego dobra współpraca domu i szkoły ma szczególną wagę), jest w stanie porozmawiać z jednym, najwyżej dwoma lub trzema nauczycielami (i to tylko jeśli wykaże się ekstremalnymi zdolnościami logistycznymi, przewidzi konieczność „zajęcia kolejki” pod drzwiami każdego z nich);
- szkoły deklarują chęć współpracy z rodzicami i partnerski sposób ich traktowania, ALE w większości placówek jedynymi osobami, które nie mają „swojego” miejsca są właśnie rodzice. Rozmowy z nauczycielami często odbywają się przy świadkach (w obecności innych wychowawców w pokoju nauczycielskim, na korytarzu w otoczeniu innych uczniów czy w sali lekcyjnej po ogólnej części zebrania, w towarzystwie innych rodziców, także oczekujących na możliwość indywidualnej rozmowy z nauczycielem).

Mit 4: prawo rodzica do wyboru typu szkoły (rozd. 1, art. 1, pkt 5 i 5a ustawy o systemie oświaty)

Rodzice dzieci na etapie edukacji podstawowej, gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej mogą teoretycznie wybierać typ szkoły, do której chcieliby, aby uczęszczało ich dziecko. Takie prawo daje im zapis w rozdz. 1, art. 1, pkt 5 i 5a ustawy o systemie

oświaty. Jednakże możliwość dokonania rzeczywistego wyboru choćby typu szkoły (publiczna – niepubliczna) jest fikcją. W przypadku szkoły niepublicznej ograniczenie stanowi zwykle zamożność rodziny.

Częściowo fikcyjna jest także możliwość wyboru szkoły leżącej poza tzw. obwodem ze względu na miejsce zamieszkania. Rodzice mogą „wybrać” szkołę wyłącznie w jednym przypadku – gdy zamieszkują na terenie jej obwodu (wówczas dziecko i tak już jest do niej prawnie przypisane). W innych przypadkach o przyjęciu dziecka do publicznej placówki decyduje dyrektor szkoły, nie rodzic (rozd. 2a, art. 20a, pkt 2). Ponadto, jak wskazuje się w badaniach CBOS (Smak-Wójcicka 2009, s. 13), 1/3 rodziców nie ma w ogóle możliwości wyboru konkretnej szkoły. Chodzi zwłaszcza o osoby mieszkające na wsiach i w mniejszych miastach, gdzie funkcjonuje np. tylko jedna placówka. Najczęściej brak możliwości wyboru sygnalizowali respondenci z wykształceniem podstawowym (53%), a tylko co piąty badany z wyższym wykształceniem (19%), lepiej wykształcone osoby są bowiem mieszkańcami większych miast, w których mają jakieś alternatywy i prawdopodobnie większą świadomość wagi problemu, dlatego dowożą dzieci do innej szkoły niż najbliższa (Smak-Wójcicka 2009, s. 12–13). W wymienionych wyżej przypadkach o tym, do której szkoły będzie uczęszczało dziecko, nie decydują rodzice, ale ich status ekonomiczny, miejsce zamieszkania lub dyrektor szkoły.

Mit 5: nieselekcyjny charakter sprawdzianu na koniec VI klasy szkoły podstawowej

Niestety, za fikcyjność możliwości wyboru szkoły odpowiadają jeszcze inne czynniki. Na przełomie 2012/2013 roku dr hab., prof. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego Ryszarda Cierzniewska, pedagog szkoły wyższej, specjalista nauczania początkowego, pedeutolog, matka szesnastoletniej córki skierowała *List do Premiera i Minister Edukacji, Rodziców i Nauczycieli w sprawie sześciolatek i nie tylko* (Śliwerski 2014). W treści tego listu Cierzniewska, zwracając uwagę na fakt, iż prowadzona dyskusja nie ukazuje bliskiego i profesjonalnego rozwiązania sporu dotyczącego dzieci sześciolatek, pytała w m.in. czy przewidziano zmniejszenie liczby klas i jak do zmiany przygotowani/-e są:

- nauczyciele klas młodszych,
- nauczyciele klas IV–VI, a także szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, w tym zawodowych (w szkołach zawodowych ci, którzy uczą się np. spawania, muszą mieć ukończone 18 lat, a po zmianach będą to uczniowie mający lat 17);
- szkoły (i nie chodzi o konieczność wyodrębnienia miejsca do zajęć i odpoczynku na podłodze czy dywanie, tylko o organizację kształcenia, np.

dziecka o rok młodszego w zakresie poszczególnych dyscyplin wiedzy w klasie IV, które nie będzie podlegało nauczaniu zintegrowanemu, jak dotychczas).

Zapytała również o to, czy uwzględniono młodszy wiek uczniów, którzy będą przystępowali do **egzaminu selekcyjnego** na koniec klasy VI, zwłaszcza z uwagi na ich stopień dojrzałości do tak ważnego pomiaru ewaluacyjnego. W odpowiedzi, jaką Cierzniewska otrzymała z ministerstwa, zakwestionowano, jakoby sprawdzian po VI klasie miał charakter selekcyjny. Zdaniem MEN bowiem:

w szkole podstawowej dziecko nie styka się z żadnym egzaminem selekcyjnym. Sprawdzian po klasie VI jest informacją dla ucznia na temat własnych osiągnięć i braków, nie ma charakteru rekrutacyjnego do gimnazjum, a wyniki jego kolejnych edycji nie są porównywalne. Sprawdzian ten służy przede wszystkim szkole do oceny skuteczności nauczania. To również wskazówka dla nauczycieli, w jakich obszarach wiedzy i umiejętności należy więcej pracować z uczniami.

Nie jest to jednak prawdą. Badając teksty regulaminów rekrutacji do losowo wybranych gimnazjów, można przeczytać np.:

Kandydaci spoza obwodu Gimnazjum nr... w postępowaniu rekrutacyjno-kłasyfikacyjnym za swoje osiągnięcia otrzymują 100 punktów rekrutacyjnych obliczonych jako suma następujących składników: sprawdzian szóstoklasisty: max. liczba punktów 50; uwagi: 100% z języka polskiego – 20 pkt, 100% z matematyki – 20 pkt, 100% z języka obcego nowożytnego – 10 pkt¹.

Jak łatwo zauważyć, konkurencja uczniów spoza obwodu szkoły zasadza się zatem w znacznym stopniu właśnie na wynikach sprawdzianu na koniec VI klasy. Należy podkreślić, że praktyka ta jest powszechna, powtarzana na kolejnych etapach edukacyjnych (nabór do szkół ponadgimnazjalnych prowadzi się na podobnych zasadach, a selekcyjny charakter dotyczy wyników uzyskanych na egzaminie gimnazjalnym) oraz że stopień selekcyjności jest bardzo wysoki. Uczniowie, którzy zdali egzamin najlepiej, mogą za to otrzymać nawet połowę (!) punktów możliwych do uzyskania w postępowaniu rekrutacyjno-kłasyfikacyjnym. Prawda to zatem czy fikcja, fakt czy mit, że sprawdzian po VI klasie nie ma selekcyjnego charakteru?

¹ Informacja zamieszczona na stronie publicznego gimnazjum. Ze względu na zachowanie anonimowości szkoły nie podaję pełnej nazwy ani adresu strony internetowej. Tego typu adnotacje znalazłam na wszystkich stronach internetowych 150 losowo wybranych gimnazjów.

Mit 6: prawo rodzica jako członka rady rodziców do wyrażenia opinii na temat podręczników lub materiałów edukacyjnych (rozdz. 3, art. 22ab, pkt 4 ustawy o systemie oświaty)

Treści podręczników i materiałów edukacyjnych oddają cele i wartości, wokół których skonstruowany jest system oświaty w państwie. Są silnie nacechowane ideologicznie i politycznie, „odzwierciedlają rzeczywistość zgodnie z dominującymi na jej gruncie »dyskursami władzy« [...], ukazują świat w sposób zgodny z oczekiwaniami i interesami osób bezpośrednio zaangażowanych w tworzenie programu i podręcznika” (Zalewska 2009, s. 510). Możliwość decydowania o ich wyborze musi więc pozostawać pod ścisłą kontrolą państwa. Stało się to jeszcze bardziej widoczne, gdy pod pretekstem oszczędności rodzin w zakupie podręczników dla dzieci oraz ograniczenia rozrastającego się rynku wydawniczego wprowadzono program finansowania przez państwo wyposażenia uczniów w darmowe podręczniki napisane na zamówienie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Abstrahując od znanej już dość niskiej jakości merytorycznej wspomnianych pomocy edukacyjnych, łatwo można dostrzec, że prawo, które było również nie do końca egzekwowane i w czasie, kiedy jeszcze dopuszczano możliwość wykorzystywania różnych podręczników, z chwilą wprowadzania na kolejne poziomy i etapy edukacyjne podręczników darmowych stało się całkowicie martwe, a zapis w rozporządzeniu o możliwości wyrażenia opinii wówczas gdy właściwie nie ma o czy jej wyrażać – w pełni fikcyjny.

Mit 7: prawo rodziców do uchwalania w porozumieniu z radą pedagogiczną programu wychowawczego szkoły i programu profilaktyki dostosowanego do potrzeb rozwojowych uczniów oraz potrzeb danego środowiska, obejmującego wszystkie treści i działania o charakterze profilaktycznym (rozdz. 4, art. 54, pkt 2.1. ustawy o systemie oświaty)

Programy wychowawczy i profilaktyczny szkoły powinny stanowić odpowiedź na indywidualne cechy danej społeczności (szkolnej i lokalnej), uwzględniać istniejące w nich napięcia, konflikty, zagrożenia, ale również zasoby i szanse rozwojowe. Dobrze byłoby, gdyby rodzice będący członkami rady rodziców, wybrani przez ogół rodziców danej szkoły, mogli wypowiadać się i mieć realny wpływ na tworzenie takowych programów. Jednak, mimo teoretycznie posiadanego prawa, wcielanie w życie przywołanych założeń w praktyce najczęściej nie jest możliwe. Wystarczy, że rada rodziców nie zgadza się z założeniami zawartymi w którymś z programów i dochodzi do sytuacji braku porozumienia rady rodziców z radą szkoły. Wówczas, jeżeli rada rodziców w terminie 30 dni od dnia rozpoczęcia roku szkolnego nie

uzyska porozumienia z radą pedagogiczną w sprawie programów, są one ustalane przez... dyrektora razem z organem sprawującym nadzór pedagogiczny, jak zatem widać – z pominięciem rodziców (rozdz. 4, art. 54, pkt 4).

PODSUMOWANIE

Zdaniem Basila Bernsteina urzędowy dyskurs pedagogiczny jest narzędziem transmisji makropolityki i kontroli państwa w dziedzinie oświaty. Dzięki niemu państwo tworzy granice między: różnymi przedmiotami nauczania, różnymi rodzajami pedagogicznych instytucji, różnymi kategoriami uczniów, którym oferuje dostęp do wybranych form wiedzy (Martin-Jones, de Mejia, Homberger 2008, s. 107–119). Jednak, jak starałam się udowodnić, tworzy również wyraźne granice między poszczególnymi kategoriami podmiotów procesu kształcenia. Przedstawione przykłady dowodzą, że współczesny stan rzeczy niewiele się różni od stanu z połowy lat 90., kiedy z badań Krzysztofa Konarzewskiego przeprowadzonych w grupie nauczycieli wynikało, że:

Rodzicom wyznaczono rolę pomocników szkoły, a ich uprawnienia ograniczono do wpływu na treści niektórych zajęć wychowawczych (np. wychowania seksualnego). Zaledwie co trzeci respondent dopuściłby rodziców do współdecydowania o programach i planach nauczania, co szósty – do wpływu na politykę kadrową. Tylko jedna osoba uznała, że rodzice powinni mieć wpływ na promowanie dziecka do następnej klasy, a wszyscy odrzucili pomysł, by rada rodziców kontrolowała pracę nauczycieli. Rodzice nie są spostrzegani jako pełnoprawni partnerzy i mogą współpracować tylko na warunkach ustalonych przez szkołę (Konarzewski 1994 za: Śliwerski 1996, s. 30).

Niestety, wciąż aktualne pozostają zapisane 20 lat temu słowa Śliwerskiego:

szkoła publiczna nie jest w realizowanych przez siebie funkcjach instytucją demokratyczną, gdyż nie są w niej powszechnie uznawane i szanowane zasady demokracji: wolności, godności, solidarności i praworządności w stosunku do wszystkich podmiotów edukacji [...], nie jest przestrzegana zasada suwerenności nauczycieli w relacji z władzą oświatową (nadzorem pedagogicznym), uczniów w relacjach z nauczycielami i rodziców w kontaktach z pedagogami” i podtrzymywany jest styl kierowania zachowujący – w sposób jawny lub ukryty – [przyp. A.O.] „fundamenty władztwa pedagogicznego i administracyjnego. Wszystko to odbywa się pod szyldem dążenia do samorządności jako celu

edukacji, a w rzeczywistości ma utrzymać symetryczne i hierarchiczne struktury organizacyjne oraz społeczne w danej instytucji oświatowej (Śliwerski 1996, s. 7).

Pomimo istnienia prawnych podstaw „wciąż nie doszło w pełni do demokratyzacji i uspołecznienia władztwa pedagogicznego” (Śliwerski 1996, s. 18–19). W zamian za to stale widoczna jest trudność wyrwania się szkoły z dotychczasowych „rytuałów” spychających na margines niektórych uczestników procesu kształcenia. Nie służą one „zdrowej refleksji i konstruktywnemu dialogowi” (McLaren za: Giroux i Witkowski 2010, s. 390). Stan ten ponadto stanowi dowód na to, w jaki sposób „stosunki władzy dominują nad umysłem”, co jako istotną tezę Michaela Foucaulta (1980) przypomniał Henry A. Giroux (2010, s. 119). Jeśli wziąć pod uwagę słowa Petera L. McLarena (1986) i podobne stanowisko Lecha Witkowskiego, być może uprawniony jest tu sąd o oporze szkoły i nauczycieli wyrażającym się całym spektrum ich zachowań, które mają „znaczenie symboliczne, historyczne i »przeżywane«”, utrwalające „prawomocność, władzę i wagę szkolnej kultury w ogólności oraz nauczania w szczególności (np. jawnego i ukrytego programu)” (Witkowski 2010, s. 394). Co istotne, „owo spektrum zachowań wyrażających opór wobec szkoły obejmuje także opór milczący, nieformalny i nieuświadomiany” (Witkowski 2010, s. 394).

Tak więc istniejące w zapisach aktów prawnych (ustaw i rozporządzeń) założenia – „fakty” prawne – na poziomie praktyki edukacyjnej na naszych oczach przeobrażają się w „mity”. Zatracają po drodze prowadzącej „z góry na dół” swój demokratyczny rys i zostają wciągnięte, jak przez czarną dziurę, w bezgraniczną otchłań „władzy fikcji”, która nadal niepodzielnie panuje w polskiej szkole.

LITERATURA

- Bilewicz-Kuźnia B., 2013, *Historyczny i współczesny obraz edukacji przedszkolnej według koncepcji Friedricha Wilhelma Froebela*. W: B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska (red.), *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie. Wybrane zagadnienia*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Ciechanowski J. i in. (oprac.), 2010, *Prawo do edukacji dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Raport z monitoringu*. Warszawa, Helsińska Fundacja Praw Człowieka.
- Czerwiński F., 1952, *O współpracy domu ze szkołą*. Warszawa, Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Epstein J.L., 1995, *School/Family/Community Partnerships. Caring for the Children We Share*. „Phi Delta Kappan”, 76, 701–712.

- Epstein J.L. i in. , 2002, *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Waszyngton, D.C., Office of Educational Research and Improvement.
- Gaweł-Luty E., 1992, *Optymalizacja współdziałania nauczyciela klas początkowych z rodzicami uczniów*. Słupsk, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Giroux H.A., 2010, *Reprodukcja. Opór i akomodacja. Podsumowanie przeglądu i krytyki teorii reprodukcji społecznej*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 111–137.
- Grzegorzewska M., 1989, *Wybór pism*. Warszawa, Wydawnictwo IWZZ.
- Jakubiak K., 1997, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*. Bydgoszcz, Wydawnictwo WSP.
- Jemielniak D. (red.), 2012, *Badania jakościowe. Podejścia i teorie*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamiński A., 1978, *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kaszura K., Łęczyński J., 1999, *Abecadło postępowania korekcyjnego*. Warszawa, Wydawnictwo Sport i Zdrowie.
- Komeński J.A., 1956, *Wielka dydaktyka*. Tłum. K. Remerowa. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Konarzewski K., 1994, *Wyniki ankiety*. W: G. Staniszevska (red.), *Rząd i samorząd terytorialny wobec oświaty. Ogólnopolska konferencja środowisk oświatowych i samorządowych*. Publikacja wydana na podstawie nieautoryzowanego stenogramu przez Sekretariat Klubu Parlamentarnego Unii Wolności, 61–62.
- Łobocki M., 1985, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców w procesie wychowania*. Warszawa, Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- Martin-Jones M., de Mejia M., Hornberger N. (red.), 2008, *Discourse and Education*. W: *Encyclopedia of Language and Education 3*, 107–119.
- Marynowicz-Hetka E., 1989, *Nauczyciele i rodzice w organizacji procesu wychowania*. „Studia Pedagogiczne” LIV, 23–46.
- Mendel M., 2004a, *Aktywna szkoła – bierni rodzice: anomia, mit czy przemieszanie znaczeń*. W: A. W. Janke (red.), *Pedagogika na progu XXI wieku: rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*. Toruń, Wydawnictwo Akapit, 297–310.
- Mendel M. (red.), 2004b, *Animacja współpracy środowiskowej*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Mendel M., 2009, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska

- (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 185–223.
- Nordahl T., 2006, *Skolelederen 01*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Pestalozzi J.H., 1801, *Jak Gertruda uczy swoje dzieci. Próba podania matkom wskazówek w formie listów, jak mają uczyć swoje dzieci*, b.m.w.
- Petrycy Sebastian z Pilzna, 1606, *Polityki Arystotelesowej, to jest rządu Rzeczypospolitej, z dokładem ksiąg ośmioro*. Kraków, Drukarnia S. Kempini.
- Piramowicz G., 1787, *Powinności nauczyciela mianowicie zaś w szkołach parafialnych i sposoby ich dopełnienia*. Warszawa, Księgarnia Ludwika Fiszera.
- Polak K., 2013, *Integracja rodziców i nauczycieli jako przykład edukacyjnej iluzji*. W: M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbińska, *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Radlińska H., 1961, *Pisma pedagogiczne*, t. 1–3. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Radziewicz J., 1983, *Działalność wychowawcza szkoły. Wstęp do badań systemowych*. Warszawa, WSiP.
- Radziwiłł A., 1975, *O współdziałaniu między szkołą a domem*. Warszawa, WSiP.
- Rogała S., 1989, *Partnerstwo rodziców i nauczycieli*. Warszawa–Wrocław, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rosnowska A., 1975, *Współpraca wychowawcza szkoły z rodzicami*. Warszawa, WSiP.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 10 czerwca 2015 r. w sprawie szczegółowych warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych*, 2015. Dz. U., poz. 843.
- Salinas K.C. i in., 1999, *Measure of School, Family, and Community Partnerships*, opublikowano: <http://www.state.nj.us/education/title1/tech/module4/measure-partner.pdf> [dostęp: 16.01.2016].
- Salzmann C.G., Wollstonecraft M., 1792, *Elements of Morality, for the Use of Children: With an Introductory Address to Parents*. Londyn, J. Crowder.
- Siles C., 2003, *La colaboración de los padres con la escuela*. „Padres y Maestros”, nr 279, 10–14.
- Smak-Wójcicka M. (oprac.), 2009, *Opinie Polaków o wychowaniu i roli szkół w procesie wychowawczym*. Warszawa, CBOS.
- Smarzyński H., 1987, *Szkoła jako środowisko wychowawcze*. Warszawa–Kraków, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Śliwerski B., 1996, *Klinika szkolnej demokracji*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski B., 2014, *Obywatel pisze do MEN i otrzymuje odpowiedź!*, opublikowano: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2014/02/obywatel-pisze-do-men-i-otrzymuje.html> [dostęp: 08.02.2014].

- Ślusarczyk M., 2010, *Spory o edukację wczoraj i dziś. Społeczny, polityczny i kulturowy kontekst reform oświatowych – porównanie Polski i Niemiec*. Kraków, Wydawnictwo KA.
- Szczepański J., 1978, *Partnerstwo nauczyciela i ucznia*. Kielce, Wydawnictwo CDN.
- Szmyd J., 2011, *Odczytywanie współczesności. Perspektywa antropologiczna, etyczna i edukacyjna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza AFM.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, 1991. Dz.U., nr 95, poz. 425.
- Witkowski L., 2010, *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych. Studium recenzyjne*. W: H.A. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls, 385–401.
- Wołczyk J., Winiarski M. (red.), 1976, *Szkoła otwarta – rzeczywistość i perspektywy*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wojnarowska B., 2006, *Aktywność fizyczna dzieci i młodzieży*. „Medycyna Sportowa”, nr 14, 23–24.
- Wojnarowska B, Oblacińska A., 2014, *Stan zdrowia dzieci i młodzieży w Polsce*. „INFOS. Biuro Analiz Sejmowych. Zagadnienia Społeczno-gospodarcze”, nr 10 (170), 1–4.
- Wroczyński R., 1985, *Pedagogika społeczna*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zalewska E., 2009, *Programy kształcenia i podręczniki szkolne w edukacji początkowej jako „wybór z kultury”*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa, WAiP, 505–529.

PARENTS AT SCHOOL – EXPOSING THE MYTHS

Abstract: This article attempts to expose the fiction in the area of home and school cooperation and to single out selected fictitious activities. This is accomplished based on the analysis of educational documents that create the official pedagogical discourse as well as on the analysis of documents (statutes, regulations) from randomly selected primary and secondary schools. This leads to elaborating seven selected myths of how the modern education system functions, which support the false impression that it is allegedly possible, under the current legal framework, to manage effective cooperation of between the school and the children's home. The aim of the article is to contribute to the reflection on the deeper mechanisms of these particular kinds of *powerful fictions* in the modern education system.

Keywords: myths in education, fictitious activity, illusion of cooperation in education, educational law