

**Małgorzata Obrycka**

Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0001-8202-4185

Łukasz Androsiuk

Uniwersytet Pomorski w Słupsku
ORCID: 0000-0001-8087-6464

Paweł Śpica

Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0002-0170-9834

Aleksandra Zahorska

Uniwersytet Gdański
ORCID: 0009-0004-4492-1810

Szymon Dąbrowski

Uniwersytet Gdański
ORCID: 0000-0002-7268-5665

Michalina B. Hładun

Szkoła Podstawowa nr 39 im. Wojska Polskiego
w Gdańsku
ORCID: 0000-0002-7153-8727

Co o współpracy z rodzicami mówią nam nauczycielki i nauczyciele z pokolenia X? Studium fenomenograficzne o polskich liceach ogólnokształcących

Celem niniejszego artykułu jest rozpoznanie znaczeń przypisywanych kategorii współpracy szkoły z rodzicami. Problem badawczy sformułowano w postaci następującego pytania: w jaki sposób nauczyciele i nauczycielki szkół średnich ogólnokształcących urodzeni w latach 1965–1979 definiują zjawisko współpracy szkoły z rodzicami? Zastosowano jakościową strategię badań w postaci fenomenografii ($N = 15$). Na podstawie zrekonstruowanych analiz ujawniono cztery społeczne definicje zjawiska współpracy szkoły z rodzicami w badanym pokoleniu (kategorie opisu): 1. współpraca jako działanie ukierunkowane na rzecz dobra ucznia; 2. współpraca jako działanie komunikacyjne; 3. współpraca jako wzajemna sprawczość; 4. współpraca jako proces. Zgodnie z pozyskanymi wynikami zbieżny zakres rozumienia fenomenu współpracy obejmuje następujące desygnaty: uznanie każdej ze stron, partnerstwo w działaniu,

poszukiwanie rozwiązań, dostrzeganie możliwości, poszukiwanie liderów, kreowanie sytuacji wspierania młodego człowieka, aktywizacja, sprawczość, inicjatywność, autentyczność, zaangażowanie, podejmowanie działania, stwarzanie okazji, przekazywanie informacji zwrotnych, wycucie miejsca, czasu i okoliczności, proces oceniania, pokonywanie barier, asertywność, odwaga, podtrzymywanie relacji, transformacje, autonomia, wzajemne wspomaganie w pozytywnych i negatywnych wymiarach wspólnego funkcjonowania. Z kolei identyfikacja rozbieżnego zakresu rozumienia przyniosła ze sobą wizję pięciu koncepcji wspólnie się przenikających: 1) aktywność: relacje *versus* podejmowanie wyznaczonych formalnie czynności; 2) forma działań: uznanie autorytetu *versus* porzucenie autorytetu; 3) komunikacja: spotkania z użyciem najnowszej technologii *versus* spotkania stacjonarne; 4) realizacja zadań: instytucje publiczne *versus* instytucje prywatne; 5) status praw: prawa nauczyciela *versus* prawa wychowanków. W zgromadzonym materiale empirycznym zakresy marginalne ujawnionych znaczeń obejmują zjawiska wywierania nieuzasadnionej presji, poczucia obojętności i nieuczciwego zachowania rodziców (kłamstwa, brak szczerości, drobne oszustwa). Narracje badanych oscylują wokół konstrukcji znaczeniowej typu „ja jestem OK, ty jesteś OK”, wypracowanej w ramach analizy transakcyjnej. Ponadto kluczowe w zakresie rozumienia fenomenu współpracy szkoły z rodzicami okazały się także takie kategorie jak: cechy osobowościowe, postawy i przekonania na własny temat.

Słowa kluczowe: współpraca, praca nauczyciela, pokolenie X, uczniów, relacje szkoły z rodzicami, wywiady, fenomenografia, analiza transakcyjna

What Do Teachers from Generation X Tell us about Cooperation with Parents? A Phenomenographic Study of Polish General Secondary Schools

The aim of this article is to identify the meanings attributed to the category of school-parent cooperation. The research problem was formulated in the form of the following question: how do general secondary school teachers, born in the years 1965–1979, define the phenomenon of school-parent cooperation? A qualitative research strategy in the form of phenomenography was used ($N = 15$). Based on the reconstructed analyses, four social definitions of the phenomenon of school-parent cooperation in the studied generation were revealed (categories of description): 1. cooperation as an action aimed at the good of the student; 2. cooperation as a communicative action; 3. cooperation as mutual agency; 4. cooperation as a process. According to the obtained results, the convergent scope of understanding the phenomenon of cooperation includes the following designations: recognition of each party, partnership in action, searching for solutions, noticing opportunities, searching for leaders, creating a situation of support for a young person, activation, agency, initiative, authenticity, commitment, taking action, creating opportunities, providing feedback, a sense of place, time and circumstances, the assessment process, overcoming barriers, assertiveness, courage, maintaining relationships, transformations, autonomy, mutual support in the positive and negative dimensions of joint functioning. In turn, the identification of the divergent scope of understanding brought with it a vision of five concepts that interpenetrate each other: 1) activity: relationships *versus* undertaking formally designated activities; 2) form of actions: recognition of authority *versus* abandoning authority; 3) communication: meetings using the latest technology *versus* stationary meetings; 4) implementation of tasks: public institutions *versus* private institutions; 5) status of rights: teacher's rights *versus* rights of pupils. In the collected empirical material, the marginal ranges of revealed meanings include the phenomena of exerting unjustified

pressure, a sense of indifference and dishonest behaviour of parents (lies, lack of sincerity, minor frauds). The narratives of the respondents oscillate around the semantic construction of the type "I am OK, you are OK", developed within the framework of transactional analysis. Moreover, categories such as personality traits, attitudes and beliefs about oneself turned out to be key in understanding the phenomenon of school-parent cooperation.

Keywords: cooperation/collaboration, teacher's work, generation X, student, school-parent relations, interviews, phenomenography, transactional analysis

Wprowadzenie

Niniejszy tekst dotyczy fenomenu współpracy nauczycieli i nauczycielek z pokolenia X, zatrudnionych w szkołach średnich ogólnokształcących województwa pomorskiego, z rodzicami wychowanków¹. Koncentrując się na działaniach zmierzających do realizacji celu badawczego w postaci rekonstrukcji istoty zjawiska, jakim jest współpraca, przyjęliśmy jakościową strategię badań w zakresie analizy uwarunkowań konstytuujących efektywność wychowawczo-dydaktyczną na poziomie liceów ogólnokształcących. Artykuł jest kontynuacją projektu badawczego dotyczącego analizy różnorodnych aspektów interpretacji, doświadczeń i nadawania znaczeń w zakresie współpracy nauczycieli i nauczycielek reprezentujących pokolenia BB, X, Y, Z, znajdujących się obecnie na rynku pracy (lata 2024/2025) z rodzicami swoich uczniów/uczennic².

W niniejszym artykule przedstawimy wyniki uzyskane w grupie pokoleniowej określanej mianem X³. Na kategorię pokolenia spoglądamy nie tylko poprzez wskaźniki związane z datą urodzenia i okresem życia. Ważne są dla nas również atrybuty, tj. wspólnota doświadczeń, osobiste przeżycia, potrzeby i pragnienia kształtowane przez konkretne społeczeństwo (Giddens i Sutton, 2012, s. 1084; Haidt, 2024). Mając powyższe na uwadze, przyjmujemy stanowisko, zgodnie z którym świadomość różnic międzypokoleniowych jest niezbędnym elementem w procesie rozumienia relacji społecznych (Kaczorowska, 2013, s. 204; Szubert, 2019, s. 235–249). Osoby z pokolenia X umieszczane są na linii historycznej

¹ Inspiracją do podjęcia się tego tematu było dla nas powołanie przez Światową Organizację Zdrowia – Komisji ds. Węzi Społecznych. Ważność podejmowanego tematu ujawnia się również w postaci utworzenia w ramach Europejskiego Korpusu Solidarności stanowiska Komisarza Europejskiego ds. Sprawiedliwości Międzypokoleniowej.

² Przyjęliśmy następującą klasyfikację pokoleniową: BB: lata 1946–1964; X: lata 1965–1979; Y: lata 1980–1994; Z: lata 1995 – obecny okres (Smolbik-Jęczmień, 2017, s. 140; Wiktorowicz i Warwas, 2016, s. 22). Należy podkreślić, że każda granica wyznaczana pomiędzy pokoleniami jest granicą umowną, stąd też nie każda osoba z danego pokolenia jest jego typowym przedstawicielem.

³ Inne nazwy dla pokolenia X: Ikisy, Post-Boomers, Gen X, Generalich 13, Baby Busters, Twenty-somethings, Pokolenie NIC, Slackers, Pokolenie widmo, Pokolenie stracone.

w okresie intensywnego rozwoju technologicznego oraz indywidualizmu kulturowego (Brzozowska, 2005; Doraczyńska, 2012, s. 60; Kaczorowska, 2013, s. 204; Nowak, 2021, s. 19–42). Jest to pokolenie, które określa się mianem ostatniej generacji doświadczającej analogowego dzieciństwa, rozwodów rodziców i zaniedbania ze strony pracujących matek (Coupland, 2005; Hennessey, 2020, s. 13–30; Howe i Strauss, 1993, s. 50–63; Twenge, 2023, s. 165–244; Wurtzel, 1994).

Materiał i metoda

W ramach przeprowadzonych badań wykorzystano jakościową strategię w postaci fenomenografii, będącej pewnego rodzaju egzemplifikacją podejścia fenomenologicznego (Husserl, 2008, s. 68). W świetle prac prekursora tego podejścia Ference’a Martina istnieją różnorodne sposoby pojmowania oraz doświadczania zjawisk z otaczającej nas rzeczywistości (Marton, 1981, s. 177–198; 1986, s. 31; Marton i Booth, 1998). Badacz ten, poszukując efektywniejszych metod, środków oraz technik w ramach pozyskiwania skuteczniejszych rezultatów kształcenia w szkole, odniósł się do potocznych sposobów opisywania rzeczywistości. Wykorzystał idee opracowane w ramach takich pojęć jak: *kolektywna świadomość, kultura społeczności, zespół „oczywistości” w postrzeganiu i ocenie rzeczywistości, poznawcze przyzwyczajenia człowieka* (Marton i Booth, 1998, s. 538–539). W tak ukonstytuowanych ramach znaczeniowych ważne okazały się takie kategorie jak intuicja, rozumienie, postrzeganie, przeżywanie, a nawet odczuwanie (Kopciwicz, 2007, s. 87–99; Pilch i Bauman, 2001, s. 303–307)⁴.

W zakresie metodologicznym zastosowano tzw. triadę w następującej postaci: metoda/ścieżka – fenomenografia; technika – wywiad ustrukturalizowany; narzędzie – kwestionariusz wywiadu⁵. Główny problem badawczy sformułowano

⁴ Przy zastosowaniu tego podejścia badacze zmierzają do rozpoznania „kodów” występujących w społeczeństwach. W tej przestrzeni metodologicznej punktem wyjścia jest stanowisko epistemologiczne oparte na zasadzie intencjonalności, która funduje niedualistyczną wizję poznania (Jurgiel, 2009, s. 97–104; Zdybel, 2023, s. 3). Stąd też ludzkie doświadczenie interpretowane jest jako wewnętrzna relacja pomiędzy podmiotem a światem (Męczkowska, 2003, s. 71–89; Nowak-Łojewska, 2020, s. 189–227; Piekarski i Urbaniak-Zajac, 2001, s. 13–92; Silverman, 2008).

⁵ Należy zasygnalizować, że Marton opisuje fenomenografię bardziej jako ścieżkę badawczą niż metodę (Marton i Booth, 1997, s. 111). W prezentowanych badaniach przyjęto następujące etapy badawcze: zapoznanie się z tekstem wywiadów; kondensacja polegająca na wyselekcjonowaniu fragmentów rozmowy z tekstu wypowiedzi, które dotyczą zjawiska współpracy; porównywanie wyłoniionych fragmentów; grupowanie odpowiedzi na podstawie pojawiających się podobieństw i różnic; ustalanie kryterium pojawiających się na wcześniejszym etapie podobieństw i różnic; nazywanie kategorii w taki sposób, aby nazwa odpowiadała domenie opisywanego zjawiska oraz jego różnorodnych sposobów doświadczania; odniesienie wyłoniionych kategorii opisu – jednorodnego pod względem nadawanego znaczenia obrazu fenomenu – do teorii (Jurgiel-Aleksander, 2016, s. 271).

w brzmieniu: w jaki sposób nauczycielki i nauczyciele zatrudnieni w polskich szkołach średnich ogólnokształcących, urodzeni w latach 1965–1979, rozumieją współpracę szkoły z rodzicami. Grupę badawczą stanowiły nauczycielki i nauczyciele reprezentujący pokolenie X ($N = 15$)⁶, pracujący w Polsce w szkołach średnich ogólnokształcących na terenie województwa pomorskiego (placówki publiczne i niepubliczne)⁷.

Wnioski z badań

Przedstawione poniżej cztery kategorie opisu ufundowano na schematach interpretacyjnych opartych o najczęściej ujawniające się desygnaty zjawisk wraz z ich kontekstem socjo-przestrzenno-czasowym (sieciowe zależności kategoriałne):

Współpraca jako działanie ukierunkowane na rzecz dobra ucznia

Badani podkreślają, że współpraca to temat wieloaspektowy, w którego ramach liczy się przede wszystkim autentyczne zaangażowanie każdej ze stron. Za wartościowe uznaje się takie działania, które sprzyjają dobru dziecka. W tym kontekście sygnalizowana jest potrzeba podjęcia wspólnych wysiłków na rzecz kształtowania umiejętności motywowania młodych osób do nauki, wspierania ich rozwoju, szanowania ich potrzeb i podejmowanych wyborów. Współpraca postrzegana jest jako konieczny i niezbędny element edukacji, szczególnie w procesie organizacji kształcenia dla wychowanków z różnego typu niepełnosprawnościami. Wartościowe relacje są możliwe, kiedy nauczyciel ma przyzwolenie i narzędzia, aby zachęcać rodziców do działania i wzięcia odpowiedzialności za to, co dzieje się w szkole ich potomstwa. Pozytywnie oceniane są obopólne inicjatywy na rzecz zwiększenia szans dziecka w zakresie edukacyjnych i życiowych sukcesów. Kluczowa jest pewnego rodzaju odwaga w podejmowaniu wspólnych interakcji, co z kolei może przyczynić się do zaistnienia głębszych relacji, podtrzymywanych

⁶ Pod względem logistycznym i organizacyjnym wybór sposobu przeprowadzenia wywiadu zostawiliśmy nauczycielom i nauczycielkom, którzy sami decydowali, czy chcą wziąć udział w badaniach w formie stacjonarnej bądź online. W świetle prezentowanych wyników 3 osoby udzieliły wywiadu w formie online, a 12 osób spotkało się z badaczami stacjonarnie. Należy podkreślić, że w badaniach jakościowych rezygnuje się z dyrektywy reprezentatywności próby, o doborze osób badanych decydowały więc wyłącznie względy poznawcze. Badania fenomenograficzne prowadzone są na małych grupach: „[...] gdyż w ich trakcie zwraca się uwagę na szczegóły, a jeśli pole obserwacji jest zbyt rozległe, nie jest się w stanie dostrzec zbyt wielu zjawisk” (Pilch i Bauman, 2001, s. 284).

⁷ Badania obejmowały rozpoznanie trzech obszarów znaczeniowych, ujawniających: jak osoby badane rozumieją pojęcie współpracy szkoły z rodzicami; jakie są osobiste doświadczenia osób badanych we współpracy z rodzicami uczniów i uczennic; jaki model współpracy szkoły z rodzicami preferują osoby badane.

nawet w sytuacjach trudnych, które mogą wywoływać lęk i obawę o obopólną reakcję. Zdaniem badanych warto najpierw docenić jakiś konkretny aspekt związany ze współpracą i dopiero w następnym kroku przejść do organizowania wydarzeń, które są bardziej złożone i niejednoznaczne. Taki układ sieciowy gwarantuje zdaniem badanych realny wpływ na zabezpieczenie dobrostanu wychowanków. Stąd też [pisownia oryginalna]:

W3: Natomiast jeśli chodzi o współpracę nauczyciel-rodzic, (3) no działanie wspólnym frontem w celu wyedukowania, wychowania tego młodego człowieka. [...] dlatego każdy nauczyciel, który chce naprawdę pomagać i współpracować z uczniem, musi zauważyć pojedynczego człowieka.

W8: Po pierwsze, rodzice powinni się interesować tym, co się dzieje w życiu dziecka. Czyli jakby inicjatywa jest też bardzo istotna od strony rodziców. Natomiast po drugie rozumiem, że nauczyciel nie powinien się bać rodziców, bo bardzo często ten nauczyciel nie chce za dużo wchodzić w swoją interakcję z rodzicami, ponieważ uważa, że ten rodzic będzie mu coś zarzucał.

Ważnym kontekstem w analizie fenomenu współpracy okazała się także kwestia statutu szkoły, w szczególności w wymiarze rozróżnienia instytucji publicznych i prywatnych:

W5: Szkoła to jest fabryka. Jeżeli chcą mieć roztoczony parasol ochronny nad dzieckiem i rzeczywiście, jakoś indywidualizację pracy z tym dzieckiem, to taka szkoła, jaką jest szkoła publiczna, duże liceum, gdzie przebywa równocześnie 700 uczniów, a w klasie jest 30 dzieci, to jest nie najlepsze miejsce.

W12: W szkole publicznej te więzi nie są aż takie mocne.

W wypowiedziach akcentowane są także różnice występujące pomiędzy szkołą średnią i szkołą podstawową. W tym kontekście pojawiają się skojarzenia, zgodnie z którymi w szkołach podstawowych występuje mniejsze obciążenie naukowe i emocjonalne w ramach codziennego funkcjonowania dzieci. Co więcej, zdaniem osób badanych etap edukacji na poziomie szkoły podstawowej jest wyjątkowym momentem, kiedy rodzice bardziej angażują się w proces budowania i autentycznego kształtowania relacji ze szkołą:

W13: [...] wydaje mi się, że tak bardziej podstawówkowo traktują te dzieci w szkole średniej [...] bo to się kojarzy z takim jakimś wiekiem dziewczęciu, jedenastu lat, nie? A nie szesnastu czy siedemnastu.

W5: Ja jestem w pewnym sensie biernym wychowawcą, takim pasywnym. Ja nie opiekuję się. Ja nie jestem taką wychowawczynią z podstawówki, która te swoje kurczaczki, te swoje dzieci ekspansywnie opiekuje się nimi (*ymm*) i tak dalej. To wynika może z tego, że nie jestem kobietą. To na pewno ma znaczenie. Płeć ma tu znaczenie według mnie.

Z kolei na poziomie klas licealnych za najkorzystniejszą przestrzeń czasową w zakresie współpracy z rodzicami badani uważają okres nauki wychowanków znajdujących się w młodszych klasach. Wówczas, ich zdaniem, młodzież z jednej strony dąży do autonomii, z drugiej zaś nadal potrzebuje wsparcia zarówno ze strony rodziców, jak i kadry pedagogicznej. Sytuacja tego typu jest przyczynkiem do podejmowania wspólnych przedsięwzięć. Za niekomfortową sytuację nauczycielki i nauczyciele uważają taką, gdy rodzice nie wykazują chęci do współpracy oraz gdy nadmiernie ochraniają potomstwo, co powoduje problemy w wykonywaniu obowiązków służbowych, m.in. przy wystawianiu ocen. Stąd też pojawia się informacja, że nauczyciel, który jest wymagający w stosunku do uczniów/uczniów, może być odbierany jako wróg:

W13: Przejawia się też w ocenach. Rodzice bardzo chcą, żeby uczniowie mieli same piątki i potrafią przyjść zapytać się, dlaczego na przykład była czwórka z plusem, a nie piątka.

Ważna dla badanych jest potrzeba interpretowania oceniania jako czynności, która powinna mieć jasne kryteria. Uzasadniają oni, że warto przedstawiać wszystkie prace uczniów rodzicom, bez obaw o zarzuty, natomiast z elementami argumentacji. Zdaniem badanych kluczowe jest również omówienie ocen przed oficjalnym ich wystawieniem:

W8: Tak samo kwestia oceniania jest tragiczna. W szkole jest tragiczna kwestia oceniania. To jest najgorszy aspekt, którego my robimy źle.

W10: Na przykład przy okazji oceniania, to na przykład każda ocena jest ważna, bo jeżeli powiedzmy jest średnia poniżej 4.75, to dany uczeń nie ma świadectwa z paskiem. Ale czy nie liczy się ocena, czy liczy się fakt, żeby on miał ten pasek, tak? I teraz dla rodzica na przykład może być ten pasek ważny. Dla kogoś innego jest nieważne, prawda?

Istotne jest także, zdaniem badanych, zapewnienie komfortowych warunków współpracy każdej ze stron:

W7: Trzeba pamiętać, że być może uczeń się lepiej otworzy, czy uczennica lepiej się otworzy ze swoimi problemami przed jedną osobą, niż powiedzmy przed jakąś grupą, komisją, że tak powiem.

Fundamentem w tym obszarze znaczeniowym jest możliwość wypracowania oraz ustalania wspólnych oczekiwań, zasad i metod realizacji poszczególnych przedsięwzięć. Wartościowa współpraca ma miejsce wówczas, gdy nauczyciel jest doceniony, zauważony i ważny.

Pierwsza potoczna definicja omawianego zjawiska konstituuje się więc w wypowiedziach badanych na gruncie desygnatu działań autonomicznych. Jest to koncepcja związana z koniecznością przyjęcia przez każdą ze stron współodpowiedzialności za organizację współpracy, jej przebieg i uzyskane efekty w zakresie zabezpieczenia podstawowych potrzeb rozwojowych i edukacyjnych wychowanków. W tym kontekście ważna jest możliwość podejmowania samodzielnych decyzji przez nauczycieli/nauczycielki, jak również poczucie niezależności od obaw o atak/krytykę/obwinianie ze strony zarówno rodziców, jak i wychowanków, przede wszystkim w kwestiach związanych z ocenianiem, które z kolei postrzegane jest w kontekście akcentowania potrzeby udzielania informacji zwrotnych, kierowanych do uczniów/uczennic i ich rodziców, jak również respektowania pojawiających się w tym zakresie sugestii⁸. W tym obszarze znaczeniowym badani rozróżniają formy współpracy funkcjonujące w szkołach publicznych i niepublicznych. W tych ostatnich z własnych doświadczeń wyciągają wnioski o bardziej holistycznym i spersonalizowanym sposobie współpracy, co wynika z przyjętych założeń statutowych oraz mniejszej liczby uczniów w poszczególnych klasach, dającej przez to większe pole do zindywidualizowanej pracy. W opinii badanych w szkołach prywatnych nie ma problemu z dofinansowaniem projektowanych przedsięwzięć, co umożliwia skupienie się w ramach współpracy z rodzicami na innych kwestiach niż ekonomiczne, np. sprawach rozwojowych, artystycznych, naukowych czy etycznych. Tego typu realia sprzyjają, w ich opinii, aranżacjom bardziej twórczych przedsięwzięć (Rusiecki, 1995, s. 80–85).

⁸ Warto dodać, że kategoria *feedbacku*, a więc informacji zwrotnej, uważana jest przez specjalistów jako wartościowa w momencie, gdy jest ona rzetelna i oparta na obserwacjach i faktach. Powinna również w swej istocie motywować do dalszego działania (Filipiak, 2024, s. 345).

Współpraca jako działanie komunikacyjne

W tej płaszczyźnie znaczeniowej ujawniają się nowe trendy, szczególnie w odniesieniu do akceptacji nowych technologii, z zastrzeżeniem jednak znaczenia oraz walorów tradycyjnych szkolnych metod komunikacyjnych. Badane osoby z pokolenia X najczęściej wymieniają potrzebę kontaktu przez dziennik elektroniczny (eLibrus oraz Gdańską Platformę Elektroniczną). Sygnalizują także pozytywne walory rozmów telefonicznych oraz używania mobilnych aplikacji, takich jak np. Whatsapp (zarówno w kontaktach z rodzicami, jak i z uczennicami/uczniami). Rzadziej potrzebne są w ich opinii spotkania stacjonarne (zebrania szkolne, indywidualne konsultacje), choć mimo wszystko dla niektórych z badanych są one kluczowe, szczególnie w sytuacjach problemowych. Również przekraczanie kultury komunikacyjnej nie razi badanych w momencie, gdy ma miejsce ważna oraz kryzysowa sytuacja wychowanka. Tak więc:

W3: Natomiast jeśli chodzi o kontakty i relacje takie naprawdę, które ja sobie wyobrażam jako właśnie takie relacje współdziałania, takiego nieudawania, tylko po prostu współdziałania, reagowania na informacje, reagowania na bodźce, no to rzeczywiście musiałyby być o wiele głębsze. Internet, Whatsapp czy Messenger to nie są te poziomy komunikowania, które satysfakcjonują mnie na przykład.

W8: Ja może to robię źle, tylko rodzic może do mnie zadzwonić, wszyscy mają mój numer, wszyscy mają mojego maila. I wiesz, sobota, niedziela i wielokrotnie rozstrzygane są najróżniejsze problemy. Więc ja po prostu nie ograniczam, bo tak samo jestem z uczniami aktywna cały czas.

Warto zasygnalizować, że część badanych obawia się, że sporządzone przez nich pisemne wiadomości mogą być nieprawidłowo zinterpretowane przez rodziców, a więc niezgodnie z ich intencją, dlatego wolą w niektórych sytuacjach osobistą rozmowę. Co więcej, poprzez kontakty „na żywo” czy chociażby w formie „online” (ale z włączonymi kamerami) możliwe jest lepsze rozpoznanie emocji. W procesie komunikacji z rodzicami słownictwo jest dla badanych istotne. Wskazują oni na potrzebę ograniczania wulgaryzmów i mówienia wprost wszelkich komunikatów. W tym kontekście pojawiają się następujące opinie:

W9: Dlatego nie lubię mailowej korespondencji, że każde słowo tam ma znaczenie. I ja mogę pisać w dobrej wierze coś. Rodzic to odczyta... Moje słowa mogą być odczytane inaczej [...]. I dlatego wolę telefon i porozmawiać i to zawsze ma,

znaczy akurat w moim przypadku, w przypadku moich kontaktów z rodzicami, lepsze rezultaty, tak mi się wydaje.

Dla badanych ważne jest także utrzymywanie kontaktu z rodzicami nie tylko w momencie, gdy mają miejsce sytuacje trudne, lecz również wtedy, gdy dzieją się zjawiska pozytywne i radosne:

W9: Żeby te telefony, w razie czego do rodziców, to były też z jakimiś takimi informacjami pozytywnymi.

Warto zasygnalizować, że część badanych wskazuje konieczność organizacji własnej higieny pracy właśnie w obszarze komunikacji, co z kolei jest wezwaniem o poszanowanie przez rodziców życia prywatnego nauczycieli:

W10: Nie biorę sobie na głowę osobistych problemów dziecka, czyli orzeczenie lekarskich, trudnych sytuacji. Ja nie mogę brać alkoholizmu domowego w domu, w jakiejś sytuacji. Po prostu nie mogę, staram się nie to, że nie mam jakiejś empatii, czy kogoś nie współczuję, ale pomagam w godzinach pracy, tak?

W10: Moim zdaniem bardzo często rodzic nie czuje, że ten nauczyciel jest też na przykład rodzicem albo też pracuje w innej szkole, albo ma jakieś obowiązki, a może ma psa, którego nie ma z kim zostawić na trzy dni. A może ma rodzica chorego, który go nie może zostawić. A może po prostu nie chce brać na siebie odpowiedzialności 24h za dziecko.

Badani przyznają, że w pierwszych latach pracy byli dostępni dla rodziców zarówno w godzinach popołudniowych i wieczornych, jak również w weekendy. Z czasem zaczęli bardziej oddzielać życie prywatne od zawodowego, wyznaczając granice czasowe na kontakt z rodzicami swoich wychowanków. Jest to kluczowy aspekt, ponieważ dla części badanych osób współpraca z rodzicami jest w istocie synonimem komunikacji. Tak więc:

W10: Komunikacja, dobra komunikacja, wsparcie w jedną i drugą stronę, czyli nas nauczyciele rodziców, rodzice nas w szkole, wyrozumiałość, wyrozumiałość i umiejętność postawienia się w perspektywie drugiej strony, czyli rodzic się stawia w perspektywie nauczyciela czy szkoły, a szkoła czy wychowawca klasy próbuje patrzeć z perspektywy, jakby to było, gdyby był rodzicem tego konkretnego dziecka na przykład, albo byłby stroną w tej konkretnej sprawie.

W narracjach osób badanych akcentowana jest konieczność rozpoznawania siebie nawzajem, czemu mogą służyć spotkania stacjonarne i okolicznościowe. Stąd też formułuje się postulat o potrzebie rozpoznawania rodziców, co zapewnić ma komfort pracy nauczycielowi. Z drugiej strony oczekuje się od rodziców, żeby Ci także chcieli znać bezpośrednio nauczyciela:

W5: Znaczy, ja bym chciał wiedzieć, kto wychowuje mojego syna, tak?

Akcentuje się konieczność unikania technik manipulacji oraz rozwijania umiejętności „chłodnego” oceniania sytuacji.

W pozyskanych wywiadach współpracę identyfikowano także jako komunikacyjną umiejętność rozpoznawania trudnych sytuacji życiowych i szkolnych uczennic/uczniów, do czego zdaniem badanych potrzebne jest włączenie rodziców. Jednocześnie przy tym temacie zasygnalizowano, że nie każdy rodzic jest chętny do podejmowania wspólnych działań ze szkołą. Pozytywnie oceniane jest wychodzenie z inicjatywą ze strony rodziców, co znacznie ułatwia proces rozwiązywania niełatwej sytuacji ucznia. Warto zasygnalizować, że w tym kontekście osoby badane akcentują rolę wychowawcy klasy, który w ich opinii balansuje pomiędzy potrzebami uczennicy/ucznia i oczekiwaniami rodziców. Mając powyższe na uwadze, postulowana jest konieczność kształtowania umiejętności podejmowania działań określonych mianem asertywnych. Wartościowe relacje więc kształtuje komunikacja oparta na merytorycznym dialogu:

W2: Dialog merytoryczny, bez zbędnych emocji, które w niczym nie pomogą, jedynie mogą przeszkodzić, bo moim zdaniem też o sprawach trudnych można rozmawiać w sposób spokojny, bo wtedy można najwięcej osiągnąć.

W7: Więc to jest zawsze taka po prostu... rozmowa rzeczowa, nikt nikomu jak gdyby, wiesz, nie stawia powiedzmy żądań, oczekiwań, że ja chcę tego, ja chcę tamtego, tylko po prostu rozmawiamy na zasadzie takim być może dobrze byłoby zrobić tak, tak, czy tak i szukamy możliwości, czy da się to załatwić, tak?

W ramach drugiej społecznej definicji współpraca rozumiana jest jako zjawisko wzajemnego oddziaływania na siebie poprzez wielopłaszczyznowe interakcje – definiowane z kolei w świetle kontekstu współpracy rozumianej zarówno poprzez desygnat relacji społecznych, jak i partnerstwa stron – ufundowanych na zasadach równego traktowania siebie nawzajem, szczerości i autentyczności w wyrażanych przez każdą ze stron stanowiskach, poglądach i realizowanych działaniach. Dla badanych warunkiem koniecznym w tej przestrzeni znaczeniowej jest desygnat obustronnej rozpoznawalności rodziców przez nauczycieli/nauczycielki

i odwrotnie, co z kolei umożliwia zaistnienie kontekstu sprawniejszego i pomyślnego realizowania wspólnych przedsięwzięć. Komunikacja z rodzicami widziana jest jako pewne kontinuum na linii – od spotkań cielesnych, synchronicznych, w formacie jeden na jeden, z wysokim progiem wejścia i wyjścia, po komunikację niecielesną, asynchroniczną, w formacie jeden na wielu, z niskim progiem wejścia i wyjścia⁹. W zebranych materiale empirycznym badani nauczyciele i nauczycielki reprezentujący pokolenie X okazują szacunek zarówno swoim przełożonym, uczniom, jak i ich rodzicom, przy jednoczesnym zabezpieczeniu własnego poczucia godności. Jednoznacznie wyrażają swoje potrzeby i możliwości, dzięki czemu udaje im się stawiać granice w sposób taktowny, szczerzy i wartościowy.

Współpraca jako wzajemna sprawczość

Przyjrzyjmy się teraz koncepcji rozumienia współpracy jako wzajemnej sprawczości. W tym zakresie podkreśla się pierwszeństwo roli rodziców w wychowaniu potomstwa, a nauczyciel postrzegany jest jako przewodnik ucznia, co przejawia się m.in. poprzez nieingerowanie nauczyciela „ponad miarę”. Ważna jest więc umiejętność wyczucia miejsca, czasu i okoliczności konstytuujących konkretną sytuację oświatową:

W5: Moja rola wychowawcy jest rolą służebną. Jestem wtedy, kiedy trzeba.

W15: Chyba w taki sposób, jak intuicyjnie robię to od lat jako wychowawca, bo zawsze na pierwszym spotkaniu, po pierwsze mówię rodzicom, że ja się mylnie nazywam wychowawcą, bo ja już waszych dzieci nie wychowam.

Dla badanych osób ważną pozycję w kontekście rozumienia fenomenu współpracy zajmuje sprawczość rodziców, wyrażana na różne sposoby, m.in. poprzez umiejętność realnego włączania się w organizację wydarzeń szkolnych. W ich opinii korzystne sytuacje występują wówczas, gdy:

W6: [...] rodzice się zaangażują z jakimiś swoimi układami, znajomościami.

W11: [...] rodzice czują się nie tyle ósmym kołem wozu, tylko po prostu mają siłę sprawczą.

⁹ O tego typu interakcjach przeczytamy więcej w książce pt. *Niespokojne pokolenie. Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa wywołało epidemię chorób psychicznych* (Haidt, 2025, s. 20–21).

W7: Na przykład będzie mama ode mnie z klasy, która zrobi szkolenie na temat programu stypendialnego do Stanów. Moim też przykładem była mama, która właśnie miała biuro podróży.

Zgodnie z pozyskanymi narracjami fundamentem, na którym powinna być kształtowana współpraca nauczycielek/nauczycieli z rodzicami, jest płaszczyzna zaufania, w tym wzajemna otwartość i poszanowanie granic. Tego typu uwarunkowania umożliwiają rodzicom realną sprawczość. Z kolei własne oblicza sprawczości badani widzą poprzez sfery, w których realnie mogą zainterweniować i coś zmienić. Ważne są także te aspekty, na które należy krytycznie spojrzeć przez pryzmat realnych możliwości oddziaływania:

W11: Że niekoniecznie to dyrekcja narzuca pomysły, to właśnie Rada Rodziców powinna narzucać pomysły.

Mając powyższe na uwadze, nie dziwi fakt, że w narracjach nauczycieli i nauczycielek wyraźnie wybrzmiewa potrzeba aktywizacji rodziców:

W6: Rodzice mają fajne pomysły na to, co można w szkole na przykład prowadzić. Są tacy aktywiści, którzy zawsze coś zrobią i tacy, którzy to wywalone mają. Dobra, oddają dziecko do szkoły i koniec.

W temacie rozumienia fenomenu współpracy nie bez znaczenia okazują się także cechy osobowościowe, postawy i przekonania na własny temat, zarówno nauczycielek/nauczycieli, jak i rodziców. Pojawiają się głosy, zgodnie z którymi:

W11: Jednak to powinny być osoby, które mają siłę przebicia, na tyle mają cechy, można powiedzieć, przywódców [...]. Emocje, uśmiech na twarzy wychowawcy, żart sytuacyjny, który ma rozluźnić atmosferę [...]. To wszystko zależy od predyspozycji psychicznych i takich emocjonalnych wychowawcy.

W tym kontekście znaczeniowym pojawia się kwestia autorytetu. Nauczycielki i nauczyciele wskazują, że w ich odczuciu rzadko są autorytetem dla swoich uczniów/uczyńców. Badani zauważają, że dochodzi do sytuacji pojawiania się „samo-zwańczych autorytetów”, charakteryzujących się brakiem głębszego rozumienia tego zjawiska, którego fundamentem są wyłącznie opinie i decyzje zewnętrzne, bo przecież – jak zauważają w swoich wypowiedziach – to uczniowie i rodzice sami decydują, kto jest dla nich autorytetem. Badani konstatują w tym temacie:

W8: Mówisz, że jeżeli ktoś jest pewny siebie, to nie potrzebuje tego przedrostka profesor, bo po co? Nie potrzebuje tego jakiegoś bałwochwalczego takiego, no wiesz, bicia pokłonów, bo mi po co? Jeżeli ktoś jest pewny swojej wiedzy, nie? I siebie. Ale jak ktoś jest zakompleksiony i niepewny, no to będzie w ten sposób udawał autorytet, to jest bez sensu [...]. I mi się wydawało, że to jest dobrze, bo ten autorytet nauczyciela trzeba budować na takich, że się boję nauczyciela, bo właśnie wtedy się boję, to się uczę. Teraz jest zupełnie inaczej.

W1: Bo wiadomo, że (.) kiedyś nauczyciel i jak rodzic powiedział, słuchaj co mówi pani nauczycielka, no to tak jednak uczeń przemyślał. A teraz z różnych względów nauczyciel jednak nie cieszy się ani takim jakimś ogromnym szacunkiem, ani autorytetem.

W12: Pamiętam jeszcze, jak ja byłem uczniem albo początki pracy, że jednak szkoła to była szkoła. Ten nauczyciel miał jakiś tam autorytet, respekt i tak dalej, my rodzice gdzieś tam z tą swoją pociechą byliśmy gdzieś z boku. I w zasadzie szkoła o rodziców nie dbała za mocno, że dla rodziców się nie organizowało żadnych, no nie mówię o atrakcji, ale o tych szkołach.

Trzecia ujawniona społeczna definicja odnosi się do desygnatu szeroko rozumianej aktywizacji, podejmowanej przez nauczycieli/nauczycielki w ramach działań na rzecz motywowania rodziców, jak i ich *pedagogizowania*, a fundamentem w tym obszarze znaczeniowym okazują się dla badanych takie zjawiska jak pomysłowość, zaufanie, szacunek i systematyczność w podjętych przedsięwzięciach. Równie ważnym desygnałem jest autentyczne zaangażowanie, postrzegane jednocześnie w kontekście umiejętności przyjmowania – jeśli to konieczne – postawy asertywnej w stosunku do rodzica, jak i zachowania „umiaru” w realizowanych wspólnotowych inicjatywach. Badani potrafią poszukiwać i wdrażać konstruktywne sposoby rozwiązywania sytuacji problemowych. Doceniają partnerstwo w działaniach jako konieczny aspekt współpracy w relacjach szkoły z rodzicami i w tym wymiarze potrafią zaufać każdej ze stron wspólnego działania. Biorą odpowiedzialność za swoje decyzje i w sposób klarowny uzasadniają podjęte wybory, co z kolei pozwala im na umiejętne rozgraniczenie pracy i życia prywatnego. Znają swoją wartość i prawa, o które się upominają w sytuacjach poczucia zagrożenia i niesprawiedliwości.

Współpraca jako proces

Przyglądając się koncepcji rozumienia współpracy jako procesu, zauważalne są wyraźne odniesienia do tematu ujawniającej się na przestrzeni lat stopniowej transformacji w obszarze priorytetów kształtujących współpracę rodziców i nauczycieli. W wywiadach pojawiają się wspomnienia wizyt całych rodzin na stacjonarnych wywiadówkach, co tworzyło atmosferę spotkania koleżeńskiego i przyjacielskiego, w którego ramach każda ze stron chętniej niż obecnie uczestniczyła i angażowała się w poszczególne działania. Tego typu doświadczenia wspólnotowości zmieniła, zdaniem badanych, obecność dzienników elektronicznych i telefonów:

W1: Bo mam wrażenie, że z biegiem lat coraz rzadziej rodzice chcą mieć jakiś kontakt ze szkołą, przynajmniej tak z mojego doświadczenia.

Kształtowane na przestrzeni lat doświadczenia zawodowe badanych nauczycieli i nauczycielek z pokolenia X są mieszane, ponieważ składają się na nie zarówno pozytywne doznania, jak i te, które określane są jako trudne, złożone i niekomfortowe. Wzajemne oddziaływania widziane są obecnie jako pewnego rodzaju „teatr”, w którym każdy (uczeń, rodzic, nauczyciel, dyrektor) próbuje wygenerować wygodną pozycję dla siebie. Jednakże mimo wskazywanych przeszkód możliwe jest zdaniem badanych kształtowanie głębszych i bardziej wartościowych relacji, a fundamentem dla tego typu oddziaływań okazuje się w tym wymiarze szczerość:

W3: Gdyby chodziło o prawdziwą współpracę, należałoby nawiązać kontakt bezpośredni nauczyciel, rodzic i mówić o tym [konkretnym] dziecku. [...] przestajemy wtedy grać, odgrywać role, przechodzimy do prawdziwego działania, szukamy rozwiązań i wtedy jest to możliwe. Takie prawdziwe relacje, czyli zaufanie, oni zyskują zaufanie do mnie, a ja zyskuję zaufanie do nich i działamy jednym frontem. To jest współpraca z rodzicami, ale niestety to są pojedyncze przypadki [...]. Zmieniło mi się troszeczkę życie. Podejście do życia, wartość człowieka stała na pierwszym miejscu w pracy zawodowej i dzięki temu rzeczywiście te moje kontakty z rodzicami też zrobiły się zupełnie inne, z uczniami również.

W11: Po prostu lata. Tak. Czyli gdzieś tam... zmniejszenie swojego ego, że jestem tutaj świetnym wychowawcą, a państwo praktycznie powinni mnie słuchać. Raczej wejście, po prostu wysłuchanie bardziej niż być aktorem tego spotkania. Czyli tutaj takie doświadczenia powodują w końcu, że zaczynasz inaczej patrzeć na problemy rodziców, uczniów [...]. Szczerość. Jeżeli powiem szczerze, to to więcej da niż

próba pokazania, że może coś nie dopowiem, a może nie zapytają mnie o to. A jak nie zapytają, to nie powiem o tym. Po prostu szczerość.

Badane osoby na ogół pozytywnie oceniają swoje doświadczenia zawodowe w kontaktach z rodzicami:

W5: Jakoś rodzice mnie nie sponiewierali.

W tym kontekście zauważają, że ich postawa, motywacje i cele ulegają z biegiem lat licznym transformacjom, co w konsekwencji powoduje, iż postrzegają oni swoją rolę jako nauczyciela w zupełnie odmienny sposób niż na początku kariery, co tym bardziej podkreśla dynamikę omawianego zjawiska:

W8: Przestałam tymi jedynkami szafować. Szastać tymi jedynkami. Że to nie jest ten system, że ja tu jestem Bogiem, oni nic nie umieją i ja mogę każdego znaleźć po pierwsze, pięć lat mojej edukacji.

W10: [...] jestem nauczycielem ukształtowanym. Ja już wiem, co ja chcę. I jestem bardzo asertywną osobą.

W7: [...] do wielu różnych spraw podchodzę tak może bardziej na luzie.

W10: No tak, dlatego że zmiana wynika z mojej zmiany, bo jestem cały parę lat innym człowiekiem. Ja po każdym wychowawstwie jestem innym człowiekiem, jak po każdej wycieczce jestem innym człowiekiem, ja po jakiejś, nie wiem, kłótni z kimś jestem innym człowiekiem, więc zmiany po prostu następują, bo ja się zmieniam jako nauczyciel i jako wychowawca.

Warto dodać, że zagadnienie procesu ujawnia się także w przestrzeni czasowo-historycznej, w której narracje przebiegają od porównywania i oceniania zjawisk tych, które już miały miejsce z tymi, które są obecnie:

W13: [...] kiedyś to tak bardziej było na takiej zasadzie, że rodzice pomagali, a nauczyciele więcej mieli do powiedzenia. W dzisiejszych czasach to się zupełnie odwróciło. Rodzice zupełnie rządzą. A nauczyciele to ewentualnie mogą coś dopowiedzieć, coś tam doprecyzować. Rodzice, jeżeli już się biorą za jakąś organizację, to chcą mieć tutaj decydujące, że tak powiem, zdanie.

W14: Rodzic też nam się zmienił. Ten rodzic zupełnie inaczej funkcjonuje [...]. Kiedyś rodzic był taki bardziej zainteresowany tym dzieckiem.

Pozytywne doświadczenia kojarzone są głównie z poczuciem bezpieczeństwa, szacunku, jak również wielowymiarowego wsparcia oferowanego zarówno ze strony władz szkoły, jak i rodziców wychowanków. Ważna jest także świadomość tego, że rodzice doceniają zaangażowanie nauczyciela, nawet jeśli się z nim nie zgadzają w danej sprawie. Zdaniem osób badanych przełamywanie różnego typu barier ułatwia autonomiczne, a zarazem wspólnotowe funkcjonowanie każdej ze stron. Zgodnie z narracjami w dzisiejszych czasach rodzice narzucają – bardziej niż we wcześniejszych latach – sposoby działania i śmieiej ingerują w organizację życia szkolnego. W tym wymiarze wskazywana jest rola, znaczenie i jakość informacji zwrotnej, płynącej zarówno od nauczycieli, jak i rodziców. Stąd też:

W8: No i rodzic najbardziej potrzebuje informacji zwrotnej. [...] Też dla mnie, że mi zależy na zdaniu rodzica, bo kiedyś mi w ogóle nie zależało co ten rodzic mówi.

W6: Ja rozumiem to w ten sposób, że ja jako nauczyciel i rodzice współpracują, że interesują się tym procesem uczenia swoich dzieci, jak dzieci się uczą, że w jakiś sposób to wspierają, przyjmują tę wiadomość, uczestniczą w jakimś tym procesie, w tym sensie, że w jakichś zebraniach uczestniczą, dowiadują się, kontrolują ten proces. Przyjmują informacje zwrotne, reagują na te informacje zwrotne, które otrzymują.

W13: Rozumiem to w ten sposób, że nauczyciele i rodzice mają wspólny front w wychowaniu dziecka. (.)Czyli po prostu informujemy się nawzajem o rzeczach, które powinniśmy wiedzieć. (2)Nie o wszystkich, ale tych, (.)których rodzice uważają, że powinna wiedzieć szkoła, szkoła powinna w drugą stronę.

Z kolei sytuacje problemowe postrzegane są przez pryzmat doświadczenia zawodowego jako nieuniknione i nieodzowne elementy pracy w szkole. W zebranych narracjach ujawnia się także krytyczna opinia na temat zmian, jakie niesie ze sobą zjawisko totalnej globalizacji wszelkich procesów (w tym oddziaływań edukacyjnych). Negatywnie ocenione zostały także doświadczenia wywołane skutkami pandemii COVID-19 i wpływem mass mediów na codzienne życie dorosłych oraz młodzieży. Na tej płaszczyźnie zauważalne jest zagubienie młodych ludzi w codziennych wyzwaniach i podejmowanych wyborach. Badane osoby wskazują ponadto, że najczęściej trudnych sytuacji w szkole doświadczają wychowawcy, pedagodzy, psychologowie oraz nauczyciele przedmiotów. Ich zdaniem:

W7: Bo problemy zawsze będą. Nie ma szkoły bez problemów. Są szkoły, gdzie są problemy, powiedzmy, jakieś z nałogami, gdzie są problemy, powiedzmy,

z wagarami i tak dalej. Ale też są szkoły, gdzie nie ma na przykład problemów z nauką, ale młodzież, powiedzmy, na wskutek jakichś, nie wiem, czy wygórowanych wymagań z samych siebie, czy też oczekiwań, powiedzmy, rodziców czy kogokolwiek tam innego, że przez właśnie to też mogą powstać problemy, np. w samoocenie.

Za sytuację trudną uważa się także przekraczanie w dzisiejszych czasach przyjętych norm obyczajowo-kulturowych przez rodziców. Sytuacja niekomfortowa ma miejsca także wówczas, gdy oczekiwania rodzica są nieadekwatne do tego, co może zaoferować szkoła i konkretny nauczyciel. Rodzice nie potrafią, zdaniem badanych, postawić się w sytuacji kadry pedagogicznej. Okoliczności tego typu wywołują poczucie bezradności, ponieważ nauczyciele zdają sobie sprawę z faktu, że czasami nie mają możliwości sprostania oczekiwaniom rodziców, jak również uczniów:

W6: Mamy też za dużo jednak takich pewnych rzeczy nałożonych, takich funkcji, które nauczyciel nie jest w stanie sprostać, bo nie ma wiedzy, kompetencji, umiejętności, bo nie jest przygotowany.

Z drugiej strony badani wyrażają żal w stosunku do rodziców, gdy ci składają różnego typu skargi i donosy na nich bez zachowania ścieżki służbowej, co wywołuje u nich poczucie lęku i krzywdy. W tym obszarze problemowym mowa jest o subiektywnej postawie rodziców, która w efekcie uniemożliwia przedstawienie różnych stron problemu i konfliktu:

W12: No i są te problemy, że dzieci gdzieś tam, nie wiem, czy skarżą, czy opowiadają o nauczycielach i wtedy przychodzą rodzice i chcą zmienić nauczyciela, że ten nauczyciel do zmiany.

W10: Od razu jest terror, presja, tak? A, że napisze to, tak? Tak. i próba wymuszenia na mnie przez zastraszenie. Nie ma nic gorszego niż próba.

W zebranych materiałach empirycznych bardzo wyraźnie ujawniła się obecna w dzisiejszych czasach kwestia wzrostu oczekiwań i postaw roszczeniowych wśród rodziców, co tłumaczone jest sytuacją społeczno-ekonomiczną rodzin. W narracjach osób badanych współczesna sytuacja zawodowa rodziców ulega potężnym przeobrażeniom:

W9: Może są rodzice bardziej zabiegani, może są bardziej zapracowani, może mają mniej czasu, żeby po prostu zająć się tym dzieckiem. Tak mi się wydaje.

Co więcej, tego typu sytuacja staje się odzwierciedleniem zachowań poszczególnych rodziców, m.in. poprzez próby usprawiedliwiania zachowań i działań własnych, jak i swoich dzieci. Stąd też:

W4: Dzisiaj rodzice są bardziej roszczeniowi, ale są też i tacy rodzice, którzy w ogóle nie interesują się tym, co się dzieje w szkole i jak się dziecko zachowuje, czy są jakieś problemy, czy należałoby nad czymś popracować. Są też tacy rodzice. To jest dość spora grupa niestety. Jest mi tak przykro, że to powiem, którzy w pewnym sensie kryją dziecko.

W wywiadach zauważa się, że w dzisiejszych czasach rodzice są lepiej wykształceni i mają większą świadomość swoich praw, jak i praw przysługujących ich dzieciom. Badani zwracają także uwagę na wiek rodziców:

W7: [...] że to jednak gra pewną rolę wiek nauczyciela, wychowawcy, a wiek rodziców.

Na tym poziomie badani nauczyciele sygnalizują nierówność praw i w tym kontekście oczekują wsparcia oraz zabezpieczenia swoich praw, również w wymiarze prawno-administracyjnym:

W6: Dziecko może sobie pozwolić na wszystko, a nauczyciel nic nie może egzekwować, bo prawnie nie ma tego statusu [...] prawo cały czas po stronie ucznia nie wspiera nauczyciela.

Negatywne wymiary utrudniające kształtowanie współpracy nauczycieli z rodzicami lokowane są w obszarze biurokratyzacji i formalizmu. Dla badanych ważnym elementem współpracy jest harmonijne połączenie tego, co oficjalne, z tym, co nieoficjalne, jednakże zawsze w zgodzie z obowiązującymi regulacjami. Badani są świadomi, że nie ma idealnego wzorca współpracy pomiędzy szkołą a rodzicami. Akcentują potrzebę indywidualnego kształtowania relacji z rodzicem, bardziej na poziomie personalnym niż instytucjonalnym. Dużą wagę przywiązują do obserwacji, którą traktują jako ważny element rozpoznawania poszczególnych sytuacji edukacyjnych:

W5: Ja zawsze mówię tak. Wiem o swoich dzieciakach tyle, ile mi powiedzą, albo oni, dzieciaki, albo rodzice napiszą, czy powiedzą. Ewentualnie to, co zaobserwuję. (3) To, co zaobserwuję jest najbardziej, najmniej skutecznym sposobem, tak? Bo (2) dzieciaki (2) potrafią doskonale maskować się, jeżeli chcą. (ymm) Są inni w relacji z nami nauczycielami, a inni...

Czwarta kategoria opisu ufundowana jest w przestrzeni kontekstu czasowości, w tym ujawniających się zmian historycznych, dotyczących istoty rozumienia zasad współpracy szkoły z rodzicami uczniów/uczennic i wynikających z tego transformacji społecznych – w obszarach formalnym, strukturalnym, kulturowym i mentalnym – co przynosi ze sobą, zdaniem badanych, potrzebę namysłu nad alternatywnymi sposobami pokonywania barier, wynikających m.in. z ograniczonej liczby spotkań „na żywo” pomiędzy nauczycielami/nauczycielkami a rodzicami, z braku wiedzy na temat środowiska rodzinnego wychowanków i z wyraźnego odseparowania działań koniecznych (instytucjonalnie zdefiniowanych) od indywidualnych inicjatyw, podejmowanych na rzecz współpracy z rodzicami uczniów/uczennic i przekraczających zawodowe obowiązki nauczycieli/nauczycielek. Ich nastawienie do zmian jest pozytywne. Sami postrzegają rozwój własnej kariery zawodowej jako nieustający proces, który charakteryzują liczne jakościowe transformacje¹⁰. Wśród desygnatów wpływających na dynamikę współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami wymienia się wiek, wykształcenie i uwarunkowania społeczno-kulturowe¹¹.

Konkluzje

Rekonstruuując fenomen współpracy zauważamy, że wszelkie podejmowane działania na linii szkoła – rodzice powinny być ukierunkowane na dobro wychowanków. Pierwszeństwo w kontaktach z młodzieżą badani przekierowują na rodziców, jednakże sygnalizują jednocześnie potrzebę jak największej liczby wspólnych spotkań, rozmów i codziennych czynności podejmowanych pomiędzy wszystkimi zaangażowanymi stronami¹². Ujawnione społeczne definicje współpracy oscylują

¹⁰ Zgodnie z ujawnionym rozumieniem możemy przyjąć, że „proces polega na uruchamianiu nowych strategii myślenia i działania, wychodzeniu poza to, co już opanowane, inicjowaniu oryginalnych interakcji umysłowych” (Klus-Stańska, 2024, s. 54).

¹¹ Mając powyższe na uwadze, nie dziwi fakt, że do znaczeń marginalnych w ramach zebranego materiału empirycznego można zaliczyć takie kategorie jak: zjawiska wywierania nieuzasadnionej presji, poczucia obojętności i nieuczciwego zachowania rodziców (kłamstwa, brak szczerości, drobne oszustwa).

¹² Mając na uwadze współczesne uwarunkowania edukacyjne, badane osoby wskazują następujące działania, które mogą odegrać ważną rolę w procesie pokonywania barier: wsparcie dla uczennic/uczniów z trudnościami z czytaniem i pisanem oraz z trudnościami natury emocjonalnej; wsparcie dla uczennic/uczniów z różnego typu niepełnosprawnościami; organizacja różnego rodzaju działań integracyjnych (na poziomie klasy i na poziomie szkoły); inicjatywy Rady Rodziców; działalność Rady Szkoły; praca Komitetu Rodzicielskiego; analiza uwarunkowań funkcjonowania szkoły, również w obszarze relacji z rodzicami (ewaluacja); monitoring metod kształcenia i środków dydaktycznych; wspólne określenie priorytetów; organizacja działań charytatywnych i uroczystości okolicznościowych; organizacja wycieczek (np. Erasmus/olimpiady); pomoc w przygotowaniu kart wsparcia dla uczniów/uczennic; dialog z osobami funkcyjnymi; organizacja dni otwartych; lekcje

wokół koncepcji określanej w fachowej literaturze mianem analizy transakcyjnej, która może posłużyć jako pewnego rodzaju szkielet do budowania relacji nauczycielek/nauczycieli z rodzicami wychowanków¹³. Badani pozytywnie wypowiadają się o rodzicach i uczniach. W ich narracjach wyraźnie konstytuują się zarysy postawy opartej na konstrukcie „ja jestem OK, ty jesteś OK”. Eric Berne, twórca tej teorii, zauważa, że: „[...] podstawowym dążeniem człowieka jest autonomia, która pozostaje w stałym konflikcie ze stawianymi przez świat zewnętrzny wymaganiem” (za: Stelmach i Dawid-Sawicka, 2023, s. 11, 12, 16). Zgodnie z tym rozumieniem mowa tu o wolności w obszarze dokonywania wyborów, jak również zdolności do budowania relacji opartych na zaufaniu (Berne, 2024)¹⁴. Są to kwestie związane z jednej strony z rozwojem nauczycieli, z drugiej zaś – z pozytywną auto-identyfikacją rodziców, aby w rezultacie zniwelować deficyty w zakresie realizacji osobowego i wzajemnego uznania (Nowak-Dziemianowicz, 2020, s. 9). Mamy nadzieję, że nasze badania przyczynią się do głębszego rozumienia uwarunkowań pracy nauczycielek i nauczycieli reprezentujących pokolenie X, pracujących w szkołach średnich, co może sprzyjać sprawniejszemu wykorzystaniu miejsca, okoliczności i czasu do kształtowania współpracy z rodzicami wychowanków.

Bibliografia

Berne E. (2024). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Tłum. P. Izdebski. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

pokazowe; współpraca z uczelniami wyższymi; prowadzenie różnego typu zajęć/szkoleń przez rodziców w ramach kompetencji, które posiadają; organizacja warsztatów m.in. z zakresu szeroko rozumianej profilaktyki, wsparcia psychologicznego, konfliktów rówieśniczych, cyberprzemocy, prób samobójczych; wspólne planowanie i rozliczanie kwestii finansowych; wykorzystanie narzędzi technologicznych; uważne rozpoznanie przyzwyczajzeń, kodów i stylów funkcjonowania każdej ze stron procesów oświatowych; orientacja we współczesnych przeobrażeniach społeczno-kulturowych (szczególnie na gruncie rozwoju technologii, sztucznej inteligencji, rozszerzonej rzeczywistości); kreowanie wspólnych aktywności pomiędzy szkołą a domem rodzinnym w sposób cykliczny, systematyczny i dostępny; pozytywne mobilizowanie wszystkich zaangażowanych stron; utrzymywanie kontaktów z absolwentami szkoły; wspólne spotkania w ramach tzw. godzin dostępności nauczyciela; korzystanie ze szkoleń skierowanych od specjalistów (zaproszonych przez szkołę) do rodziców w zakresie działań określanych mianem pedagogizacji rodziców; proste i miłe gesty.

¹³ Jednak należy ponownie zasygnalizować, że w przyjętym nurcie metodologicznym przyjmuje się, iż: „[...] odnotowana empirycznie powtarzalność znaczeń przypisywanych poszczególnym zjawiskom upoważnia do posługiwania się kategorią kolektywnej świadomości, z zastrzeżeniem, iż w społeczeństwie toczy się permanentna, kognitywna walka o kształt znaczeń. Nie istnieje więc stan, który można by określić mianem ich ostatecznego, dyskursywnego zamknięcia” (Kopciwicz, 2003, s. 116; Marton, 1981).

¹⁴ Autor tego podejścia omawia cztery postawy życiowe, jakie kształtujemy wobec siebie i innych, mianowicie: 1) ja jestem OK, ty jesteś OK; 2) ja nie jestem OK, ty jesteś OK; 3) ja jestem OK, ty nie jesteś OK; 4) ja nie jestem OK, ty nie jesteś OK.

- Brzozowska B. (2005). *Gen X: pokolenie konsumentów*. Kraków: Rabid.
- Coupland D. (2005). *Generation X: tales for an accelerated culture*. London: Abacus.
- Giddens A. i Sutton P.W. (2012). *Socjologia*. Tłum. O. Siara i in. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Haidt J. (2024). *The anxious generation: how the great rewiring of childhood is causing an epidemic of mental illness*. New York: Penguin Books Ltd.
- Haidt J. (2025). *Niespokojne pokolenie. Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa spowodowało epidemię chorób psychicznych*. Tłum. R. Filipowski. Poznań: Zysk i S-ka.
- Hennessey M. (2020). *Zero hour for gen X: how the last adult generation can save America from millennials*. New York: Encounter Books.
- Howe N. i Strauss W. (1993). *13th gen: abort, retry, ignore, fail?* New York: Vintage Books.
- Husserl E. (2008). *Idea fenomenologii*. Tłum. J. Sidorek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jurgiel A. (2009). O możliwościach poznawczych fenomenografii. W: D. Kubinowski (red.), *Pedagogika kultury*, T. 5 (s. 97–104). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Klus-Stańska D. (2024). Wiedza w szkole. W: tejże (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły* (s. 1–66). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kopciwicz L. (2003). *Polityka kobiecości jako pedagogika różnic*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kopciwicz L. (2007). *Rodzaj i edukacja: studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP.
- Marton F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200.
- Marton F. (1986). Phenomenography – A Research Approach to Investigating Different Understandings of Reality. *Journal of Thought*, 21(3), 28–49.
- Marton F. i Booth S. (1997). *Learning and awareness*. Mahwah-New Jersey: Lawrence.
- Marton F. i Booth S. (1998). The Learner's Experience of Learning. W: D.R. Olson i N. Torrance (eds.), *The Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling* (s. 513–541). Oxford: Blackwell Publishers.
- Męczkowska A. (2003). Fenomenografia jako podejście badawcze w obszarze studiów edukacyjnych. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 71–89.
- Nowak-Dziemianowicz M. (2020). *Szkoła jako przestrzeń uznania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nowak-Łojewska A. (2020). Fenomenografia jako strategia jakościowa w badaniach pedagogicznych nad edukacją dzieci. W: M. Magda-Adamowicz i E. Kowalska (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych* (s. 189–227). Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Piekarski J. i Urbaniak-Zajac D. (2001). Badania jakościowe – orientacje teoretyczno-metodologiczne. W: D. Urbaniak-Zajac (red.), *Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych: studia i materiały* (s. 13–92). Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Pilch T. i Bauman T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych: strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.

- Rusiecki J. (1995). Poszukiwać zmieniać, tworzyć szkołę dla ucznia. W: S. Kawula i J. Rusiecki (red.), *O nowy model wychowania* (s. 80–85). Olsztyn: Studium Kształcenia Ustawicznego „Glob”.
- Silverman D. (2008). *Prowadzenie badań jakościowych*. Tłum. J. Ostrowska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Smolbik-Jęczmień A. (2017). *Kształtowanie własnej kariery zawodowej w kontekście wielopokoleniowości*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego.
- Stelmach E. i Dawid-Sawicka M. (2023). *13 wzorców dobrej komunikacji i relacji: analiza transakcyjna w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Wiktorowicz J. i Warwas I. (2016). Pokolenia na rynku pracy. W: J. Wiktorowicz, J. Kliombka-Jarzyna, A. Stankiewicz i in. (red.), *Pokolenia – co się zmienia? kompendium zarządzania multigeneracyjnego* (s. 19–37). Warszawa: Wolters Kluwer.
- Wurtzel E. (1994). *Prozac nation: young and depressed in America*. Boston: Houghton Mifflin.
- Zdybel D. (2023). Fenomenografia jako klucz do świata dziecięcych koncepcji umysłu i poznania. *Edukacja*, 2(165), 1–19. <https://doi.org/10.24131/3724.230211>