

Roger Prott, Annette Hautumm

**12 zasad
efektywnej współpracy
pomiędzy nauczycielkami a rodzicami***

Berlin, czerwiec 2003

*Artykuł jest skrótem broszury Rogera Protta i Annette Hautumm pod tym samym tytułem

** Artykuł stanowi jeden z rozdziałów publikacji „Nigdy nie jest za późno”
wydanej przez Fundację Rozwoju Dzieci im. J. A. Komeńskiego w 2004 r.

Zasada 1:

Określ, co oznacza dla ciebie *współpraca* i *partnerstwo*, i do czego zmierzasz.

Zasada 2:

Sprawdź, czy twoje interesy jako pedagoga, interesy rodziców i instytucji są zbieżne.

Zasada 3:

Poznaj dokładnie zadania swojej instytucji, abyś mogła opracować realistyczne ramy współpracy.

Zasada 4:

Pamiętaj o istniejącej barierze pomiędzy instytucją a klientem; licz się z wcześniejszymi doświadczeniami rodziców, które stanowią dla nich powód do ostrożności, a nawet pewnych obaw.

Zasada 5:

Licz się z tym, że rodzice zapoznali się z wieloma poradnikami i zawartymi w nich życzliwymi radami.

Zasada 6:

Załóż, że prawie wszystkie dzieci, prawie wszyscy rodzice i prawie wszystkie nauczycielki żyją w całkiem normalnych warunkach – w każdym razie odpowiadających temu, co w ramach różnorodności jest społecznie dopuszczalne, cokolwiek by to w rzeczywistości życia codziennego oznaczało.

Zasada 7:

Uwzględnij fakt, że fachowość pedagogów jest konfrontowana z wiedzą rodziców i ich znajomością dziecka.

Zasada 8:

Nauczycielki muszą prezentować i uzasadniać swoją pracę – rodzice nie muszą tłumaczyć się ze swoich działań.

Zasada 9:

Gdy coś się nie udaje, wtedy załóż, że ustalenia są niejasne i/lub istnieją jakieś powody zachowania rodziców, które należy potraktować poważnie – oni nie chcą cię rozczarować ani obrażać.

Zasada 10:

Rozmawiaj o kompetencjach i istniejących zasobach, a nie o niedoskonałościach.

Zasada 11:

Aby partnerstwo było rzeczywiste i zabezpieczone, wszystkie strony muszą mieć te same prawa.

Zasada 12:

Jeżeli rodzice z tobą nie współpracują, poszukaj najpierw przyczyn w sposobie funkcjonowania instytucji.

Słowo wstępne

Rodzice i nauczycielki

Rodzice są pierwszymi i prawie zawsze najważniejszymi osobami w początkowych latach życia dziecka. Dziecko buduje także relacje z innymi osobami – dziećmi i dorosłymi. Niektórzy z tych dorosłych nawiązują kontakt z dziećmi z powodów zawodowych. W naszej broszurze są oni jednolicie nazywani „nauczycielkami”. Są osobami odpowiedzialnymi za wspieranie wczesnego rozwoju dziecka, tzn. troszczą się o nie, wychowują je i edukują przez pewien czas w ciągu dnia. Działanie to jest uzupełnieniem oddziaływania domu rodzinnego.

Ogólna zgodność pomiędzy celami i wartościami przekazywanymi przez nauczycielki i rodziców wspiera rozwój dzieci, zaś napięcia i odmienne zdania na temat zasad szkodzą dziecku. I mało istotne jest, czy różnice te są widoczne, czy też skrywane. Dla dzieci decydująca jest ogólna wzajemna akceptacja dla różnych działań dorosłych, o ile daje się je jednoznacznie przyporządkować, bo tylko wtedy dzieci nie popadną w konflikt lojalności. Przyjmują one po prostu różne zachowania rodziców i dziadków czy właśnie nauczycielek i dostosowują się do nich. Cierpią jednak, gdy różnice zaczynają przeradzać się w sprzeczności.

Dla nauczycielki, której zadaniem jest wspieranie rozwoju dziecka w grupie, wynika z tego konieczność uzyskania generalnej zgody rodziców dla swojej pracy, aby zaoszczędzić dzieciom takich konfliktów. Musi też zrozumieć, że żadne starania pedagogiczne nie mogą być efektywne wbrew woli rodziców. Dlatego działania merytoryczne wymagają porozumienia z nimi.

Wzajemne uzgadnianie poglądów w placówkach sprawujących opiekę nad dzieckiem¹ wymaga regularnego kontaktu pomiędzy nauczycielkami i rodzicami. Także ten pogląd jest, o ile mi wiadomo, ogólnie uznawany. Na temat tego jednak, z jaką regularnością do kontaktów tych powinno dochodzić i jakich tematów powinny dotyczyć, istnieją różne zdania. Zależy to od tradycji kulturowych, od rodzaju pracy powierzanej nauczycielkom, czy też od możliwości życia codziennego. W obliczu konieczności uzgadniania wspólnego stanowiska przez nauczycielkę i rodziców wydaje się oczywiste, iż obie strony powinny współpracować. W połączeniu z myślą o wzajemnej akceptacji idea ta zostaje rozwinięta w postulat mówiący o *partnerstwie* pomiędzy nauczycielami i rodzicami, które niestety w wielu przypadkach jest trudne do zrealizowania.

Z biegiem lat

Na co dzień kontakty nauczycielek w przedszkolach z rodzicami mogą wywoływać niepewność, zamęt, rozczarowanie i strach, lecz także przynosić radość, uznanie i poczucie sukcesu. Kiedy zdobywałem wykształcenie jako wychowawca, nauczyłem się, iż *praca z rodzicami* jest częścią działań zawodowych. Z grubsza pod pojęciem tym rozumiało się przeprowadzanie spotkań z rodzicami na określone tematy, w zależności od tego, jakie problemy zostały zidentyfikowane przez pracowników merytorycznych jako ważne. Popularne były tematy, które:

¹ Pojęcie to odnosi się poniżej do wszystkich zinstytucjonalizowanych form wsparcia wczesnodziecięcego, w przypadku których oprócz rodziny pracą z dziećmi zajmuje się specjalnie wykwalifikowana kadra

- sięgały do (podświadomego) konfliktu z rodzicami dziecka, lecz były wprowadzane jako zagadnienia ciekawe dla wszystkich rodziców i służące zapobieganiu bezpośrednim sporom;
- mówiły o zachowaniach dzieci odbiegających od normy;
- wzywały w sposób pośredni rodziców do wychowywania własnych dzieci bardziej w duchu przedszkola, by kierowali się radami pracujących tutaj fachowców, którzy dzięki swej wiedzy merytorycznej dokładnie wiedzą, co jest właściwe w wychowaniu.

Ulubione tematy tych spotkań brzmiały: „dziecko, które się dziwnie zachowuje”, „konsekwentne wychowanie”, „obowiązek nadzoru i bezpieczeństwo”, „przygotowanie do szkoły” i „kara w procesie wychowania”.

Do *pracy z rodzicami* należała także nieformalna, dokonywana „w biegu” wymiana informacji na temat najważniejszych wydarzeń dnia. Czasami zadaję sobie pytanie, czy ta forma komunikacji nie została wymyślona, aby zawoalować fakt, iż rodzicom zabroniony jest wstęp do sali, gdzie przebywa grupa.

Ten obraz jedynie w streszczeniu wydaje się być przejawskrawiony. Mogę was zapewnić, że wówczas my uważaliśmy się za podporę dla rodziców, a nawet za ich partnerów, którzy chcą tylko tego, co najlepsze dla ich dzieci. Dlatego czytaliśmy książki i uczestniczyliśmy w seminariach szkoleniowych, które miały nam podsunąć jeszcze inne formy *pracy z rodzicami* lub wskazówki na, jak przeprowadzić atrakcyjne spotkanie z rodzicami. Uwzględnialiśmy nawet czas transmisji meczów piłkarskich, aby na spotkaniach nie brakowało ojców. Dyskutowaliśmy, czy można pić razem piwo lub wino, czy też wyłącznie herbatę, wodę i soki. Swobodniejsze formy rozmowy, krzesła dla dorosłych, dekoracja sali odpowiadająca porze roku, czas rozpoczęcia i zakończenia spotkania i wiele innych spraw było wówczas i jest do dzisiaj przemyślanych i rozważanych, gdy mówi się lub pisze o *współpracy z rodzicami* i o *partnerstwie* pomiędzy rodzicami a nauczycielkami.

Wówczas nie wiedziałem, iż kwestie organizacyjne muszą być wyjaśnione, a myślenie o planowaniu i samym przebiegu spotkania z rodzicami jest słuszne, lecz jeżeli chcemy dotrzeć do rodziców jako profesjonalny nauczyciel lub nauczycielka, to przede wszystkim musi zostać przez nas przyjęta pewna postawa. Nauczyłem się, że mój pogląd merytoryczny na procesy wychowania był wprawdzie inny, lecz w żadnym razie nie bardziej wartościowy. Jako filmowiec hobbysta rejestrowałem zachowania dzieci i dzień powszedni placówki, lecz nie technika była tym, co fascynowało rodziców, lecz ich dziecko oraz transparentność pracy pedagogicznej.

Później dowiedziałem się, że na pozór oczywisty powód spotkania rodziców i nauczycielek wymaga jednak wyjaśnienia. Różne wyobrażenia na jakiś temat są przyczyną licznych nieporozumień. Następnie należy wprowadzić wyraźne rozróżnienie pomiędzy warunkami podstawowymi a celami. Wtedy można zauważyć, że np. *zaufanie wśród dorosłych* może wzrosnąć dopiero dzięki wspólnym doświadczeniom, inaczej pozostanie ono idealistycznym zobowiązaniem. „Miej zaufanie” to wezwanie, które jest równie niewykonalne jak „Bądźcie spontaniczni!”. Samo świadome przezwyciężanie obaw lub nieufności nie prowadzi do rozwoju zaufania.

Misja

Dzisiaj pracuję na własny rachunek jako referent w dziedzinie wspierania rozwoju wczesnodziecięcego w przedszkolach. Gdy dotarło do mnie zapytanie Fundacji Bernarda van Leera z Hagi, czy nie chcę wygłosić krótkiego wprowadzającego odczytu na temat *Partnerstwo pomiędzy nauczycielkami a rodzicami* na IV dorocznym symposium Regionalnej Sieci Wychowania Wczesnodziecięcego i Rozwoju dla Europy Centralnej i Wschodniej², dopiero stopniowo zacząłem pojmować, co oznacza moja zgoda. W obliczu liczby uczestniczących państw, których sytuacji bynajmniej nie znałem, należało odkryć coś wspólnego, co miałoby szeroki zasięg, było dla wszystkich interesujące i rozwijające.

I tak powstał pomysł opracowania zasad, które niezależnie od granic i kręgów kulturowych mogłyby być pomocne przy rozwijaniu *partnerstwa* nauczycielek z rodzicami. Jasne było, że w konferencji uczestniczyć będą przede wszystkim fachowcy i dlatego spróbowałem postawić się w ich położeniu. Dość szybko pojawiło się pytanie: co w tych ramach rozumiane jest pod pojęciem *partnerstwo*? Jakiego rodzaju partnerami są rodzice i nauczycielka? Czy mają się zachowywać jak partnerzy w interesach? Profesjonalnie tak, ale raczej nie biznesowo. Czy mają zachowywać się jak partnerzy sparingowi? Jeden z uczestników musiałby wtedy być czempionem, który przez nokaut może bez problemu zwyciężyć partnera. To również nie byłaby prawda. Czy rodzice i nauczycielka są partnerami w związku? Nie, nie muszą się kochać, ale... tak, powinni współpracować!

I tak zrodził się pomysł, że nie samo partnerstwo jest decydujące w relacji pomiędzy nauczycielkami a rodzicami, lecz ich możliwie dobra współpraca. Związana z tym była myśl, że decyzje nie muszą być podejmowane za czymś lub przeciwko czemuś. Chodzi raczej o wyznaczenie punktów ciężkości lub priorytetów, dzięki którym można najpierw dążyć do współpracy, a później (być może) do partnerstwa.

Reakcje uczestników konferencji pokazały, że skuteczne okazało się także uwolnienie relacji pomiędzy rodzicami a nauczycielkami od nadrzędnych, moralnie nacechowanych roszczeń. Pojawiło się rozczarowanie i jednocześnie zrozumienie dla faktu, iż bardzo trudno buduje się współpracę pomiędzy rodzicami i nauczycielkami, a szczególnie taką współpracę, która byłaby w mniejszym lub większym stopniu porównywalna w krajach uczestniczących w spotkaniu.

Zasady

Pod pojęciem „zasady” rozumiem ogólne reguły lub prawidła, które mają ułatwić działanie ukierunkowane na cel. Zasady mają pasować do poszczególnych celów, nie mogą być z nimi sprzeczne. Mogą być również traktowane jako kryterium, według którego można sprawdzić swoje konkretne działania.

Poniższe zasady (z wyjątkiem jednej) są sformułowane jako propozycje działań dla nauczycielek. Są one głównymi osobami, do których się zwracam. W żadnym wypadku nie jest błędem, gdy rodzice lub podmioty odpowiedzialne za przedszkola znają te zasady i wraz ze *swoimi* nauczycielkami ustalą, jaki rodzaj konkretnej współpracy z nich wynika. Zasady mogą kierować pracą nauczycielek,

² Central and Eastern European Early Childhood Care and Development Regional Meeting (CEE ECCD) w Belgradzie, 2002

ale nie mogą jej zastąpić. Celem jest możliwie dobra współpraca. Zasady mają być im pomocne w kontaktach z rodzicami.

Rozważania te odnoszą się we wszystkich przypadkach do sytuacji, kiedy rodzice oddają swoje dzieci do przedszkoli utrzymywanych przez podmioty prywatne lub publiczne. Zasady można prawdopodobnie przenieść na różne formy organizacyjne. Placówki organizowane samodzielnie przez rodziców, w których rodzice występują jako pracodawcy nauczycielek, nie zostały tu potraktowane oddzielnie.

Publikacja

Tekst składa się z trzech rozdziałów. Na początku znajdują się refleksje odnoszące się do przyporządkowanych zasad. Mimo że zasady spisane zostały w określonej kolejności, to każdą zasadę lub poszczególne rozdziały można czytać i opracowywać jako odrębną całość. Każda z zasad jest uzasadniania stosownie do wytyczonych ram. W oddzielnych ramkach zestawiono stanowiska do przedyskutowania oraz przykłady. Niektóre pojęcia zostały wyróżnione *kursywą*, takie jak np. *współpraca* czy *partnerstwo*, ponieważ zasługują one na szczególną uwagę – z jednej strony w życiu codziennym używane są w sposób oczywisty, z drugiej – łatwo dochodzi do sytuacji, że przyporządkowywane im zostają różne znaczenia. Ważne jest, aby osoby komunikujące się ze sobą wypracowały wspólne rozumienie tych pojęć.

Z pierwotnych dziesięciu zasad powstało zasad dwanaście, po tym jak Fundacja Bernarda van Leera zleciła mi dalszą pracę nad nimi po zakończeniu konferencji. Pierwotny charakter zasad miał zostać w znacznej mierze zachowany: krótkie, trafne, inspirujące do dyskusji. Dlatego tekst ten nie jest podręcznikiem na temat *współpracy nauczycielek z rodzicami* ani też z precyzyjną instrukcją działań.

Jako środka stylistycznego użyto w całym tekście prezentacji w pierwszej osobie. W ten sposób opracowanie ma charakter osobisty, co jednak w żadnej mierze nie umniejsza wkładu Annette Hautumm, której inspiracja i krytyka umożliwiły powstanie niniejszej wersji.

Roger Prott

Wstępne warunki współpracy

Droga do *współpracy* jest niczym stroma, kamienista górską ścieżką, a nie gładką, równo biegnącą autostradą.

Fundamenty domu decydują o jego rozmiarach, rzucie pionowym i przeznaczeniu. Decydują o stabilności. Jeszcze przed przystąpieniem do prac przy fundamencie określone muszą zostać różne warunki wstępne, np. czy podłoże jest bagniste, czy kamieniste, kto przejmuje kierownictwo nad pracami budowlanymi oraz jak podzielone zostanie dalsze wykonawstwo, jakie cele ma spełniać w przyszłości dom i kto to wszystko sfinansuje.

Podobnie rzecz się ma w relacjach pomiędzy nauczycielkami a rodzicami w przedszkolach. Dobrych relacji nie można ani zażądać, ani zalecić, czy też jednostronnie ogłosić faktu ich istnienia. Dobre relacje – cokolwiek pod tym pojęciem się kryje – muszą być odbierane jako dobre przez obie strony. Dobre relacje rozwijają się powoli. A lepiej powiedziawszy: dobre relacje są tworzone stopniowo. W tym celu należy wyjaśnić warunki wstępne, wtedy może rozpocząć się praca przy fundamentach. W każdej fazie należy kontrolować proces pracy oraz to, co już zostało osiągnięte.

Pierwsze pięć zasad pomaga w wyjaśnianiu wstępnych warunków do kształtowania relacji pomiędzy nauczycielkami a rodzicami. Proces pisania ma to do siebie, że wynik pracy nie jest widoczny już na początku. Rozdział ten zatytułowano *Wstępne warunki współpracy*, tzn. zastosowano pierwszą zasadę, a ja podjąłem już ważną decyzję. *Partnerstwo* nauczycielek i rodziców nie jest moim priorytetowym celem, dążę do właściwej *współpracy* między stronami. Decyzja ta, drogie Czytelniczki i Czytelnicy, jeszcze przed wami stoi. Przyczyni się ona do lepszej orientacji i tym samym pomoże uniknąć pomyłek i nieporozumień wynikających ze zbyt wysokich wymagań. Najpierw *współpraca*, później (być może) *partnerstwo*!

Kolejne trzy zasady podkreślają instytucjonalne warunki wstępne *współpracy*. Oprócz różnych interesów zaangażowanych grup należy uwzględnić warunki w tej instytucji, w której akurat wspierany jest rozwój dziecka. Nie wszystkie przedszkola i nie wszędzie mają takie same zadania. Czasami dochodzi do zniweczenia dobrych zamiarów u osób aktywnych, między innymi dlatego, że nauczycielki w niewystarczającym stopniu uwzględniają fakt, iż rodzice postrzegają je nie tylko jako indywidualne osoby, lecz również jako pracownice instytucji (zasada 4) oraz jako przedstawicielki profesjonalnie uzasadnionej władzy (zasada 5). Rodzice mogą nawiązywać kontakt z nauczycielkami w sposób niepozbawiony uprzedzeń.

Do spotkania nauczycielek i rodziców dochodzi w przedszkolu. Żadna ze stron nie jest tutaj tak naprawdę w domu, a jednak prawa gospodarza są wyraźne. Co osoby tam stale przebywające (gospodarze) mogą powiedzieć gościom, aby nie okazać się niegrzecznymi? Na co goście muszą zwracać uwagę? Różne tradycje kulturowe nakładają na gospodarzy i na gości różne obowiązki. W jednej kulturze gospodarz musi się wszystkim dzielić, w drugiej zaś gość musi wszystkiego po siedem razy odmawiać. W jednym miejscu gość otrzymuje najlepsze łóżko, w innym zaś gość okazuje swoją grzeczność, zachowując się powściągliwie. Kto może wyrażać życzenia? Czy dla wszystkich uczestników jasne są oczekiwania wynikające z tła kulturowego? Czy można założyć, że

wszystko jest oczywiste dla wszystkich? Uwzględnianie tych przemyśleń nie jest łatwe, choćby w znanych nam relacjach w życiu codziennym. W ramach instytucjonalnych, gdy nauczycielki wcale nie są gospodarzami, a rodzice gośćmi (lub nie powinni nimi być), wymaga to szczególnej ostrożności. Jeszcze trudniejsze do zrozumienia są relacje pomiędzy ludźmi z różnych tradycji kulturowych.

Na pierwszy rzut oka wydaje się to być dość nieskomplikowane. Wydaje się, że po dwóch stronach stają ludzie, którzy po prostu muszą podchodzić do siebie z szacunkiem, którzy powinni traktować się w sposób otwarty. Niestety, życie jest bardziej skomplikowane. Respekt, szacunek i otwartość wymieniane są w wielu publikacjach jako warunki podstawowe *współpracy* pomiędzy nauczycielkami a rodzicami. Ja jednak nie traktuję ich jako warunków podstawowych. Respekt, szacunek i otwartość są wynikami doświadczeń. Są one w najlepszym wypadku celami pośrednimi na drodze do *współpracy*, o ile nie zaledwie jej wskaźnikami.

Zasada 1:

Określ, co oznacza dla ciebie *współpraca i partnerstwo*, i do czego zmierzasz.

Mówimy tu o celu wszelkich starań. Cele to latarnie na drodze działania. Tam pragniemy dojść. Dlatego konieczne jest możliwie jak najbardziej wyraźne określenie i uzasadnienie celu. Zasada ta zakłada, iż musi zapaść jeszcze decyzja na temat celu nadrzędnego. Może się jednak okazać, że nauczycielki przy podejmowaniu decyzji w tak ważnych sprawach wykazują mało swobody lub wcale jej nie mają. Dochodzi też kwestia, czy ich zdanie pokrywa się z poglądami podmiotu odpowiedzialnego za przedszkole (patrz także zasada 3). Całość należy potraktować podobnie jak niniejszą broszurę.	Co chcesz osiągnąć jako nauczycielka w swoich relacjach z rodzicami? • Czy chcesz współpracować z rodzicami? Jeżeli tak, to zgodnie z jakimi zasadami? Jak ma zostać zorganizowany podział pracy? • Czy chcesz zostać partnerem rodziców? Czy rodzice mają zostać twoimi partnerami? Czy myślisz o nich raczej jak o partnerach do gry, partnerach życiowych czy biznesowych? Czy macie być jak partner-senior i partner-junior? Jak podzielone zostaną udziały?
--	---

Moim celem jest *współpraca pomiędzy nauczycielkami a rodzicami*. Poniżej uzasadnię dlaczego.

Już rozróżnienie pomiędzy *partnerstwem* a *współpracą* ma znaczenie, gdyż pod pojęciami tymi kryją się różne założenia mówiące o tym, jak i dlaczego powinni się do siebie odnosić rodzice i nauczycielki. Partnerzy mogą ze sobą współpracować. Lecz nikt nie musi nawiązywać partnerstwa po to, aby prowadzić współpracę. *Współpraca i partnerstwo* określają kontakty międzyludzkie na różne sposoby.

Koncepcja *partnerstwa* podkreśla relację pomiędzy obiema grupami dorosłych, które uczestniczą w wychowywaniu dzieci w przedszkolach. Nauczycielki i rodzice powinni widzieć siebie jako partnerów i stosownie się zachowywać, na przykład:

- traktować się w sposób uczciwy,
- mieć do siebie zaufanie,
- być świadomym wzajemnej odpowiedzialności.

To wyliczenie wyjaśnia abstrakcyjne pojęcie *partner(stwa)*, posługując się trzema innymi pojęciami: uczciwość, zaufanie i odpowiedzialność. Czy pozwala to na uzyskanie lepszej orientacji? Raczej nie, ponieważ pojęcia te są również abstrakcyjne. Wymagają interpretacji i porozumienia. W pewien sposób utrudniają nawet dalszą pracę i tworzenie *partnerstwa*, ponieważ uczciwość, zaufanie i odpowiedzialność są w wysokim stopniu „moralnie nacechowane”. Nie dopuszczają ich zakwestionowania:

- Czy jakaś osoba by się przyznała, że czasami woli być nieuczciwa?
- Kto na poważnie kwestionuje wartość wspólnej odpowiedzialności?
- Kto odważy się przyznać, że jego zaufanie dopiero zaczyna się budować?
- Czy przyznanie się do tego wszystkiego nie zakłada istnienia wzajemnego zaufania, którego przecież jeszcze nie ma?

Kto propaguje koncepcję *partnerstwa* i dlaczego? Rodzice są „czyimiś rodzicami” lub przedstawiają się jako „Pani i Pan...”. O sobie samych raczej nie mówią jako o „partnerach nauczycielek”, w przeciwieństwie do osób udzielających profesjonalnie pomocy i autorów poradników, którzy nazbyt ochoczo wskakują w rolę „partnerów rodziców”.

Specjalistów łączy to, że jako pomocnicy muszą z racji wykonywanego przez siebie zawodu osiągnąć coś z rodzicami lub poprzez nich. Wiedzą, że ich praca będzie miała lepsze widoki na sukces, jeżeli zdobędą zaufanie rodziców. Dlatego wielu specjalistów chce zostać partnerami i profilaktycznie podnoszą cały kontakt roboczy do rangi *partnerstwa*. Partnerzy muszą sobie ufać, prawda? Zapominają oni o tym, że zaufanie najpierw trzeba zdobyć. Zapominają również, że każde żądanie zaufania – także ukryte – powoduje nieufność.

Dlatego wątpię, czy to dobra droga do sukcesu. Kryje zbyt wiele niebezpieczeństw, ukrytych wymagań, niejasnych warunków wstępnych i konieczności składania wyjaśnień – to wszystko są powody do nieporozumień, a tym samym przeszkody na kamienistej drodze do *partnerstwa*.

Moim zdaniem pod koncepcją zakładającą istnienie partnerstwa kryje się tęsknota za harmonią, za przyjemnymi formami społecznego współżycia i chęć ułatwienia sobie pracy. Życzeniowość zawarta w terminie *partnerstwo* szkodzi, gdy nie zostanie odkryta, gdyż żąda tego, co – czasami w wyniku niezrozumienia i sporów – dopiero powoli wzrasta. Życzenie to zaś dodatkowo odciąga uwagę od własnych możliwości działania.

Koncepcję *współpracy* pomiędzy nauczycielkami a rodzicami uważam za łatwiejszą do przyjęcia w przypadku pracy w przedszkolach. Już sama nazwa mówi o tym, o co chodzi: wspólne starania! Daleko jej do bycia opatentowaną receptą na wszystko, niesie jednak ze sobą wiele szans i możliwości działania dla nauczycielek i rodziców.

Współpraca jako koncepcja umożliwia ukierunkowane na cel działania i uzgodnienia. Zawiera w sobie perspektywę oraz ewentualność, iż coś może się czasami nie udać. Jakikolwiek zmiany na gorsze w koncepcji partnerskiej każą nam myśleć natychmiast o odpowiedzialności, która nie została przyjęta, czy o kryzysie zaufania, czyli o głębokich rozdźwiękach w relacjach. Pomyłki w koncepcji współpracy otwierają natomiast nowe możliwości szukania wspólnych elementów. Na wspólnych niepowodzeniach można uczyć się tak samo jak na wspólnych sukcesach.

Koncepcja *współpracy* otwiera szansę na samodzielne ustalanie możliwych do osiągnięcia celów. Nauczycielki i rodzice mogą ustalać wspólnie zadania, które często realizują oddzielnie, lecz równocześnie razem – kierując się jednym lub kilkoma celami. Tu sukcesów nie uważa się za rzecz oczywistą. Mimo to poczucie sukcesu pojawia się na wszystkich stopniach pośrednich, a nie dopiero na końcu długiego procesu. *Współpraca* oferuje możliwość uznawania każdego wyniku pracy za udany. Nawet niewielkie sukcesy stanowią postęp. Każdy może wnieść wkład odpowiadający jego aktualnym możliwościom i interesom.

Współpraca pomiędzy nauczycielkami a rodzicami może mieć miejsce wszędzie i przejawiać się w najróżniejszych formach. Obie strony mogą wnieść dużo lub mało. Istnieją liczne próby mierzenia i oceniania jakości współpracy. Kto chce to robić, może nad tym popracować. Ważne są tylko współpracujące osoby. Czy akceptują cały proces i jego wyniki oraz jak długo są z tego zadowolone?

Sednem koncepcji *współpracy* pomiędzy nauczycielkami a rodzicami jest jednak także to, iż na końcu nie wyłącza się *partnerstwa*. Jeżeli uda się uwolnić *partnerstwo* od jego moralizatorskich elementów, to można je wówczas zdefiniować jako formę wysoko rozwiniętej współpracy, w której:

- cele są wypracowane lub potwierdzone wspólnie przez wszystkich uczestników;
- potrzeba dużo czasu i energii, aby się rozwinąć;
- oparciem jest wiele wspólnych doświadczeń;
- wymagane są pewne ramy zabezpieczające;
- uznaje się wszystkie udziały za równo wartościowe;
- obowiązują te same prawa dla wszystkich.

Zaufanie powstaje w wyniku doświadczenia. *Współpraca* oznacza wspólne doświadczenie. Zaufanie znajduje się na końcu wielokierunkowego procesu rozwojowego, który strony muszą wspólnie przejść. Proces może zostać uznany za zakończony, jeżeli wszyscy uczestnicy zbudowali wystarczające zaufanie, aby stać się pewnymi siebie, współpracującymi partnerami.

Zasada 2:

Sprawdź, czy twoje interesy jako pedagoga, interesy rodziców i instytucji są zbieżne.

Mówi się, że nauczycielka i rodzice mają wspólne interesy. Ja nie widziałbym tego jako czegoś oczywistego, lecz raczej jako cel do osiągnięcia. Nauczycielka i rodzice spotykają się w przedszkolu

kierowani dwoma porównywalnymi motywami. Rodzice chcą, aby dzieci były tam wspierane w swoim rozwoju oraz aby sprawowana była nad nimi opieka, gdy oni wykonują pracę zarobkową. W przypadku nauczycielek motyw pierwszy – wspieranie rozwoju i opieka nad dziećmi – pokrywa się z drugim, gdyż jest to wykonywany przez nie zawód. Rodzice zaś muszą rozstawać się ze swoimi dziećmi, gdy idą do pracy³.

Jakie są twoje interesy jako nauczycielki?

- Czy chciałabyś pracować z dziećmi zgodnie ze swoimi wyobrażeniami? Czy dzieci są zainteresowane tym, co z nimi robisz?
- Czy jako fachowiec pragniesz uznania rodziców? Czy jesteś zdania, że społeczeństwo powinno przygotować szerszą ofertę w zakresie wspierania rozwoju w wieku wczesnodziecięcym?

Jakie interesy rodziców są ci znane? Jakich się spodziewasz?

- Czy rodzice cieszą się, gdy odbierają z przedszkola zdrowe dziecko? Czy dopytują się o jego przeżycia, czy też bez pytań ufają tobie – fachowcowi?
- Czy rodzice interesują się postępami w rozwoju dziecka; czy angażują się na rzecz lepszych warunków tego rozwoju?

Jakie są interesy twojej instytucji/organizacji?

- Czy podmiot odpowiedzialny za placówkę reprezentuje jakąś określoną koncepcję pedagogiczną? Czy reguły dotyczące bezpieczeństwa dominują nad wytyczonymi celami pedagogicznymi? Czy jakość placówki jest sprawdzana – jak?
- Czy rodzice zakładają przebieg pracy, jeżeli chcą wносить coś więcej niż tylko opłaty? Czy wspierana jest aktywność rodziców – jak i dlaczego?

Nauczycielka i rodzice mogą reprezentować różne interesy, nawet sprzeczne. Za sprzecznymi interesami kryją się często różne wyobrażenia o wspieraniu i opiece, jednak istnieją także inne powody, które wynikają z profesji nauczycielki, czy też są efektem ram narzucanych przez instytucję.

Dzieci powinny uzyskiwać w przedszkolach „dobre wsparcie i opiekę”. Czy to znaczy, że potrzebują wielu impulsów ze strony nauczycielek i trochę miejsca na gry, w których same decydują? Czy też odwrotnie? Załóżmy sytuację, że dzieci wiele rzeczy robią w grupie, czy wtedy rodzice pomyślą, że zostają one pozostawione same sobie? Rodzice wtedy życzyliby sobie pewnie „więcej wsparcia rozwojowego”, co w ich oczach równoznaczne jest z „większą aktywnością nauczycielek”, które w danej sytuacji być może wołałyby być nawet jeszcze bardziej powściągliwe.

Przykład ten mówi o różnicach w nastawieniu nauczycielek i rodziców do pracy pedagogicznej i ilustruje, jak krytyka rodziców dotycząca pracy pedagogicznej jest blisko krytyki wyników pracy nauczycielek. Te dwa zagadnienia należy wyraźnie oddzielić, dzięki temu porozumienie stanie się łatwiejsze.

³ Sytuacja, gdy instytucjonalne wspieranie rozwoju wczesnodziecięcego jest na tyle akceptowane społecznie, iż rodzice oddają swoje dziecko do placówki bez konieczności pracy zarobkowej, nie została tu szerzej omówiona.

Przykład ten jest jednak trochę bardziej skomplikowany, gdyż dotychczas nie wspomnieliśmy o interesach wynikających z poglądów na temat pedagogiki ani o wynikach pracy uznanych za konieczne. W tym przypadku może istnieć zbieżność interesów nauczycielek i rodziców – na przykład jak najlepsze wspieranie dziecka – a mimo to będzie dochodzić do sporów. Rzadko bowiem wspólny interes widoczny jest jak na dłoni. Jeżeli część wspólna nie zostanie dostrzeżona, wówczas wzrasta niebezpieczeństwo zaistnienia sporu, zwłaszcza że takie same interesy mogą być uzasadniane różnymi motywami. Jeżeli motywy wymkną się spod kontroli i staną się głównym przedmiotem sporu, różnice znajdą się na pierwszym planie, zamiast elementu wspólnego. W powyższym przykładzie nauczycielka i rodzice za swój wspólny interes uznali jak najlepsze wspieranie rozwoju dziecka, jednak na nauczycielki może mieć wpływ skrywany motyw dotyczący ich zawodowego prestiżu i zapewnienia sobie miejsca pracy. Interes rodziców zaś może pokrywać na przykład nieujawnione ambicje, strach lub niewiedzę i wyrażać się w formie nadmiernych żądań stawianych osobom odpowiedzialnym za pedagogiczne wspieranie dziecka. Występujących po obu stronach motywów zakwestionować nie sposób. Nauczycielka i rodzice powinni zaakceptować ich istnienie i skoncentrować się na tym, co mogą zrobić wspólnie.

Lekarze i prawnicy cieszą się wielkim poważaniem. Są osobami dobrze wykształconymi, przedstawicielstwa zawodowe bronią na zewnątrz ich interesów, zaś od wewnątrz kontrolują jakość, ich wynagrodzenia są ponadprzeciętne. Zawody te są na tyle wyspecjalizowane, iż de facto żadna osoba trzecia nie rozumie ich istoty, co wyraźnie rozgranicza laików i profesjonalistów.

Nauczycielki mają tu trudne zadanie. Muszą pogodzić się z tym, iż inni ludzie (nieprofesjoniści) wiedzą coś na temat wychowania bądź też sądzą, że wiedzą – i to w tym większym stopniu, im młodsze są dzieci. Dlatego praca nauczyciela przedszkolnego traktowana jest jako zawód o (za) małym stopniu profesjonalizmu i cieszący się (za) małym prestiżem. To, iż w placówkach opieki przedszkolnej pracują przeważnie kobiety, jest zarówno wyrazem, jak i wynikiem tej sytuacji.

Interesem zawodowym nauczycielek jest podniesienie prestiżu profesji. Stąd bierze się pokusa, aby wzorować się na wizerunku profesjonalności, który sprawdził się w przypadku innych zawodów; do niego zaś praca wychowawcza mało przystaje. Gdy nauczycielki jako grupa zawodowa próbują ze swoją wiedzą fachową odseparować się od nieprofesjonalistów, to tym samym wykluczają rodziców, z którymi przecież powinny i muszą współpracować, w przeciwnym razie nie będą wypełniać swoich zadań i nie utrzymają niezbędnej jakości pracy (patrz zasada 6). Nauczycielki i rodzice popadają w konflikt interesów. Może on jeszcze się zaostrzyć, gdy nauczycielka napotka rodziców, którzy chcą brać udział w pracy przedszkola, mają własne pomysły i wyobrażenia, zaś nauczycielka jest (jeszcze) niepewna i czuje się kontrolowana – będzie się musiała najpierw przełamać, aby umożliwić rodzicom bezpośredni wgląd w swoją pracę.

Niektórzy rodzice chcą rzeczywiście kontrolować nauczycielkę, gdyż obawiają się, że stracą kontrolę nad wychowaniem swojego dziecka. To może utrudniać wzajemne kontakty, jednocześnie jednak świadczy o tym, że rodzice interesują się swoim dzieckiem. Nie jest im ono obojętne. Inni rodzice wolą nie uczestniczyć we wspieraniu rozwoju swojego dziecka w przedszkolu. Nie oznacza to, że są obojętni wobec rozwoju własnego dziecka. W swoich oczach może nawet udowadniając swoje zaufanie do nauczycielki i do tego, że oferuje ona edukację i opiekę dobrej jakości.

Istnieją różne możliwości wyjaśnienia prawie wszystkich rodzajów zachowań rodziców. Które jest trafne? Jakie są interesy i motywy rodziców? Kto ich nie zna, ten nie może sprawdzić, czy zachodzi ich zgodność z własnymi interesami.

Przedszkola to instytucje (patrz też zasada 4). Specyfika instytucji polega na tym, że reprezentuje swoje własne interesy, które są czasami sprzeczne z realizowanym zadaniem. W niektórych przedszkolach np. mogą przebywać tylko osoby upoważnione. Odwiedzający są wprowadzani od czasu do czasu mile widziani, ale rodzice są przede wszystkim potrzebni do przyprowadzania i odbierania dzieci. Instytucjonalnymi wzorami dla tak postrzeganych przedszkoli są szkoły i szpitale. Dopiero od kilku lat upowszechnia się pogląd, że nawet tutaj rodzice pełnią ważną funkcję w rozwoju swojego dziecka, lecz wiedza ta nie jest wprowadzana w życie w formie systematycznej współpracy między personelem a rodzicami.

Im bardziej przedszkole wzorowane jest na tradycyjnej szkole czy szpitalu, im mniejszy dopuszcza się wpływ na instytucjonalne procedury, tym bardziej maleje szansa na wkład i zaangażowanie rodziców. Gdy wyobrażenia idealnego przedszkola podmiotów odpowiedzialnych za placówkę, nauczycielek i rodziców jest zbieżne, a także gdy wszystkie strony nastawione są na współpracę – można uniknąć poważnych konfliktów.

Jeżeli założymy, że we wspólnym interesie nauczycielek i rodziców leży wspieranie rozwoju dziecka i jego dobro i że zostało to rozpoznane i wzajemnie uzgodnione, to z uzgodnień tych nie da się w sposób bezpośredni stworzyć zadania do wspólnej realizacji. Nauczycielki i rodzice mogą postrzegać wspólny interes jak najbardziej rozdzielnie i każdy we własnym zakresie. Muszą jednak zostać zachowane wzajemna akceptacja kompetencji i/lub szacunek dla drugiej strony, wtedy zaistnieją dobre widoki na to, iż wszyscy uczestnicy będą zadowoleni.

Przykład:

Na co dzień w école maternelle we Francji współpracę pomiędzy fachowcami pedagogami a rodzicami można spotkać dość rzadko. Rodzice oddają rano swoje dzieci i odbierają je pod koniec czasu przewidzianego na opiekę. Sami pozostają nieobecni. *Współpraca* pomiędzy wychowawczynią/nauczycielką a rodzicami regulowana jest w znacznej mierze w ramach gremiów, w których zasiadają rodzice.

Ponieważ system ten funkcjonuje i jest akceptowany w całym kraju, to nasuwa się wniosek, że w ten sposób zadowalająco koordynowane są motywy i interesy rodziców, nauczycielek i instytucji.

Zasada 3:

Poznaj dokładnie zadania swojej instytucji, abyś mogła opracować realistyczne ramy współpracy.

Jeżeli chcesz się dowiedzieć, kto jaki ma interes w wychowaniu dziecka, to rozpocznij od dyskusji na temat zadań twojego przedszkola! Po co istnieje, jakie ma zadania? Czy wszystkie strony są podobnego zdania na temat sensu i celu tej instytucji, która przede wszystkim oferuje wspieranie rozwoju wczesnodziecięcego? Czy nauczycielki, rodzice i podmioty odpowiedzialne za placówkę mają na myśli to samo, gdy ogólny cel zostaje zilustrowany przykładami? Czy wszyscy się zgadzają? Jakie oczekiwania są stawiane placówce przez osoby z zewnątrz?	• Co ma oferować placówka? Jakie życzenia ma spełniać? • Czy z samej nazwy placówki można wywnioskować jej przeznaczenie? • Jakich argumentów używa twoja instytucja/organizacja, reklamując się? • Czego oczekują rodzice? Za co płacą? • Na kogo przede wszystkim skierowane muszą być działania? Kto jeszcze jest ich adresatem i jakie rodzi to zobowiązania? • Do czego zostałaś przygotowana jako nauczycielka? • Jakie wymagania jakościowe mają zostać spełnione?
---	---

Większość dzieci dorasta w swoich rodzinach i cieszy się opieką i wsparciem dorosłych. Jeżeli część dnia spędzają w specjalnych placówkach, to stanowi to uzupełnienie wychowania rodzinnego. Dzieci znajdują się tam pod opieką dorosłych i uzyskują wsparcie w procesie rozwojowym.

Taki jest cel istnienia placówek przedszkolnych w licznych wariantach koncepcyjnych, z różnymi warunkami ramowymi i różnymi tradycjami. Niektóre placówki mają za zadanie wspieranie procesu kształcenia dzieci; w innych najważniejsze jest zapewnienie opieki w tym czasie, w którym nie ma rodziców. Wiele przedszkoli zaś nie wprowadza rozróżnienia pomiędzy edukacją a opieką, wychodząc z założenia, że edukację i opiekę należy traktować jako całość. Działają placówki przewidziane dla dzieci w określonych przedziałach wiekowych, inne przyjmują wszystkie roczniki w wieku przedszkolnym (a czasem nawet wykraczają poza te ramy). Niektóre realizują zadanie wspierania rozwojowego dzieci o szczególnych potrzebach, są też placówki integracyjne dla wszystkich dzieci z okolicy. Przedszkola mogą zajmować się wyłącznie dziećmi bądź stanowić część innej instytucji, przykładowo centrum matek albo szkoły publicznej.

Zasady działania wszystkich tych instytucji dają obraz panujących opinii na temat wspierania rozwoju wczesnodziecięcego, pożądaných preferencjach w pracy placówek, a w szczególności ich zadaniach. Niektórych celów można domyślić się już na podstawie określenia rodzaju placówki. Krótko mówiąc, forma organizacyjna przedszkola daje nam możliwość rozpoznania zadania, które ma spełniać w społeczeństwie lub w kręgu kulturowym.

Istnieją tu duże różnice. Oferta wspierania rozwoju zagwarantowana przez państwo spełnia inne cele niż placówka charytatywna proponująca minimalną opiekę. W niniejszej broszurze – za cenę

uproszczenia – wszystkie te placówki zostaną ujęte pod nazwą przedszkoli, dla których obowiązują omawiane zasady, jeżeli:

- zgodnie z ich zadaniem wspierają rozwój dzieci i sprawują nad nimi opiekę;
- pracują tam specjalnie wykwalifikowani fachowcy;
- mają oni współpracować z rodzicami dzieci, które znajdują się pod ich opieką, w celu realizacji zadania, jakim jest wspieranie rozwoju wczesnodziecięcego.

Patrząc na zagadnienie pod kątem współpracy pomiędzy nauczycielkami a rodzicami, należy wydzielić te placówki, które dodatkowo oprócz pracy z dziećmi muszą spełniać zadanie *kształcenia rodziców*. Podobnie należy spojrzeć na placówki o oddzielnym zadaniu dotyczącym wspierania rodziców.

Dla mnie ważne jest tutaj pewne rozróżnienie. Istnieją przedszkola, w których nauczycielki mogą lub powinny współpracować z rodzicami, aby w sposób możliwie najlepszy spełnić zadanie wspierania rozwoju dziecka. Są też placówki, w których nauczycielki priorytetowo lub dodatkowo mają szczególne, własne zadania w odniesieniu do rodziców, na przykład oferują im kursy podnoszenia kwalifikacji związanych z wychowaniem dzieci. Bez wątplenia oferta ta w ostatecznym rozrachunku tylko wyjdzie wspieraniu rozwoju dzieci na dobre, pod warunkiem jednak, że kursy są częścią proponowanego przez placówkę programu edukacyjnego. Ujmując rzecz inaczej: czy nauczycielki wspierają edukację i opiekę nad dziećmi z placówki, jeżeli oferują rodzicom posiadane przez siebie informacje i swoją wiedzę? A może nauczycielki mają za zadanie podnoszenie kwalifikacji rodziców, bo polityka społeczna danego kraju uważa tę drogę za skuteczną? Czy też oferta ta powinna być skierowana do wszystkich zainteresowanych dorosłych, nie tylko do rodziców dzieci znajdujących się pod opieką w placówce?

Decydujące jest zawsze pytanie, czy rodzice wiedzą, na co mogą liczyć, jeżeli oddają swoje dziecko do przedszkola, i czy się na to zgadzają. Rodzice, którzy chętnie widzą ofertę edukacyjną skierowaną do dzieci, niekoniecznie akceptują sytuację, gdy oni sami stają się grupą docelową działań pedagogicznych.

Należy podkreślić, iż istnieje różnica pomiędzy ukierunkowanymi działaniami a nieuniknionym procesem wzajemnego wpływu na siebie, który stale zachodzi podczas kontaktów międzyludzkich. Wówczas rodzice mogą czerpać z informacji o wychowaniu, psychologii, krokach rozwojowych dzieci, czy też na temat polityki rodzinnej w kraju – mogą się w ten sposób dokształcić. Jednak w sytuacji, gdy mieliby stanowić oddzielną grupę docelową oddziaływań pedagogicznych, wymagana byłaby ich osobna zgoda. Istnieje jasność, jeżeli rodzice wyraźnie wyrażą swoje życzenia w tej dziedzinie. Należy też założyć zgodę rodziców wtedy, gdy wiedzą, że przedszkole realizuje rozszerzony zakres zadań w dziedzinie *edukacji rodziców* i świadomie zapisują do takiej placówki swoje dziecko. Chociaż w tym przypadku nauczycielki również muszą być czujne. Możliwe, że rodzice i dzieci nie mają wyboru i dlatego przyjmują istniejącą ofertę, ale faktycznie nie akceptują całego pakietu.

Porównywalna sytuacja może zaistnieć wtedy, gdy nauczycielki z własnej inicjatywy uzupełniają ofertę pedagogiczną, gdyż – jak najbardziej słusznie – dostrzegają, że niektórzy rodzice potrzebują dodatkowych informacji. Przed nami spacer na linie: czy rodzice z uczuciem ulgi zareagują na ofertę, gdyż nie śmieli o to zapytać? Czy zareagują zdziwieniem lub złością, gdyż poczuli się

skompromitowani? Czy przyjmą ofertę z obawy przed tym, iż jej odrzucenie wpłynie negatywnie na sytuację ich dziecka?

Nauczycielki, które dążą do efektywnej *współpracy*, która może się później rozwinąć w partnerstwo z rodzicami, powinny zawsze pamiętać, że partnerzy akceptują się wzajemnie takimi, jakimi są. *Kształcenie rodziców* zakłada jednak, że rodzice muszą się czegoś nauczyć. Powinni się zmieniać, nauczycielki nie. To jest przeciwieństwem akceptacji, czyli fakt ten niełatwo zaakceptować.

Poza tym każda forma *kształcenia rodziców* stawia nauczycielkę (co najmniej przejściowo) na wyższym poziomie. Ma to wpływ na *współpracę* z rodzicami. *Współpraca* nie może być wówczas zorganizowana tak, jakby obie strony stały równouprawnione na tym samym szczeblu.

To nie przypadek, że rodzice w koncepcjach na temat *kształcenia rodziców* określani są mianem grupy docelowej – sformułowania te zostały przejęte tu celowo. Co najmniej językowo rodzice są postawieni w roli pasywnych celów. Jawią się jako adresaci oferty, która ma im przybliżyć wiedzę, informacje lub wiadomości. Zostają zdegradowani do obiektów, których wiedza w większym lub mniejszym stopniu wymaga uzupełnienia. Ten status obiektu nie godzi się z celem, jakim jest *współpraca*. Dlatego wskazana jest szczególna ostrożność, gdyż zadanie wspierania rozwojowego dzieci nie może zostać tak po prostu uzupełnione ofertą kształcenia rodziców. Do czego więc przykładasz większą wagę, jeżeli musisz zdecydować się na jedno zadanie? Jaki jest cel nadrzędny twojego przedszkola?

Zasada 4:

Pamiętaj o istniejącej barierze pomiędzy instytucją a klientem; licz się z wcześniejszymi doświadczeniami rodziców, które stanowią dla nich powód do ostrożności, a nawet pewnych obaw.

Następna kwestia, na którą pragnę zwrócić uwagę, musi zostać wyjaśniona w oparciu o założenie, o którym już wspominałem, a którego nie wyjaśniłem. Brzmi ono: przedszkola są instytucjami.

Co odnosi się do przedszkola, w którym pracujesz?

- Jest prowadzone przez rodziców, przez rodziców i nauczycielki, przez podmioty odpowiedzialne za placówkę czy przez organizację państwową?
- Czy przy przyjmowaniu dziecka wymagane są złożone procedury i liczne formularze?
- Czy każdy ma tu dostęp w każdej chwili;
wszyscy rodzice mają dostęp w każdej chwili;
dla osób z zewnątrz zaplanowane zostały oddzielne godziny przyjęć?
- Czy budynek jest w określonych godzinach zamknięty i w tym czasie osoby są wpuszczane do środka tylko po wcześniejszym zgłoszeniu wizyty? Czy generalnie istnieje kontrola przy wyjściu – czy wykorzystywane są w tym celu formularze?
- Czy dzieci odbierane są przy wyjściu czy przed salą?
- Czy rodzice uczestniczą w procedurach wewnętrznych?
- Czy dzieci noszą indywidualne stroje, stroje jednolite, stroje udostępnione przez placówkę?

Wielu osobom urzędy i inne instytucje kojarzą się z nieprzyjemnymi doświadczeniami. Musiały tam czekać długo na nadejście ich kolejki. Czują się traktowane niczym obiekty, gdyż jest im tam coś przydzielane. Wnioski trzeba tam składać na trudno zrozumiałych formularzach. Istnieją procedury, które są dla nich niezrozumiałe, a próba wpłynięcia na działanie urzędu wiąże się z ryzykiem. O podejmowanych decyzjach interesanci są tylko informowani. Osoba siedząca w środku uważana jest za posiadającą wpływy; ten, kto stoi na zewnątrz, czuje się jak petent. Wiele osób doświadczyło, że placówka oświatowa, jaką jest szkoła, nie pyta o ich życzenia, interesy, kompetencje. W urzędach i innych instytucjach petenci nie są odbierani indywidualnie, lecz traktowani w sposób jednakowy, co najwyżej zostają posortowani na grupy. Dla wielu ludzi problemy z urzędem finansowym, administracją domu, pocztą czy te związane ze składaniem wniosku o prawo jazdy są częścią codzienności. W wyniku tych wszystkich doświadczeń rodzice skłaniają się ku temu, aby ustawiać się na gorszej pozycji w sytuacjach związanych z instytucjami.

Przykład 1

W wielu krajach przedszkola są tradycyjnie prowadzone jak szkoły. Prosi się rodziców o przyprowadzanie dzieci rano, lecz nie zezwala im się na wchodzenie do środka. Są zazwyczaj trzymeni z daleka od dziecka, od koncepcji lub planu edukacji, od praktycznej pracy wychowawczo-edukacyjnej. Jeżeli rodzice nie są pewni siebie, będą się obawiać wszelkich pytań.

Przykład 2

Wskaźniki jakości dla przedszkoli z Birmingham (Anglia):

Czy rodzice mogą być pewni, że nastąpi poważna i stosowna reakcja w sytuacji, gdyby ktoś wypowiedział się w sposób pogardliwy o ich dziecku lub o jego pochodzeniu kulturowym lub etnicznym?

Przytoczę jeszcze dwa przykłady, aby zinterpretować je w świetle czwartej zasady.

Po pierwsze: rodzice nie mają wyboru pomiędzy przedszkolami z różnymi koncepcjami; jeżeli dodatkowo dostęp do miejsca w przedszkolu regulowany jest za pomocą list oczekujących i/lub jest związany z dużym wysiłkiem; gdy kryteria przyznawania miejsc w placówce nie są przejrzyste lub są niezrozumiałe, wówczas rodzice widzą wiele przeszkód stojących pomiędzy nimi a nauczycielką. Zaproszenie do współpracy wygląda tym wiarygodniej, im mniej barier reguluje dostęp do placówki.

Po drugie: gdy nauczycielki realizują zadanie związane z *kształceniem rodziców*, wtedy wchodzą w rolę nauczycielek rodziców. Stawiają się na wyższym poziomie niż rodzice. Podstawa współpracy się zmienia. Dodatkowo rodzicom przypominają się doświadczenia z czasów szkolnych. Nawet jeżeli były one raczej przyjemne, nie jest wykluczone, że (niektórzy) rodzice znów poczuć się mali i zależni niczym uczniowie.

Prawie każde doświadczenie może być zastąpione nowym, przyjemniejszym, lepszym. Rodzice przychodzą do przedszkola z licznymi wcześniejszymi doświadczeniami wynikającymi z kontaktów z instytucjami, a czasami są uprzedzeni. Jeżeli w placówce wszystko jest zorganizowane inaczej, niż było to im dotychczas znane, to poprzez pojedyncze kroki znajdują swoją indywidualną drogę – o ile jest to pożądane – i rozwiną w sobie zaufanie, aby móc zaangażować się w pracę placówki. A

nawet jeżeli rodzice chcą od razu się zaangażować, to dla nauczycielek pozostaje jeszcze dużo pracy, zanim poczują się oni dobrze i wykażą zaufanie. Przy tym pozostaje stała niepewność rodziców, czy ich zaangażowanie wynikające z dobrych zamiarów, lecz być może uznane przez nauczycielki za niepożądane, nie będzie miało negatywnego wpływu na dziecko. Myśl ta występuje u wszystkich rodziców tak długo, jak długo nie powstanie wystarczająco duża ilość zaufania. Ma ona znaczny i długotrwały wpływ na współpracę.

Niezbędne są liczne nowe doświadczenia, które nauczą rodziców odróżniania indywidualnego wkładu nauczycielki w bieg życia przedszkolnego od wkładu instytucjonalnego. Już wkrótce docenią nauczycielkę za jej fachową kompetencję. Ogólnie są gotowi do przekazywania informacji o dziecku, ale jeszcze obserwują, jak nauczycielka w ramach instytucji wykorzystuje te informacje.

Jeżeli taki proces zdobywania doświadczeń zostanie uruchomiony, to już zaistniał ważny warunek podstawowy umożliwiający rodzicom patrzenie na nauczycielkę nie tylko jak na przedstawicielkę instytucji, lecz w coraz większym stopniu jak na osobę, która w tej instytucji może działać w sposób indywidualny. Dla nauczycielek sytuacja jest porównywalna. Muszą sobie uświadomić, że ich spotkania z rodzicami to spotkania instytucji z indywidualnymi osobami z określonymi, często negatywnymi wcześniejszymi doświadczeniami. Dlatego nauczycielki muszą liczyć się z sytuacją, gdy rodzice podchodzą do nich początkowo z rezerwą. Muszą one stworzyć okazje umożliwiające rodzicom zdobywanie (nowych) doświadczeń. Muszą widzieć rodziców takimi, jakimi oni sami siebie widzą, jako osoby indywidualne, a nie jako grupę, w której różnice są prawie nierozpoznawalne. Nauczycielki, podobnie jak rodzice, muszą rozpoznać indywidualny i instytucjonalny aspekt spotkania. Lecz najpierw muszą zaakceptować sytuację wyjściową: nauczycielki i rodzice spotykają się w przedszkolu jako profesjonalni wychowawcy będący przedstawicielami instytucji i jako indywidualne osoby, które także wychowują. Po stopniu skomplikowania sformułowania można ocenić wielkość przeszkody stojącej na drodze do współpracy nauczycielek i rodziców. Relacja pomiędzy nauczycielkami i rodzicami nie jest tak prosto ukonstytuowana jak w sytuacji, gdyby wszyscy spotkali się na jakiejś imprezie jako indywidualni goście.

Może poniższa myśl pomoże w konstruktywnym radzeniu sobie ze skomplikowaną sytuacją:

Nauczycielki powinny pamiętać o tym, iż w momencie, gdy rodzice wchodzą do przedszkola, dochodzi do bardzo wyjątkowego spotkania. Jest to spotkanie dwóch różnych kultur.

Uwzględnienie tej myśli umożliwi ponowne spojrzenie na rodziców z innej perspektywy. Po tym, jak zostali właśnie odkryci jako osoby indywidualne, zostaje im przypisana funkcja. Wchodzą do przedszkola jako przedstawiciele innej kultury. Można również powiedzieć, że przychodzą jako reprezentanci innej instytucji, gdyż tym mianem określa się w innych kontekstach *rodzinę*. Zasługują na respekt należny ich roli.

Jakość współpracy pomiędzy nauczycielkami a rodzicami określa szacunek i uznanie, którymi się obie strony darzą.

Zasada 5:

Licz się z tym, że rodzice zapoznali się z wieloma poradnikami i zawartymi w nich życzliwymi radami.

Ludzie stają się rodzicami wraz z pojawieniem się ich pierwszego dziecka. Nowa rola rodzi niepewność. Muszą nauczyć się dawać sobie z nią radę. Niepewność z czasem i przy kolejnych dzieciach zmniejsza się, lecz nie mija. Niepewność rodziców jest oznaką ich troski o dzieci, którą należy ocenić pozytywnie.

Czy pamiętasz swoje pierwsze dni w grupie dzieci?

- * Czy rozumiałaś, co mówiły do Ciebie dzieci?
- * Czy rozumiałaś, czego od ciebie chciały?
- * Co robiłaś, aby cię zrozumiały?
- * Czy te dni były męczące?
- * Ile czasu potrzebowałaś na przygotowanie?

Rodzice mogą czerpać swoją wiedzę z licznych dostępnych na rynku poradników, które służą im pomocą i rozwiewają wątpliwości. Rady mogą pochodzić także od osób, które służą pomocą bezinteresownie, kierując się dobrymi chęciami. Tylko czy zawsze są to naprawdę dobre rady?

Czy rodzice potrzebują poradników? Czy potrzebują kogoś, kto nauczy ich rodzicielstwa?

Czy potrzebni są nauczyciele dla rodziców?

Zgodnie z tradycją we wszystkich społeczeństwach radą służyli starsi członkowie rodziny, krewni, osoby mądre, przyjaciółki i przyjaciele. Wraz z zanikiem tradycyjnych form życia i wzrostem poziomu wiedzy porad zaczęli udzielać inni ludzie, na przykład lekarze pediatrzy, psychologowie, nauczyciele, pracownicy socjalni i... nauczycielki wychowania przedszkolnego.

W cechu pomocników udzielających rad nauczycielki są przedstawicielkami jednej z wielu profesji. Stanowią tym samym – czy chcą tego, czy nie – część ugrupowania skierowanego przeciwko kompetencji rodzicielskiej. Już sam fakt istnienia profesjonalnych pomocników rodzice mogą zinterpretować jako dowód na to, że są niekompetentni i że „nie dadzą sobie sami rady”. Nie należy zapominać o tym, że wszyscy profesjonalni pomocnicy chcą pracować i zarabiać. Dlatego muszą uzasadnić swoją rację bytu. Większość podkreśla w tym celu własne kompetencje i siłą rzeczy pomniejsza kompetencje rodzicielskie. Czy więc rodzice pod wpływem takich wrażeń stają się jeszcze bardziej niepewni, czy też uspokaja ich pewność, że czuwa nad nimi wielu ludzi?

Gdy rodzice po raz pierwszy wkraczają do przedszkola, aby zasięgnąć informacji lub aby zapisać dziecko, mają już za sobą kontakt z wieloma profesjonalnymi specjalistami. Doradzano im, pomagano, ale czy przekazano im poczucie bezpieczeństwa? Należy podejrzewać, że rodzice dostali raczej za dużo porad niż za mało. A teraz przychodzą do przedszkola i przynoszą ze sobą swoje wcześniejsze doświadczenia. Wiedzą, że nauczycielki są częścią systemu profesjonalnych pomocników. Tak więc dość mało prawdopodobne są kontakty pozbawione uprzedzeń.

Sytuacja jest jeszcze bardziej skomplikowana, gdyż nauczycielki nie są bez ograniczeń uznawane za pomocników i specjalistów (patrz także zasada 2). Wśród profesji pomocników znajdują się na dole

hierarchii, gdyż przedszkola jako placówki dzienne dla dzieci już od dawna nie są traktowane jako oczywista społeczna forma wychowania, a już na pewno nie cieszą się dużym uznaniem, nie są doceniane, rozbudowywane, wspierane. Paleta zastrzeżeń zawiera gotowe argumenty pasujące do danej sytuacji:

- w społeczeństwach, które są w znacznym stopniu zorientowane na duże rodziny, pada pytanie: czy dziecko może być wychowywane poza domem? Czy osoby nienależące do rodziny mogą uzyskać wgląd i wpływ na wychowanie?
- W „zachodnich krajach uprzemysłowionych” stawiane są raczej pytania o czas trwania lub początek edukacji w przedszkolu. Na jaki wymiar pracy zawodowej można pozwolić matce (ojcu), aby było to jeszcze korzystne dla relacji rodzice – dziecko? Przez jaką część dnia można sprawować opiekę nad dzieckiem w placówce? Od jakiego wieku dziecko powinno uczęszczać do przedszkola?

Zastrzeżenia dotyczące opieki przedszkolnej są w każdym kręgu kulturowym mniej lub bardziej publiczne i znane. Ciężą na rodzicach jako presja tradycji lub jako przekonania wynikające z rezultatów badań. Mimo to rodzice oddają swoje dzieci pod opiekę nauczycielek! Przypominam o tym, że zaufanie powstaje bądź rośnie dzięki doświadczeniu. Jeżeli rodzice mimo ogólnie znanych zastrzeżeń w odniesieniu do przedszkoli odprowadzają tam swoje dziecko, to równocześnie dają nauczycielce kredyt zaufania. Mogą być ostrożni, ale w żadnym wypadku nie nieufni. Więcej: są upoważnieni i zobowiązani do ostrożności, w przeciwnym razie nie byłiby odpowiedzialnymi rodzicami.

Dla nauczycielki ważne jest to, aby okazane jej zaufanie znalazło potwierdzenie w wysokiej jakości pracy skierowanej do dzieci i ich rodziców. Nauczycielka może spróbować doprowadzić do zrównoważenia bilansu zaufania, obdarzając rodziców swoim zaufaniem. Każda nauczycielka może wyjść z założenia, że wszyscy rodzice chcą jak najlepiej dla swojego dziecka, nawet jeżeli według kryteriów profesjonalnych tak to nie wygląda.

Podstawa współpracy

Nie zawsze możliwe jest budowanie na bezpiecznym podłożu, dlatego muszą zostać stworzone inne punkty podparcia.

Dom został zaplanowany, ważne warunki wstępne ustalone. Teraz można rozpocząć wykonywanie fundamentów. Czy dom postawiony jest na palach, czy będzie miał piwnicę? Czy będzie murowany, z lanego betonu, czy do budowy użyte będzie drewno?

O tym wszystkim, o czym mowa w tej przenośni, decydujesz ty. Nie sposób opisać w tym miejscu różnorodności możliwości realizacyjnych. Za ważniejsze od szczegółowych wskazówek na temat wykonania (budowy) uważam podstawowe reguły ujęte w kolejnych pięciu zasadach dotyczących działania nauczycielek. Pogłębiają dyskusję na temat celu i zadania wspierania rozwoju wczesnodziecięcego, gdyż ich zdefiniowanie ma od początku decydujący wpływ na relacje pomiędzy nauczycielkami a rodzicami. Te pięć zasad ma za zadanie podważenie samoświadomości nauczycielek. Nie zostały sformułowane w celu wstrząśnięcia nimi, tylko dlatego, aby sprawdzić ich samoświadomość zawodową. Zasady te podkreślają uznanie dla merytorycznej kompetencji

nauczycielek, gdyż przypisują im trudniejsze zadania i równocześnie zakładają, że nauczycielka nie może się w pełni rozwinąć bez wiedzy eksperckiej rodziców.

Obok uznania dla (wychowawczej) wiedzy rodziców, która powinna zostać włączona w profesjonalne wspieranie rozwoju wczesnodziecięcego, istnieje druga myśl, która spaja dalsze pięć zasad – próbuję wspierać *współpracę* poprzez uprzednie wypracowanie samodzielnych zakresów kompetencji dla nauczycielek i rodziców. To celowe rozdzielenie tylko pozornie jest sprzeczne z celem. Wynika z doświadczenia, że *współpraca* funkcjonuje przede wszystkim tam, gdzie ludzie mają swoje własne tereny, z których mogą nawiązywać kontakty, jeżeli uważają je za właściwe i w odpowiednim zakresie. Dla rodziców obowiązuje zasada dobrowolności. Nauczycielki z reguły nie mają wyboru, jeżeli chcą pracować profesjonalnie.

Zasada 6:

Założ, że prawie wszystkie dzieci, prawie wszyscy rodzice i prawie wszystkie nauczycielki żyją w całkiem normalnych warunkach – w każdym razie odpowiadających temu, co w ramach różnorodności jest społecznie dopuszczalne i cokolwiek by to w rzeczywistości życia codziennego oznaczało.

Nie każde społeczeństwo stać na przedszkola. Potrzeba na nie pieniędzy i innych zasobów. Społeczeństwo musi być dość zamożne i przekonane o tym, iż przedszkola stanowią opłacalną inwestycję na przyszłość. Przedszkola budowane są tam, gdzie występują jakieś ujemne oddziaływania na życie rodzinne, lecz życie to nie jest w żadnym razie zniszczone. Placówki znajdują się tam, gdzie dzieci większą część dnia spędzają w rodzinie, ale niezbędna jest dodatkowa ich edukacja i opieka nad nimi. Generalnie rodzice pozostają do dyspozycji przedszkola nawet wtedy, gdy pracują zawodowo. Jednak tam, gdzie ludzie znajdują się w ciężkich warunkach, gdy uciekają lub żyją w obozach uchodźców, nie ma przedszkoli w pełnym tego słowa znaczeniu, brak jest wspierania rozwoju wczesnodziecięcego.

Co dotyczy społeczeństwa, w którym żyjesz?

- W przedszkolach są miejsca dla co piątego, co trzeciego lub dla prawie każdego dziecka.
- Miejsce w przedszkolu dla swojego dziecka dostaną raczej rodzice czynni zawodowo niż ci, którzy chcą je umieścić w takim miejscu ze względów pedagogicznych.
- Kryterium przyjęcia dziecka jest trudna sytuacja rodziców.
- Pewne grupy społeczne wyłączone są z oferty przedszkolnej, gdyż przedszkola są za drogie, ponieważ ludzie są dyskryminowani, ponieważ cele placówek nie pokrywają się z ich celami wychowawczymi.

Jeżeli założymy, że prawie wszyscy rodzice żyją w taki sposób, jaki w danym społeczeństwie uznawany jest za zwyczajny, normalny i ogólnie akceptowany, możemy wnioskować, iż z pewnymi wyjątkami reprezentują oni przedział społecznie akceptowanego traktowania dzieci. Każdy może mieć inne wyobrażenia, może działać wbrew radom i zaleceniom profesjonalnych doradców ds. wychowania, lecz większość rodziców wychowuje swoje dzieci zgodnie z ogólnym rozumieniem świata i prawami. Dlatego nie ma powodu do stawiania uogólnionego zarzutu, iż rodzice nie troszczą się o swoje dzieci.

Przyjęcie tych założeń zmniejsza ciężar spoczywający na nauczycielkach. Mogą odetchnąć. Nie muszą żyć w stanie stałej gotowości, gdyż inni ludzie również troszczą się o dobro dzieci. Tylko robią to inaczej.

Twierdzenia takie jak powyższe stanowią oczywiście uogólnienie. Służą wyjaśnieniu zasady. Poza tym są sytuacje wyjątkowe, w których nauczycielki powinny być szczególnie czujne. Do sytuacji takich należą niewątpliwie przypadki zaniedbywania lub wykorzystywania dzieci. Każda taka sytuacja to o jedna za dużo, lecz z drugiej strony wykryty pojedynczy przypadek nie może prowadzić do uogólnionych założeń ani działań.

Czasami dzieci prowadzą życie pełne ryzyka, ponieważ okoliczności, w których się urodziły, znacznie odbiegają od ideału. Nauczycielki znają takie sytuacje podwyższonego ryzyka. Wiedzą, że dzieci te nie mają zapewnionych normalnych warunków życiowych i szans, jakie społeczeństwo powinno im dawać.

Ostatni aspekt dotyczy sytuacji dzieci, których rodzice ze względu na pochodzenie, religię, tradycję lub z innych powodów reprezentują w całości odmienne stanowisko w sprawie wychowania i praw dziecka, niż jest to społecznie akceptowane – o ile jest ono znane. Weźmy za przykład obrzezanie dziewczynek, który to proceder w wyniku imigracji również w naszym kraju może stanowić pewne zagrożenie. W takim lub podobnym przypadku kryterium rodzicielskiego wyobrażenia o wychowaniu nie może być respektowane bądź można je respektować co najwyżej w ograniczonym zakresie. W takich sytuacjach muszą być przestrzegane jako nadrzędne indywidualne prawa dzieci wynikające z ogólnych praw człowieka lub konstytucji państwowej – np. prawo mówiące o nienaruszalności cielesnej.

Możemy dalej wnioskować, że (prawie) wszyscy rodzice robią to, co najlepsze dla swoich dzieci, i co leży w granicach ich możliwości. Nie ma powodu do pomniejszania starań i sukcesów rodziców. My sami możemy uznawać, iż inne wartości są właściwe dla naszych dzieci, możemy wyznaczać inne cele i dążyć do konsekwentnego działania wychowawczego, co wcale nie oznacza, iż jesteśmy lepszymi rodzicami i/lub nauczycielkami.

Jeżeli postępowanie rodziców mieści się w ogólnym zakresie społecznie akceptowanego traktowania dzieci, to należy uznać, że ich zdanie reprezentuje ogólne poglądy danego społeczeństwa na temat wychowania dzieci – w domu i w przedszkolu. Ich żądań w stosunku do wychowania nie należy interpretować jako zdań indywidualnych i przypadkowych, lecz również jako oczekiwania społecznie akceptowane, z którymi muszą pogodzić się nauczycielki.

Zasada 7:

Uwzględnij fakt, że fachowość pedagogów jest konfrontowana z wiedzą rodziców i ich znajomością dziecka.

Żadna praca pedagogiczna z dziećmi, bez względu na to, jak jest gruntowna, nie przyniesie pełnego sukcesu, gdy zabraknie akceptacji ze strony rodziców. Rodzice wychowują nie tylko w sposób intuicyjny. Ich rozumienie wychowania jest z pewnością zupełnie inne niż wiedza profesjonalnych nauczycielek, lecz na pewno nie jest mniej wartościowe. Są oni pierwszymi i zazwyczaj najważniejszymi osobami odniesienia dla dziecka. Są rzeczoznawcami (ekspertami) w sprawach swoich dzieci, siebie i własnych warunków życiowych.

Czy możesz zgodzić się z tymi twierdzeniami:

- Rodzice nie są przyczyną problemów.
- Droga do adekwatnego rozwiązania problemów prowadzi tylko do współpracy z rodzicami lub na bezdroża.

Wychowanie nie może być wyłącznie ogólną ofertą, konfrontowaniem dzieci bez odpowiedniego rozróżnienia z propozycjami z zakresu rozwijania ich umiejętności i talentów. Wspieranie rozwoju wczesnodziecięcego oparte jest na indywidualnych zainteresowaniach, umiejętnościach i zdolnościach dzieci. Ich dokładna znajomość to ważny warunek, podstawa dla dalszych działań. Nauczycielki mają do czynienia z dzieckiem tylko przez część dnia, znają je w szczególnej sytuacji *przedszkolnej*. Obserwują działania i reakcje dziecka wewnątrz pewnych ram. Rzadko wiedzą, jak dziecko się zachowuje w innych okolicznościach i jakie kompetencje wtedy demonstruje.

Rodzice znają swoje dziecko od pierwszego dnia życia. Zgromadzili dużą wiedzę, którą mogliby przekazać nauczycielce, jeżeli wiedzieliby, że ich zostanie ona potraktowana jako podstawa pracy pedagogicznej. Rodzice chętnie angażują się na rzecz dobra i rozwoju swojego dziecka, jeśli ich wyobrażenia o wychowaniu nie są dewaluowane, a sugestie są uwzględniane. Rodzice kooperują, jeżeli mogą spełnić ważne zadanie.

Dzieci odnoszą korzyści ze *współpracy* pomiędzy nauczycielkami a rodzicami, ponieważ wówczas nie wchodzi w konflikt lojalności. Nauczycielki korzystają z indywidualnej wiedzy rodziców, co poszerza ich podstawową wiedzę o dzieciach i ich warunkach życia. W oparciu o to mogą rzetelnie planować i reagować w sposób zróżnicowany, jakość ich pracy pedagogicznej wzrasta, a w następstwie tego także społeczne uznanie dla ich zawodu.

Przykład 1

W Corby w Anglii rodzice mają bardzo duży udział w tworzeniu oferty pedagogicznej przedszkola przez sporządzanie protokołów z obserwacji dzieci w domu. Zapiski z takiego dziennika stanowią dla nauczycielek główne źródło informacji o dziecku. Rodzice, zazwyczaj matki, dowiadują się, jakim *tematem* interesuje się obecnie ich dziecko. A wszystko to odbywa się w okolicy, gdzie ludzie prawie nie mają pracy, a świadectwo ukończenia jakiejś szkoły stanowi rzadkość.

Przykład 2

Codzienna sytuacja. Nauczycielce nie udaje się pomóc dziecku przy zasypianiu, mimo że było ono wyraźnie zmęczone. Nie wiedziała, że w domu dziecko, zgodnie z tradycją, zasypiało kołysane w wielkiej chuście.

Opis celu placówki określa w zarysie możliwości działania (patrz Zasada 3). Nauczycielki mają w tych ramach wybór, mogą odrzucić wiedzę rodziców lub wykorzystywać ją w pracy pedagogicznej. Uznanie rodziców za rzeczoznawców ds. własnych dzieci poszerza podstawę współpracy z nimi i równocześnie zwiększa szansę na dyskusję.

Uznanie rodziców za ekspertów oznacza również słuchanie tego, co mówią, traktowanie poważnie ich poglądów, wspieranie ich. Silni rodzice nie wszędzie są mile widziani. Ich postawa powoduje, iż należy włożyć w pracę większy wysiłek, co stanowi dla niektórych nauczycielek dość poważny powód do obaw. Współpraca z silnymi rodzicami nie stanowi atrakcyjnej perspektywy dla każdej nauczycielki i wszystkich podmiotów odpowiedzialnych za przedszkola. I faktycznie, gdy rodzice odważają się na zaprezentowanie swojego stanowiska, życzeń i pomysłów, na światło dzienne wychodzą pewne konflikty pomiędzy nimi a placówką. Jestem jednak pewien, że udział rodziców nie wywoła nowych konfliktów, odkryje jedynie te, które już istnieją, i wówczas, nareszcie, nad ich rozwiązaniem można będzie wspólnie popracować.

Unikanie zaangażowania rodziców wydaje się czasem prostszą i wymagającą mniej wysiłku formą obcowania z nimi. Zapomina się o tym, ile energii wymaga tuszowanie sporów i konfliktów. A przecież nie każda różnica zdań jest konfliktem. Pamiętaj, że spory mogą ludzi do siebie przybliżyć – to dotyczy nawet istotnych konfliktów.

Przykład:

Wskaźniki jakości dla przedszkoli w Birmingham (Anglia)

- Czy wiedza rodziców o ich dzieciach jest traktowana z zainteresowaniem i szacunkiem?
- Czy warunki rodzinne i język są respektowane i akceptowane?
- Czy wysłuchuje się zdania rodziców na temat placówki?

Nauczycielki obawiają się często, iż ich prestiż zawodowy ucierpi, gdy rodzice zostaną uznani za rzeczoznawców ds. wychowania. Nie sądzę, aby te obawy były uzasadnione. Oczywiście to zależy od tego, jak definiowana jest fachowość nauczycielek lub jak jest ona mierzona. Czy lekarze, nauczyciele, psychologowie, których profesjonalizm wyklucza ingerencje z zewnątrz, mogą tu służyć za punkt odniesienia? Wówczas należałoby w każdej placówce bądź też z każdym podmiotem odpowiedzialnym za przedszkole ustalić, czy rodzice powinni być uważani w procesie wspierania rozwoju wczesnodziecięcego za *osoby z zewnątrz*?

Czy jednak przykładowo wymienione zawody stanowią właściwy punkt orientacyjny dla nauczycielek? Nie, fachowość nauczycielek wymaga kompetentnego zaangażowania rodziców. Jakość profesjonalizmu pedagogicznego przejawia się, oprócz właściwego traktowania dzieci, także we *współpracy* i dyskusjach z rodzicami.

Także wśród lekarzy pojawiły się w ciągu ostatnich lat pewne zmiany w myśleniu. Wiedzą już, że mogą lepiej analizować przyczyny dolegliwości, gdy wciągną w to aktywnie pacjenta. Zrozumieli również, że prawie wszystkie dolegliwości mają też aspekt psychologiczny. Sukcesy w leczeniu są w wysokim stopniu zależne od współudziału pacjentów.

Zasada 8:

Nauczycielki muszą prezentować i uzasadniać swoją pracę – rodzice nie muszą tłumaczyć się ze swoich działań.

Ósmą zasadę spróbuję uzasadnić w dwóch kontekstach. W pierwszym chodzi o priorytety w wychowaniu, w drugim zaś stawiane jest pytanie, co z tego może zostać wykorzystane jako podstawa dla współpracy pomiędzy nauczycielkami a rodzicami.

Czy zgadzasz się, że:

- Bez rodziców nie ma dzieci.
- Bez dzieci nie ma przedszkoli.
- Bez dzieci nie ma miejsc pracy dla nauczycielek.
- Nauczycielki otrzymują wynagrodzenie za pracę z dziećmi i kontakt z rodzicami.

Większość państw chroni prawa wychowawcze rodziców, również przed ingerencją instytucji państwowych. Gdy jednak dzieci osiągną określony wiek, wówczas prawie każde państwo przyznaje sobie nad nimi władzę – podlegają one obowiązkowi szkolnemu.

Jeżeli chodzi o pierwsze lata życia, to z tego, co wiem, nie ma uregulowań zobowiązujących dzieci do uczestniczenia w zajęciach z zakresu wspierania rozwoju wczesnodziecięcego. Gdy za punkt odniesienia przyjmimy konwencję ONZ dotyczącą praw dziecka, to na całym świecie istnieje zgodność co do tego, że wychowywanie i piecza nad rozwojem dziecka przed rozpoczęciem nauki w szkole leżą w gestii rodziców. Wyłącznie oni decydują, jak wywiązywać się ze swej odpowiedzialności. Może zdecydują się na dodatkowe zajęcia opiekuńczo-edukacyjne poza rodziną? Leczenie wspieranie rozwoju wczesnodziecięcego nie jest już wyłącznie sprawą prywatną. W wielu krajach przedszkola traktowane są jako ważne ogniwo w systemie edukacji. Są wspierane przez państwo tam, gdzie uczestnictwo dzieci w takich zajęciach stanowi interes społeczny.

Rodzice zachowują przecież wszystkie prawa nad swoim dzieckiem, także w czasie, gdy na kilka godzin przekazują je pod opiekę nauczycielek. Mogą oczekiwać, że otrzymają wystarczającą ilość informacji na temat swojego dziecka, jego rozwoju, celów, do których wraz z nim się dąży, na temat jego przeżyć w trakcie dnia, opieki nad nim, o jego samopoczuciu i wielu innych sprawach, gdyż w przeciwnym razie nie będą mogli w sposób stosowny korzystać ze swoich praw.

Gdy nauczycielki respektują rodzicielskie prawo do informacji, to – mówiąc lapidarnie – przestrzegają tym samym ustawowych wytycznych oraz działają merytorycznie i obywatelsko poprawnie. I choć przekazywanie informacji rodzicom jest ważne, to o wiele istotniejszy jest dobry kontakt pozwalający na przepływ informacji w obie strony.

Dobre wyniki, zadawające informacje zwrotne, nowe pomysły i urozmaicona praca – to wszystko staje się możliwe, gdy nauczycielki nie zachowują swojej wiedzy tylko dla siebie. Poinformowani rodzice wcześniej czy później udzielają informacji zwrotnej. Podstawy oraz możliwości działania nauczycielki zostają poszerzone (patrz zasada 7), a jakość pracy pedagogicznej wzrasta.

O informacjach

Informacjami należy się dzielić. Oznacza to, że ten, kto dysponuje ważnymi informacjami, musi je sam z siebie przekazywać innym. Dla potencjalnego odbiorcy nie do przyjęcia jest sytuacja, gdyby musiał się stale dopytywać, czy wydarzyło się coś ważnego.

Informacje muszą być przygotowane w zrozumiałej formie. Miarą jest tu odbiorca!

Informacje od jednej strony (zobowiązanej) dla drugiej (upoważnionej) to minimalna forma współpracy, informacje wzajemne to już kolejny stopień rozwoju. Mówiąc dobitnie: jeżeli poza tym nic się nie dzieje, to przynajmniej powinny przepływać informacje.

Rodzice prawie bez wyjątku zainteresowani są dobrem dziecka. Nie chcą być wyłączeni z ich przeżyć w tych godzinach, w których nie są do dyspozycji dzieci. Rodzice są zainteresowani i wewnętrznie zaangażowani. Chodzi o to, aby ich udział stał się aktywny. Już przed przyjęciem dziecka do przedszkola potrzebują oni informacji. *Współpraca* z rodzicami zaczyna się wtedy, gdy placówka umożliwi im zasięgnięcie informacji – w takim czasie i tak szybko, jak rodzice sami tego sobie życzą. Dobre wspieranie rozwoju wczesnodziecięcego to dążenie do wyczerpującej rozmowy z rodzicami i pamiętanie o tym, aby nie przekształciła się ona w wywiad, podczas którego strona profesjonalna zadaje pytania, druga zaś musi udzielać informacji.

Współpraca pomiędzy nauczycielkami a rodzicami osiąga najwyższy poziom, gdy obie strony zdolne są do wzajemnego przekazywania informacji. Dla nauczycielki informowanie rodziców to zobowiązanie zarówno prawne, jak i merytoryczne. Dla rodziców informowanie nauczycielek jest tylko wtedy zobowiązujące, gdy dotyczy podstaw opieki nad dzieckiem, np.: kto może odbierać dziecko, czy dziecko ma gorączkę, czy może pływać lub czy coś wywołuje u niego reakcje alergiczne.

We wszystkich innych przypadkach nauczycielka może traktować każdą informację, którą uzyskała od rodziców, jako dowód zaufania.

Od pewnego czasu piszę tylko o *rodzicach*. Kim oni są? Czego sobie życzą? Czego potrzebują? O czym ze swojego życia chcą opowiedzieć nauczycielce swojego dziecka? O czym ich zdaniem muszą ją powiadomić?

Czy chcą wspierać wychowanie dziecka? Czy sami mają nadzieję na wsparcie? Czy oczekują go od nauczycielki, czy też świadomie szukają innych instytucji pomocowych i dlatego za każdą ofertę grzecznie dziękują. Czy są pewni siebie, czy też wycofują się trapieni wyrzutami sumienia?

Nauczycielki i rodzice potrzebują wielu podstawowych informacji, żeby mogli dojść do intensywnej wymiany tych bardziej poufnych. Okazje do przekazywania informacji muszą być aranżowane przez nauczycielkę. Proces ten rozpoczyna się, kiedy zaczyna ona kształtować swoją pracę w sposób transparentny. Jest prawidłowy wtedy, gdy oczekiwania i komentarze rodziców odnoszące się do pracy pedagogicznej są naprawdę mile widziane.

Zasada 9:

Gdy coś się nie udaje, wtedy załóż, że ustalenia są niejasne i/lub istnieją jakieś powody zachowania rodziców, które należy potraktować poważnie – oni nie chcą cię rozczarować ani obrażać.

Nawet bliska przyjaźń nie chroni przed nieporozumieniami. Także długoletni partnerzy dokonują czasami niejasnych uzgodnień. Mimo dobrych chęci coś się nie udaje. Nie wystarczy jednak, iż obie strony *chcą* wspólnie osiągnąć jakiś cel. Współpraca to sprawa skomplikowana i zdarzają się błędy.

Czy wydaje ci się to znajome?

- Tak się starałyśmy, a przyszło tak niewielu rodziców!
- Z naszej pomocy i tak korzystają ciągle ci sami rodzice!
- Do tych, którzy tego potrzebują, i tak nie sposób dotrzeć!
- Poprosiłyśmy o pomoc wszystkie matki, a i tak w efekcie przyniosły mało ciasta, przyszło mało osób do pomocy, widać było małe zainteresowanie...!

Zasada ta pojawia się w dwóch wariantach. Pierwszy – nauczycielki zastanawiają się, co mogą zaoferować rodzicom i są rozczarowane, gdy rodzice z tego nie korzystają. Drugi – nauczycielki życzą sobie ściślejszej *współpracy* z rodzicami i oczekują, że rodzice zaangażują się w placówce.

Wariant 1

Załóżmy, że zespół przedszkola zauważył, iż niektóre dzieci nie mają w domu ani zabawek, ani też książek z obrazkami. Powodem tego mogą być niskie dochody lub pogląd rodziców, że tak małe dzieci tego nie potrzebują, bądź to, że rodzice wyznaczają inne priorytety, lub... Zespół opracowuje koncepcję biblioteki zabawkowej i stopniowo ją realizuje, organizuje też zebranie rodziców na temat „Zabawki i książki we wczesnym dzieciństwie” i zaprasza na nie znaną prelegentkę. Aby rodzice mogli w nim uczestniczyć, nauczycielki organizują opiekę nad dziećmi. Dzięki temu rodzice mogą wieczorem wyjść z domu, nie muszą poszukiwać opiekunki i martwić się, czy on lub ona będą w sposób odpowiedzialny traktować ich dziecko. W przedszkolu zostaje utworzony kącik dla rodziców, gdzie czekają na nich woda, herbata i kawa, gdy po pracy punktualnie, lecz zdyszani wpadają do placówki.

Mimo wszelkich starań i dobrych zamiarów nauczycielki zauważają, iż ich dodatkowa oferta nie cieszy się spodziewanym zainteresowaniem. Może nie jest ona wcale konieczna? Może rodzice pytani o zdanie uznawali pomysł za kuszący, lecz jego realizacja – czas, koszty i nakład pracy – nie spełniła ich oczekiwań? Może znaleźli własne rozwiązania? Kawę pewnie chętniej piją w domu, gdy mija stres związany z pracą lub zakupami i mogą położyć wysoko nogi.

Nauczycielki są bezradne, reagują rozczarowaniem na postawę rodziców oraz na ich rzekomy brak zainteresowania.

Możliwe, że również rodzice są zdziwieni i rozczarowani. Czy nauczycielki nie mają nic lepszego do roboty niż wymyślanie dodatkowych zajęć? Czy od tego jest przedszkole? Na pierwszym miejscu powinny być przecież dzieci! Nauczycielki powinny swój czas i siły spożytkowywać raczej na zajmowanie się nimi i pracę dla nich.

Wariant 2

Nauczycielki zapraszają rodziców do uczestniczenia w imprezie jubileuszowej placówki. Wyraźnie dają do zrozumienia, że wkład w formie ofiarowanego ciasta, sałatki lub czegoś podobnego byłby mile widziany jako znak dobrej współpracy. Może być też wariant bez żadnej imprezy: nauczycielki zwracają uwagę rodziców na możliwość wniesienia wkładu w funkcjonowanie placówki w formie prac praktycznych na rzecz dzieci. Prezentują swój pomysł („proponują”) – odnowienie sali czy wyczyszczenie piasku w piaskownicy.

Rodzice mogą udowodnić, że są *dobrymi rodzicami*, gdy będą się angażować... Komu muszą to udowodnić? Lecz nie chcę przejawiać tego przykładu. Problemy pojawiają się już wcześniej, mianowicie wówczas, gdy rodzice mogą się udzielać wyłącznie w sposób odpowiadający życzeniom i gustom nauczycielek, pracować dodatkowo lub realizować polecenia. Właśnie w takich sytuacjach powstaje myśl, która wydaje się dość niedorzeczna: znów niewystarczająca liczba lub *znów ci sami* rodzice aktywnie współpracują. Nie zdziwiłoby mnie, gdyby w wyniku reakcji na to dotychczasowe prośby nauczycielek zmieniłyby się w apele do rodziców: „Proszę, następnym razem powinniście się państwo w większym stopniu angażować!”. A po kolejnym rozczarowaniu można się spodziewać: „To nie ma sensu – rodzice nie są zainteresowani!”.

Gdyby nauczycielki w takich sytuacjach nie reagowały obrażaniem się, lecz wychodziły z założenia, że doszło do nieporozumienia, w pełnym znaczeniu tego słowa wzajemnego *niezrozumienia*, wtedy można by rozpoznać faktyczne powody. Możliwości wyjaśnienia zaistnienia takiej sytuacji zostały już wymienione. Zawierają one moim zdaniem uzasadnienie przebiegu zdarzeń, które należy potraktować poważnie.

- H Nauczycielki błędnie rozumieją aktualną sytuację życiową rodziców. Mogli oni słyszeć już zbyt wiele razy poważnie potraktowaną prośbę o współpracę. Rodzice muszą z reguły wywiązywać się z innych różnorodnych zobowiązań. Gdy się nie angażują, nie wnoszą żadnego wkładu, to najczęściej znaczy, że chronią się przed przeciążeniem – także dla dobra rodziny.
- H Nauczycielki perfekcyjnie przemyślały pomysł imprezy oraz jej rozplanowanie. Rodzice swoim wkładem mogą wypełnić zaplanowane ramy. Brak tu jednak miejsca dla ich kreatywnych pomysłów. W takiej sytuacji rodzice mogą poczuć się wykorzystywani i się wycofają.
- H Nauczycielki przeoczyły fakt, iż poprosiły rodziców o wsparcie. Prośbom można jednak odmawiać, w przeciwnym razie nie byłyby prośbami. Poza tym pomoc nie ma nic wspólnego z naprawdę ważną pracą. A wspieranie jeszcze mniej. Jest to czynność dodatkowa, w rzeczywistości najczęściej niepotrzebna. Rodzice mogą czuć, iż żąda się od nich za mało, dlatego się nie angażują.

Jeśli nie dojdzie do zgłębienia faktycznych powodów, wówczas w przyszłości współpraca pomiędzy nauczycielkami a rodzicami raczej nie będzie się lepiej układać.

W takich warunkach możliwe jest, że również rodzice będą zdziwieni i poczują się rozczarowani. Mogą sądzić, że:

- Płacimy wystarczająco dużo, dlaczego mamy jeszcze pracować?

- Płacimy po to, aby pracowali inni.
- To wszystko pięknie, ale lepiej by było, gdyby starania skierowane były bezpośrednio na dzieci.
- To, czego chcą nauczycielki, przerasta moje możliwości.
- To, czego chcą nauczycielki, jest naprawdę dziecinne.
- Gdyby się zapytały, czy ja zająłbym się..., wtedy bym się zgodził.
- Jeżeli właściwie zrozumiałem, to nie mogę uczestniczyć, skoro się sam nie zaangażowałem.
- Nie mogę przecież tam pójść, skoro nie mam w tym własnego udziału. To byłoby dla mnie zbyt kłopotliwe.
- Nauczycielki powinny raczej zapytać mnie o wsparcie, które ja mógłbym zaoferować.

Zasada 10:

Rozmawiaj o kompetencjach i istniejących zasobach, a nie o niedoskonałościach.

Na końcu zasady dziewiętej włożyłem w usta fikcyjnego rodzica następujące zdanie: „Nauczycielki powinny raczej zapytać mnie o wsparcie, które ja mógłbym zaoferować.” Tym samym zasugerowałem niezadowolającą sytuację, gdy nauczycielki życzą sobie <i>aktywności</i> rodziców, rodzice zaś pragną mieć swój <i>udział</i>, jednak mimo wszystko nie dochodzi do spotkania. Dziesiąta zasada dostarcza dalszego wyjaśnienia tej sytuacji.	Ponownie potrzebne są wyjaśnienia! • Nauczycielki i rodzice nie mogą znaleźć wspólnego języka, jeśli jedni chcą <i>aktywności</i>, drudzy zaś pragną mieć w tym swój <i>udział</i>. • Używają różnych słów i mają wobec siebie różne oczekiwania. • Nauczycielki chcą uzyskać od rodziców coś dodatkowego (współpracę). Co są gotowe dodatkowo za to dać? • Rodzice chcą coś zdziałać – czy każdy wkład jest jednakowo doceniany? • Czy <i>aktywność</i> oznacza to samo co <i>współpraca</i>?
---	---

Symptomatyczny przykład: nauczycielki wymyśliły coś *miłego* i *ważnego* – festyn czy jakąś akcję – i życzą sobie *aktywności* rodziców przy realizowaniu tego pomysłu. Jeżeli rodzice nie wezmą w tym udziału, to rozczarowanie czy złość będą typowymi reakcjami.

Co się właściwie wydarzyło? Zawsze coś może się nie udać (patrz zasada 9). Nauczycielki pomyliły swoje życzenie dotyczące aktywności rodziców z wezwaniem. Albo też nie dostrzegły, iż sytuację tę zaaranżowały niczym swoją pracę pedagogiczną.

Proponowanie oferty pedagogicznej dla dzieci również uwidacznia ten mechanizm – nauczycielka wymyśla *ważną* i *miłą* akcję, która ma zostać jedynie zrealizowana przez grupę dzieci. Jednak

należy liczyć się z ich oporem, dlatego pedagodzy uczą się, iż dzieci muszą być motywowane. Mają czegoś się nauczyć, coś poćwiczyć, czyli mają wejść na kolejny szczebel drabiny kompetencji. Lecz działa to jedynie warunkowo, gdyż dzieci uczą się przede wszystkim tego, czego chcą. Uczestniczą w czymś aktywnie, gdy mogą coś proponować, wywierać wpływ, a nie tylko naśladować, wykonywać lub współpracować.

To, co u dzieci udaje się wprowadzić jedynie w sposób bardzo ograniczony, to również rodziców może nie zachwycić. Nie dziwi więc, iż oddźwięk na tak wyrażone życzenie *zaangażowania* jest niewielki, gdyż prośba dotyczy jedynie pracy wykonawczej. Ryzyko niepowodzenia nauczycielek jest przy tej metodzie pracy bardzo duże, gdyż nikt nie realizuje chętnie tego, co inni dla niego wymyślili.

- Nikt nie chce być przydzielany do prac pomocniczych. Jest to odbierane jako niegodne.
- Nikt nie chce tylko kolorować obrazków, które nauczycielki wcześniej narysowały. To odbierane jest jako nudne.
- Nikt nie chce znaleźć się w sytuacji zależności, w której jest czegoś uczony. Jest to odbierane jako nieprzyjemne.

Rodzice unikają takich sytuacji, gdyż nie szukają konfrontacji z nauczycielkami, których trud ogólnie uznają. Nie chcą stanowić grupy docelowej dla akcji o podłożu pedagogicznym! Chcą współuczestniczyć w życiu swoich dzieci i kształtować ich przyszłość. Na ogół potrafią wykorzystywać swoje mocne strony, gdy są one faktycznie potrzebne, nie muszą więc być do tego motywowani.

Rodzice będą współpracować w takim zakresie, jaki w ich rozumieniu pasuje do istniejących ram. Gdy wykazują gotowość zaangażowania się, radzę, aby nie szukać luk do wypełnienia („Czego potrzebujemy?”) i nie wykorzystywać do tego rodziców. Lepiej jest zapytać rodziców o ich pomysły. Jakie propozycje przychodzą im do głowy?

Następnie propozycje te trzeba wspólnie omówić i podjąć uchwały w sprawie (kolejności) ich realizacji. Rodzicom stwarza się wtedy okazję do działania i oferuje wsparcie.

Nauczycielki mogą zaufać pomysłom rodziców i ich umiejętnościom. Dysponują oni olbrzymimi zasobami kompetencyjnymi, z których korzystają w domu, w swoim związku, podczas realizowania inicjatywy obywatelskiej lub w pracy zawodowej. Ile z nich wykorzystywanych jest w przedszkolu?

Przykład

W pewnym programie rozwoju organizacyjnego przedszkoli (Step by step) motto brzmi: Każdy rodzic może być w jakiejś dziedzinie nauczycielem!

Gdy rodzice nie są jedynie adresatami programów pedagogicznych nauczycielek, lecz równocześnie *nauczycielami* dzieci, wówczas pogląd, iż nawet nauczycielki mogą się czegoś nauczyć od rodziców, wydaje się być przekonujący.

Zgoda na ten pogląd może spowodować czasową zmianę zdobytego w trakcie nauki zawodu podejścia nauczycielek do profesjonalizmu, gdyż znów stają się osobami uczącymi się. W zasadzie czwartej i piątej wyraziłem dość wyraźnie wątpliwości na temat nienaruszalnego wizerunku zawodowego nauczycielki, ponieważ myślę, że zawód ten charakteryzuje nie elitarność, lecz kompetencja polegająca na umiejętności współpracy z innymi i wspólnym dalszym rozwijaniu się.

W tym celu niezbędne jest występowanie w zmieniających się rolach nauczającego i uczącego się, gdyż na tej drodze uznane zostaną zarówno kompetencje rodziców jako osób równouprawnionych, jak i kultura *współpracy*, a więc na przemian dawanie i branie.

Zasada mówienia o kompetencjach i zasobach ma również działanie wspierające podczas regularnych rozmów z rodzicami o ich dziecku. Gdy nauczycielka chce poruszać tematy dotyczące deficytów w rozwoju i zachowaniu dziecka, wtedy doprowadza rodziców do unikania rozmowy. Nikt nie słucha chętnie rzeczy niemiłych. Oczywiście wyraźne i znaczące pogorszenie rozwoju dziecka nie może stać się tematem tabu, gdyż w takim razie nie doszłoby do udzielenia mu niezbędnego wsparcia; większości dzieci sytuacja taka zresztą nie dotyczy.

Niechciane zachowanie (dzieci) w przedszkolu uważane jest często za deficyt w zachowaniu, za który odpowiedzialni są rodzice. Lecz sądzę, że są to po prostu inne formy zachowania, dlatego więc dziecko miałyby ich zaniechać? Poza tym widzę problem przekraczania reguł jako wyłączną sprawę pomiędzy nauczycielką a dzieckiem – zazwyczaj dotyczy to niepożądanego zachowania dziecka. Rodzice nie mogą być tym zanudzani. Skarżące się nauczycielki nic nie osiągają. Mają wprawdzie nadzieję, że rodzice w domu wywrą wpływ na dziecko, ale nie zauważają, że oddają im wtedy swoją kompetencję wychowawczą. Dziecko czuje bezradność swojej nauczycielki i (nadal) będzie się zachowywało w domu inaczej niż w placówce. Rodzice na początku będą się dziwić opowieściom nauczycielki, gdyż oni takich problemów z dzieckiem nie mają. Z czasem zauważą, że skłaniani są do *korygowania*. Innymi słowy: rodzice czują, że właściwie to oni poddawani są krytyce. Każdy rzekomy deficyt w zachowaniach dziecka, o którym wspomina nauczycielka, działa niczym ukryte oskarżenie bądź obarczanie winą. Czy mogą zareagować inaczej niż obroną lub wycofaniem się?

Przykład

Reguła nr 9 (z 26) jednego z przedszkoli:

Gdy uderzysz inne dziecko w policzek, kopniesz je lub się z nim pobijesz, wówczas otrzymasz ostrzeżenie. Gdy zrobisz to jeszcze raz, wtedy o twoim zachowaniu zostaną powiadomieni rodzice.

Istnieje wiele tematów do rozmowy pomiędzy nauczycielkami a rodzicami, gdy uwzględniona zostanie ta dziesiąta zasada. Nauczycielki widzą dziecko w innych sytuacjach niż jego rodzice i przez dłuższy czas w ciągu dnia. Poprzez rozmowy o jego zainteresowaniach, aktywności i przeżyciach rodzice mogą uczestniczyć w życiu dziecka, nawet jeżeli nie są przy tym obecni. Jeżeli omawiane mają być postępy w rozwoju dziecka, niekorzystne jest porównywanie z innymi dziećmi lub tabelami rozwojowymi zawierającymi jakieś średnie, gdyż dość łatwo kierują uwagę na to, czego dane dziecko nie potrafi lub co inne dziecko potrafi lepiej. A to tak naprawdę nie jest ważne. Decydujące jest to, jakimi kompetencjami dziecko dysponuje, jaki poziom osiągnęło, jaki może być kolejny krok i jak można je wspólnie wspierać.

Budowa i zabezpieczanie *współpracy*

Nie ma pewności, tylko liczne formy niepewności.

Warunki budowy domu zostały ustalone, fundamenty położone. Budowa pnie się do góry – ale nie dam tutaj żadnych konkretnych planów. Jakie poszczególne kroki od zastosowania zasad do ich rozbudowania trzeba wykonać – to pragnę pozostawić w waszej gestii. Zamiast tego proponuję

omówienie dwóch dalszych zasad w krótkim rozdziale. Każda budowa od samego początku i podczas wszystkich faz jej powstawania musi być zabezpieczana. Po jej zakończeniu uważna konserwacja i pilna pielęgnacja – od czasu do czasu nawet remont kapitalny – służą zabezpieczeniu tego, co zostało osiągnięte. Dlatego zastosowałem tu określoną kolejność i zasady zabezpieczania umieściłem na końcu. Dwie ostatnie zasady mogą się przydać w każdej chwili.

Pierwsza z nich wykracza poza *współpracę* między nauczycielkami a rodzicami i prowadzi – jednak – do tematu *partnerstwa*. Pragnę wyjaśnić, że *partnerstwo* może rozwinąć się wraz z rosnącą jakością *współpracy*. Niezależnie od tego, jak ktoś te pojęcia odczuwa, decydujące jest, aby stosowne zasady były stale tworzone, przestrzegane i zabezpieczane.

Druga zasada dotycząca zabezpieczania *współpracy* jeszcze raz podkreśla rolę nauczycielki. Niezależnie od tego, jak warunki instytucjonalne, zadania w pracy i ramy prawne wpływają na *współpracę*, w życiu codziennym to nauczycielka decyduje o tym, czy w przypadku trudności winę zrzuca na rodziców, czy też poszukuje innych przyczyn.

Zasada 11:

Aby partnerstwo było rzeczywiste i zabezpieczone, wszystkie strony muszą mieć te same prawa.

Zasada ta – inaczej niż poprzednie – nie jest sformułowana jako wymóg dotyczący działania nauczycielek, lecz jako stwierdzenie. Nie dotyczy ona *współpracy*, lecz *partnerstwa*. A mimo to jest potrzebna, aby kierunek stał się jasny.

Ze stwierdzenia tego wypływają następujące wnioski ogólne:

- Aby osiągnąć partnerstwo, wszystkie strony muszą mieć te same prawa.
- Dążenie do partnerstwa jest zasadne dopiero wtedy, gdy wszystkim uczestnikom przyznane zostaną te same prawa.

Spróbuję wprowadzić tu pewne rozróżnienie: zastosowanie poprzednich zasad przede wszystkim zależy od tego, czy grono nauczycielek w danej placówce uważa je za słuszne, natomiast przestrzeganie jedenastej zależy bardziej, chociaż nie wyłącznie, od warunków ramowych podmiotu odpowiedzialnego za placówkę oraz od możliwości społecznych i prawnych. O prawach rodziców do uczestniczenia w życiu placówki raczej nie decyduje sama placówka. Dlatego trudno jest zainicjować i zabezpieczyć *partnerstwo*, jeżeli podmiot odpowiedzialny za placówkę ma inne dążenia lub ta forma współpracy z rodzicami jest całkowicie nietypowa i nowa dla danego kręgu kulturowego.

Kto uważa *współpracę*, a nawet *partnerstwo* z rodzicami za coś, o co warto się starać, nie musi ukrywać swoich nadziei, ani też czekać na zmianę uwarunkowań. Oczywiście taka idea społeczna jak *partnerstwo* musi powoli zdobywać sobie uznanie. Jej wprowadzenie musi zostać opracowane w sposób stopniowy. Napotka pewnie opór, odnotowane zostaną niepowodzenia. Jednak im lepszy osiągnię się konsensus dotyczący celu (patrz zasada 1) i im bardziej sytuacja będzie przejrzysta dla uczestników tego procesu, tym mniej będzie niepowodzeń.

Dla faz wstępnych *partnerstwa* zasada ta może zostać tak sformułowana: każda forma *współpracy* wymaga określenia odpowiednich praw uczestników!

Współpraca możliwa jest w wielu formach i może mieć różną intensywność. Uczestnictwo rodziców musi w pożądanej mierze pasować do *współpracy*. Zbyt wąskie ramy działania prowadzą do rozczarowań; zbyt szerokie – do niespełnionych oczekiwań.

W każdej placówce można rozpocząć *współpracę*. Ważne jest, aby nie szukać jej na płaszczyźnie abstrakcyjnej. Rodzice (i nauczycielki) muszą od początku doświadczyć w praktyce, iż współuczestniczenie warte jest związanych z nim nakładów. Dlatego *współpraca* powinna zaczynać się tam, gdzie odnotowywane są sukcesy lub gdzie przynajmniej samo uczestniczenie sprawia wszystkim satysfakcję.

Nakłady i zaangażowanie są warte zachodu, jeżeli życzymy sobie *współpracy* nie tylko przez określony czas, lecz gdy uczestnictwo rodziców, wykorzystywanie ich pomysłów i kompetencji należy do *kultury* przedszkola. Zewnętrzne oznaki takiej kultury współuczestniczenia to regularność *współpracy* i możliwość kontroli praw (np. w formie pisemnego zabezpieczenia). W jakim stopniu zaangażowanie rodziców jest w placówce pożądane, można wywnioskować z tego, czego dotyczą tematy i treści merytoryczne praw. Powyższe stwierdzenie, że prawa rodziców muszą odpowiadać pożądanej mierze *współpracy*, można także tak sformułować:

Faktycznie przyznane rodzicom prawa uczestniczenia odzwierciedlają pożądaną miarę *współpracy*.

Przykład

W Reggio Emilia komunalne żłobki i przedszkola kierowane są przez tak zwane komitety rodzicielskie. Gremium takie składa się w połowie z rodziców, a w połowie z nauczycielek, doradców-specjalistów, a nawet z sąsiadów. Wszyscy wspólnie decydują o budżecie, wybierają nowych pracowników, są wciągani w planowanie pedagogiczne itd.

Tak szerokie prawa rodziców służą stworzeniu ram odpowiedzialności pasujących do wytyczonego jako cel *partnerstwa*. Uczestnictwo nie zawiera się tylko w moralnym sensie odpowiedzialności, lecz również jako odpowiedzialność prawna. Aby *współpraca* mogła być oparta na bezpiecznym fundamencie, formalne prawa rodziców muszą być znane. Powinny też określać dostęp do placówki i być korzystne dla wszystkich stron.

Każda nauczycielka może zadać sobie następujące pytania:

- Jakie *prawa* mają rodzice w naszej placówce?
- Czy mają w każdej chwili do niej dostęp?
- Czy *prawa* rodziców odnoszące się do ich dzieci w naszej placówce nie ograniczają praw, które posiadają oni poza przedszkolem?
- Czy faktycznie może być mowa o *prawach*, czy też rodzice mogą jedynie uczestniczyć w nieciekawych posiedzeniach rady rodziców?
- Czy istnieje schemat informowania i decydowania o ważnych sprawach placówki, uwzględniający uczestnictwo rodziców?

Odpowiedzi pozwolą zorientować się, czy *współpraca* pomiędzy nauczycielkami a rodzicami jest wspierana i jak dalece wymagania i rzeczywistość są ze sobą zgodne. Pozwoli to też dostrzec, co obie strony powinny zmienić.

Zasada 12:

Jeżeli rodzice z tobą nie współpracują, poszukaj najpierw przyczyn w sposobie funkcjonowania instytucji.

Publikacja ta jest skierowana do nauczycielek w przedszkolach. Stanowią one adresatki postulatów polepszenia *współpracy* z rodzicami. Moim zdaniem *aktywizowanie* leży po stronie profesjonalnych sił fachowych, tzn. iż w przypadku wątpliwości właśnie one muszą podejmować *współpracę*.

Każda nauczycielka może planować swoje działania jako bezpośrednie wpływanie na rodziców. Ma jednak swobodę decydowania o tym, czy przyjąć raczej powściągliwą postawę i podejmować impulsy pochodzące od rodziców. Może zapewnić rodzicom miejsce i czas, aby mogli się oni uaktywnić. Zapewne mogłaby również starać się o wprowadzenie zmian warunków ramowych przez podmioty odpowiedzialne za placówkę.

Jeżeli chcesz, aby inni się zmienili, zacznij od siebie!

Moja sugestia, iż nauczycielki przy *współpracy* z rodzicami muszą stać się aktywne, oparta jest w znacznej mierze na poglądzie, że generalnie dysponują one kompetencjami do tego potrzebnymi, i że to one, oprócz dzieci, odniosą największe korzyści ze *współpracy*. Potrzeba *aktywizowania rodziców* nie obarcza nauczycielki ogólną odpowiedzialnością za bieg wydarzeń z pozytywnymi lub negatywnymi skutkami, jest ona jednak odpowiedzialna za poszukiwanie stosownych środków i dróg do *współpracy*. Odpowiedzialność nie kończy się na niepowodzeniach.

Wręcz przeciwnie, pragnę to wyraźnie podkreślić. Jeżeli przebieg pracy lub nowe inicjatywy nie przynoszą (już) zadowalających wyników we *współpracy* pomiędzy nauczycielkami a rodzicami, to nauczycielki powinny sobie zadać pytanie, dlaczego.

I tu pojawiają się zbyt proste odpowiedzi:

- I tak już nie trzeba się starać, wkrótce przyjdą nowe dzieci i nowi rodzice!
- Rodzice – jak zwykle – nie są zainteresowani!
- Wcześniej rodzice byli mniej wymagający!

Współpraca po takich odpowiedziach nie stanie się lepsza. Te przejawione przykłady, obok swojej nieprzydatności, mają jeszcze jeden wspólny element – są one w myślach skierowane do rodziców, którzy *powinni być jacyś inni*, żeby starania o lepszą *współpracę* przynosiły większy sukces. Tej myśli przeciwstawiam ostatnią zasadę.

Gdy rodzice nie są gotowi do *współpracy* w takim zakresie, w jakim chciałaby to widzieć nauczycielka, to mogą istnieć powody powiązane bezpośrednio z jej pracą lub z jej sposobem postępowania. Dlatego to ona powinna zadać sobie najpierw pytanie, co mogłaby inaczej zrobić.

Prawdopodobne jest, że występują tu jeszcze inne czynniki. Ich zidentyfikowanie i zanalizowanie to ważny warunek tego, aby dalsza praca się opłacała. Jak na przykład są ukształtowane ramy zewnętrzne, czy godziny są tak dobrane, że rodzice mogą współuczestniczyć? Czy twoja placówka nie ma do zrealizowania całkowicie nietypowych celów? Czy stosujecie innowacyjne metody, do których jednak najpierw należy się przyzwyczaić? Czy formalne prawa pasują do twojej idei *współpracy*?

Dwunasta zasada rozszerza zasadę dziewiątą. Gdy rodzice się nie angażują, wówczas zasadne jest postawienie sobie pytanie: „Co im w tym przeszkadza?” niż zrezygnowanie bądź przybranie postawy pełnej pretensji. z zasady rodzice nie odmawiają współpracy, chyba że mają jakieś powody do niedziałania. Nie ma sensu obarczać rodziców winą za brak *współpracy*. Byłaby to wprawdzie najprostsza droga do odnalezienia przyczyn problemów, lecz tym sposobem nie znajdziesz właściwego wyjaśnienia ani rozwiązania problemu.