

Krzysztof Jakubiak
Uniwersytet Gdański

Geneza relacji i współpracy rodziny i szkoły w polskiej myśli pedagogicznej oraz praktyce edukacyjnej od XIX do połowy XX wieku

The Origins of the Relations
and Cooperation between Family and School
in Polish Pedagogical Thought and Educational
Practice from the 19th to the Mid-20th Centuries

Wprowadzenie

Wraz z rozpoczęciem w Polsce od końca lat 80. XX w., jak się okazuje długotrwałego i trudnego procesu demokratyzacji i humanizacji życia, ujawnił się wzrost oczekiwań ludzi na przeobrażenia głębokie, odpowiadające ich ambicjom i aspiracjom. W sferze edukacji dały znać o sobie dążenia związane z uspołecznieniem szkoły oraz wszelkich procesów i stosunków pedagogicznych. Wypracowane zostały koncepcje usamorządowania szkoły i uspołecznienia stosunków dwóch podmiotów edukacyjnych: rodziny i szkoły.

Na tym tle odżywiają w teorii i praktyce edukacyjnej tendencje do transformacji modelu stosunków rodziny i szkoły, nadal obciążonego licznymi niedoskonałościami i niedomaganiem. Tendencjom tym towarzyszy świadomość, iż próbując tworzyć nowy, zdemokratyzowany i zhumanizowany kształt stosunków rodziny i szkoły, trzeba nie tylko spojrzeć krytycznie na

czasy najnowsze, ale skutecznie powiązać wątki rozwoju historycznego owych stosunków zagubione w latach powojennych.

Badania nad dziejami myśli i pracy pedagogicznej mają znaczenie nie tylko jako wzbogacenie naszej wiedzy o przeszłości, ale mogą się przyczynić do efektywniejszego rozwiązywania współczesnych problemów pedagogicznych i to nie tylko przez naśladownictwo, ale bardziej dojrzałą, pełniejszą refleksję. Kierując się tym przekonaniem poszukiwano odpowiedzi na pytanie: w jakim zakresie problem relacji rodziny i szkoły był aktualny w dziejach polskiej pedagogiki oraz jakie postulaty i rozwiązania w tej dziedzinie w przeszłości zgłaszano i praktykowano.

Geneza idei współpracy rodziny i szkoły w refleksji pedagogicznej

Wraz z siedemnastowiecznymi przemianami zachodzącymi w samych rodzinach: skupianiu się na dzieciach i wzmożeniu stosunków uczuciowych w relacji rodziców ze swym potomstwem, również autorzy ówczesnych książek pedagogicznych, w tym pojawiających się wówczas poradników wychowawczych, zaczęli kłaść nacisk na obowiązki rodziców związane z nauką szkolną dzieci¹.

W kolejnych wiekach postulaty dotyczące nawiązania współpracy z nauczycielami wysuwali ci pedagodzy, którzy w swej refleksji czy niekiedy bardziej spójnych koncepcjach pedagogicznych podkreślali doniosłość wychowania rodzinnego. Zalecenia takie formułowali także w swych dziełach między innymi: Jan Amos Komeński, Jan Henryk Pestalozzi, Fryderyk Wilhelm Froebel i Fryderyk Wilhelm Dörpfeld.

Osiemnastowieczni filantropiści jednoznacznie opowiadali się za udziałem rodziców uczniów w życiu szkoły. Christian Gotthelf Salzmann, autor kilku książeczek na temat wychowania dzieci w rodzinie oraz słynnych *Wskazówek rozumnego wychowania wychowawców* (1806), organizację i funkcjonowanie swojego zakładu edukacyjnego w Schnepfenthal próbował oprzeć na zasadach życia rodzinnego.

Jako pierwsi spośród polskich pedagogów wypowiedzieli się na temat współpracy rodziców z nauczycielami: Sebastian Petrycy z Pilzna², ks. Antoni Popławski³, Stanisław Staszic⁴, Jędrzej Śniadecki⁵ i ks. Grzegorz Piramowicz⁶. Pierwszy z wymienionych tu humanistów, w swoich komentarzach do *Polityki* Arystotelesa z 1605 roku, wyrażał przekonania

¹ P. Aries, *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, Gdańsk 1995, s. 198, 214–216.

² W. Wąsik, *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, Warszawa 1968, s. 58–62.

³ A. Popławski, *Pisma pedagogiczne*, red. S. Tync, Wrocław 1957, s. 77–90.

⁴ Z. Kukulski (red.), *Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica*, Lublin 1926, s. 160–162, 233–241.

⁵ J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, red. W. Okoń, Wrocław 1956.

⁶ G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, Warszawa 1919, s. 46–58.

nie, iż oddziaływanie wychowawcze rodziców na dzieci nie może ustawać wraz z ich edukacją szkolną. W tym okresie życia dziecka wpływ rodziców na kształtowanie się jego duchowości miał polegać na ich współdziałaniu ze szkołą. Charakterystyczne idee dla myśli pedagogicznej polskiego oświecenia wyrażał ks. G. Piramowicz. W *Powinnościach nauczyciela* (Warszawa 1787, cz. I, rozdz. III) zawarł między innymi wskazania o charakterze etycznym, dotyczące wzajemnych stosunków nauczycieli i rodziców uczniów. Nauczyciel, jako obdarzony pełnym zaufaniem „pomocnik” rodziców w wychowaniu dzieci, miał zdaniem G. Piramowicza utrzymywać z nimi systematyczne kontakty w celu porozumiewania się „co do zdrowia, wygody, obyczajów i nauki ich synów”⁷.

W praktyce edukacyjnej czasów nowożytnych działania mające na celu rozciąganie opieki społeczności lokalnych nad szkołami zostały zapoczątkowane w XVI wieku w gminach protestanckich. Jedną bowiem z form utrzymywania więzi szkoły ze społeczeństwem były scholarchaty – złożone z przedstawicieli władzy miejskiej, sprawujących w jej imieniu władzę zwierzchnią nad funkcjonowaniem szkoły.

Jednak pomimo teoretycznego uznania zarówno w zachodnioeuropejskiej, jak i polskiej myśli pedagogicznej doniosłości wychowania domowego dzieci dla całokształtu zabiegów wychowawczych, w praktyce edukacyjnej aż do drugiej połowy XIX wieku problem współdziałania rodziców i nauczycieli nie miał istotnego znaczenia. Najczęściej chodziło wówczas o współpracę w dziedzinie nauczania, i to ograniczoną do udzielania rodzicom przez nauczycieli informacji o postępach edukacyjnych dzieci oraz zabezpieczenia szkole materialnych warunków egzystencji.

Wraz z zapoczątkowanymi przez liberalizm przemianami cywilizacyjnymi oraz towarzyszącymi rozwojowi przemysłu fabrycznego zmianami w zakresie stosunków społecznych, rodziny miejskie traciły swą dotychczasową spójność, przestając być ośrodkiem skupiającym stałe swych członków. W związku ze zmianami w sposobie i organizacji produkcji dom rodzinny, który dawniej zapewniał potomstwu dostateczne przygotowanie do życia, w tym również do pracy, nie był już w stanie spełniać samodzielnie zadań wychowawczych. Coraz wyraźniej jawiła się potrzeba współdziałania rodziców z odpowiednio przygotowanymi do tych obowiązków nauczycielami. Wraz z demokratyzacją i upowszechnianiem kształcenia, rozszerzeniu uległy także funkcje szkoły, która z tradycyjnego modelu zakładu nauczającego, izolowanego od życia społecznego i niezainteresowanego nim, z czasem przekształciła się w ośrodek pełniący również rolę wychowawczą. Uczestnicy I Polskiego Zjaz-

⁷ Tamże, s. 57.

du Wychowania Moralnego postulowali: „Zadaniem szkoły, obok kształcenia umysłu, winno być wychowanie moralne młodzieży”⁸. Odtąd problem relacji rodziców i szkoły, głównie w aspekcie współdziałania tych środowisk, stał się ważny społecznie, a także niezwykle aktualny w ówczesnej pedagogice.

Na przełomie XIX i XX wieku zaczął pojawiać się w piśmiennictwie i stał się społecznie nośną ideą postulat syntezy głównych czynników wychowawczych: państwa, szkoły, Kościoła i rodziny oraz szerszych grup społecznych. Podkreślano jednocześnie, iż żaden z tych czynników nie jest w stanie ponieść wyłącznej i pełnej odpowiedzialności za wychowanie młodego pokolenia. Stąd też aktualne stały się postulaty harmonizowania wpływów głównych czynników wychowawczych. Szkoła natomiast, chcąc wywiązać się z przyjętych na siebie zadań wychowawczych, musiała w tym celu zacząć szukać sojuszników. W sposób naturalny poszukiwała i znajdowała ich wśród rodziców uczniów. Pojawiła się jednak w tej dziedzinie także istotna bariera. Gdy bowiem system powszechnej edukacji stał się faktem, okazało się, że wielu rodziców uczniów nie mogło stać się partnerem nauczycieli ze względu na swój analfabetyzm i brak własnych doświadczeń szkolnych.

Wiele lat wcześniej, zanim stały się aktualne w latach dwudziestych XX wieku idee i eksperymenty pedagogiczne „nowego wychowania” zmierzające do przekształcenia tradycyjnej szkoły i klasy w rodzaj wspólnot złożonych z nauczycieli, dzieci i ich rodziców, w których to, jak wówczas stwierdzano, najlepiej rozwija się „duch współdziałania”, już w pierwszych dekadach drugiej połowy XIX wieku postulat współpracy domu i szkoły wypełniony został konkretną treścią w propozycjach pedagogów niemieckich: Karola Magera (1810–1858) i Fryderyka Wilhelma Dörfelda (1824–1893). Oni właśnie wypracowali koncepcję gminy szkolnej, pojmowanej jako placówka wspólnej pracy szkoły i domu. Jej celem miało być nadanie jednolitego kierunku wychowawczego młodzieży poprzez tworzenie tak zwanego kręgu życiowego społeczności (*Lebenskreis*). Rodzice mieli możliwość sprawowania nadzoru nad pracą szkoły oraz przysługiwało im prawo zatrudniania nauczycieli i oceny ich pracy⁹.

W podobnym kierunku zmierzały reformy dokonane przeszło pół wieku później, począwszy od 1924 roku, przez innego pedagoga niemieckiego, Petera Petersena. Wspólnota była przez niego pojmowana jako grupa ludzi żyjących ze sobą i tak silnie związanych węzłami moralnymi, że stanowią jedną całość duchową. Za J. Pestalozzim wyrażał przekonania

30 ⁸ I Polski Zjazd Wychowania Moralnego, „Ruch Pedagogiczny” (1926)4, s. 118.

⁹ J. Trüper, Friedrich Wilhelm Dorpfeld Soziale Erziehung in Theorie and Praxis, Gütersloh 1901.

nie, że taką grupą jest przede wszystkim rodzina. Autor „Planu Jenajskiego” twierdził, że szkoła ma na celu spełnienie tylko tych zadań, którym rodzina podołać nie może. Na fundamencie rodziny i współdziałaniu z nią oparł P. Petersen pracę szkolną. Rodzice uczniów jako członkowie „wspólnoty szkolnej” brali udział we wszystkich jej pracach, mając nie tylko wgląd, ale także prawo uczestniczenia w zajęciach dydaktycznych¹⁰.

Także inni pedagodzy tworzyli, urzeczywistniane niekiedy, projekty syntezy podstawowych środowisk wychowawczych – rodziny ucznia i szkoły. Najbardziej znany był eksperyment bremski Henryka Scharrelmanna oraz szkoły doświadczalne prowadzone według metody Hugona Gaudiga w Dreźnie i Lipsku¹¹.

Również w polskiej pedagogice formułowane były podobne koncepcje, które tak jak na przykład projekt Józefa Joteyko, chciały widzieć szkołę jako „harmonijny zespół dzieci, nauczycieli i rodziców, jako wielką strukturę; ogarniającą całość warunków życia i pracy człowieka, wyraz związku szkoły z życiem i społeczeństwem”¹². Bardzo oryginalne propozycje, które przybrały formę spójnego programu tworzenia szerokiego środowiska wychowawczego przy szkołach średnich w postaci tak zwanego „grona rodziców”, w skład którego wchodził rodzice i wychowawcy internatu, przedstawił Ludwik Pawłowski w książce pt.: *Z zagadnień organizacji pracy wychowawczej w szkole* (Zamość 1926). Celem i pierwszorzędnym zadaniem tworzenia i działania „grona rodziców” miała być praca nad podniesieniem kultury pedagogicznej w środowisku.

We wskazanych tu projektach reform i eksperymentach pedagogicznych charakterystyczny i wręcz przełomowy był zwrot, jaki dokonał się w myśleniu ich twórców o wychowaniu. W nowożytnej pedagogice tworzono bowiem zazwyczaj system wychowania z punktu widzenia szkoły. Natomiast projektodawcy „wspólnot szkolnych” i prekursorzy „nowego wychowania” w swych reformach pedagogicznych wychodzili od diagnozy rzeczywistości wychowawczej, aby w końcu dojść do tworzenia mikro-systemu wychowawczego szkoły, której nie traktowali jednak jako instytucji zasadniczej i decydującej o wychowaniu dzieci, lecz jako jeden z kilku czynników – środowisk wychowawczych.

Teoretyczny dorobek polskiej socjologii wychowania i pedagogiki społecznej był w tej dziedzinie znaczący. Nie tylko bowiem czyniono udane próby wypracowania teorii środowiska wychowawczego, z ekspozycji

¹⁰ P. Petersen, *Szkoła wspólnoty życia. Plan Jenajski Wolnej Powszechnej Szkoły Ludowej*, Warszawa 1934; Tenże, *Gminy szkolne według Planu Jenajskiego, ich tygodniowy plan zajęć oraz wychowawcze sytuacje tegoż zakładu*, „Kultura Pedagogiczna” (1933)3, s. 193–206.

¹¹ H. Rowid, *Szkoła twórcza*, Warszawa 1958, s. 97, 324–335.

¹² J. Joteyko, *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Warszawa 1927, s. 34.

nowaniem w tym zakresie roli rodziny i szkoły, doskonalono metodologię badań diagnostycznych, lecz także tworzono oraz upowszechniano swoisty model współdziałania domu rodzicielskiego ze szkołą. Uczestniczyli w tym zarówno teoretycy wychowania, jak i piszący nauczyciele, głównie gimnazjaliści. Powołując się na zasadę tworzenia spójnego środowiska wychowawczego i wykorzystując dorobek – wyniki prowadzonych wówczas badań empirycznych – świadomie zmierzano do inicjowania pierwszych na gruncie polskim, kształtowanych oddolnie, środowiskowych systemów wychowawczych. Wypracowany i szeroko upowszechniany, głównie w czasopiśmiennictwie pedagogicznym oraz związków rodzicielskich, model współdziałania obejmował zarówno kwestie teleologiczne, jak i realizacyjne.

Dzięki badaniom socjologicznym, głównie Jana Stanisława Bystroń¹³, Józefa Chałasińskiego¹⁴, Heleny Radlińskiej¹⁵ i Floriana Znanieckiego¹⁶, relacje rodziny i szkoły zaczęły być rozpatrywane w kontekście wypracowanych przez nich w latach trzydziestych koncepcji środowiska wychowawczego.

W dążeniu do usprawnienia pracy wychowawczej w szkole oraz tworzenia wspólnoty oddziaływań wszystkich podmiotów procesu pedagogicznego, w polskiej literaturze okresu międzywojennego podkreślano prawo rodziców uczniów do udziału w realizacji zadań wychowawczych szkoły. Maria Grzegorzewska uznała to zagadnienie jako zasadniczy czynnik procesu życiowego i społecznego, jakim jest wychowanie. Twierdziła, że to, co stanowi o wadze tego problemu, tkwi w optymalnych możliwościach poznania dziecka, warunków jego życia i środowiska, zachowania ciągłości rozwoju dziecka poprzez oparcie się w pracy szkolnej o jego przeżycia i doświadczenia, które wynosi z domu. Szkoła, jej zdaniem, miała być dla domu rodzicielskiego nie tylko instytucją kształcąca dziecko, ale „światłym przyjacielem” wyjaśniającym warunki rozwoju dziecka, przewodnikiem w metodzie wychowania, a także życzliwym informatorem i doradcą w sprawie różnych zjawisk oraz konfliktów występujących w życiu środowiska¹⁷.

Podobnie jak to miało miejsce w pedagogice zachodniej, również w polskiej myśli i praktyce wychowawczej drugiej połowy XIX wieku coraz wyraźniej przejawiało się przekonanie, że efektywne i społecznie wartościowe wychowanie dziecka możliwe jest jedynie przy świadomym i ak-

¹³ J.S. Bystron, *Uspolecznienie szkoły*, Warszawa 1933.

¹⁴ J. Chałasiński, *Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne*, „Chowanna” (1929)1, s. 45–47.

¹⁵ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska wychowawczego*, Warszawa 1935.

¹⁶ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, Warszawa 1928.

¹⁷ M. Grzegorzewska, *Wstęp*, [w:] *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie*, red. S. Lisowski, Warszawa 1935, s. 5–7.

tywnym współdziałaniu rodziców ucznia i szkoły. Problem ten przejawiał się w wielu z ponad stu dziewiętnastowiecznych, polskich wydawnictw popularnonaukowych dotyczących wychowania rodzinnego oraz ukazujących się od połowy ubiegłego stulecia w czasopismach rodzinnych: w „Kółku Domowym” (1861–1868), „Kronice Rodzinnej” (1867–1915), „Rodzinie” (1865–1866), „Opiekunie Domowym” (1865–1876), „Ognisku Domowym” (1872–1876) i „Bluszczu” (1865–1939). Z pism pedagogicznych problematykę tę podejmowały najczęściej tytuły warszawskie: „Przegląd Pedagogiczny” (1882–1905), „Wychowanie w Domu i Szkole” (1909–1916), „Dziecko” (1913–1915) oraz lwowska „Rodzina i Szkoła” (1896–1913). Warto w tym kontekście przypomnieć, iż w tym samym czasie, bo od 1885 roku przez trzynaście lat, Karol Salva wydawał na Słowacji periodyk „Dom i Szkoła”. Z kolei od lat siedemdziesiątych XIX wieku pojawiły się pierwsze książki w całości poświęcone współpracy rodziny i szkoły¹⁸.

Zalecenia pedagogów XIX wieku w interesującej nas kwestii ewoluowały od formułowania rad kierowanych do rodziców uczniów, odnoszących się do sposobów kontroli wykonywania przez dzieci obowiązków szkolnych, do postulatów, by dziedziny współpracy nauczycieli z ogółem rodziców pokrywały się z rodzajami zadań realizowanych w pracy szkoły. Stwierdzano, że właściwie pojmowane współdziałanie winno polegać na wspólnej organizacji procesu wychowania w szkole i w domu rodzinnym, między innymi poprzez ujednoczenie wymagań wobec dziecka oraz sposobów oddziaływania, a także współpracy rodziców z nauczycielami w zakresie postulowanych reform programowych nauczania szkolnego. W ówczesnej publicystyce pedagogicznej zgodnie wyrażany był pogląd, że wszelkie zabiegi wychowawcze podejmowane względem dziecka przez rodzinę i szkołę powinny zmierzać do jednego celu, wpływać z jednolitych założeń i wzajemnie się uzupełniać.

Dokonywane w tym czasie oceny dotyczące stanu relacji między rodzicami uczniów i szkołą nie były jednak pozytywne. W wielu publikacjach i dyskusjach ogłaszanych na łamach wymienionych tu pism pedagogicznych powracał problem niewielkiego – jak konstатовano – zainteresowania rodziców szkołą. Formułowano również opinie stwierdzające, iż dom i szkoła były do siebie wrogo nastawione i wzajemnie paraliżowały swoją pracę¹⁹. Nie pochwalano jednak diagnozowanego stanu rzeczy. Jeden ze znanych i cenionych ówczesnie pedagogów – W.M. Haraszkiewicz w „Rodzinie i Szkole” (1911, nr 1), stwierdzał między innymi:

¹⁸ E. Fischer, *Szkoła, dom i Kościół*, Kraków 1876; F. Nowakowski, *O obowiązkach rodziny względem szkoły*, Lwów 1879.

¹⁹ Np.: I. Boczyliński, *Uwagi nad dotychczasowym błędnym wychowaniem domowym dzieci*, „Dziennik Powszechny” (1861)57; M. Lityński, *Wychowawcze zadania szkoły*, „Rodzina i Szkoła” (1902)1, s. 9.

„I dom rodzicielski i szkoła są w bardzo wielkim błędzie, jeśli sądzą, że bez wzajemnego współdziałania mogą dobrze wychowywać młodzież”. Brak ufności i niechętny wzajemnie stosunek znacznej części rodziców i nauczycieli wynikał prawdopodobnie z faktu postrzegania szkoły przez społeczeństwo polskie zaboru rosyjskiego jako instytucji obcej narodowo i realizującej cele polityki rusyfikacyjnej. Można przypuszczać, że właśnie ta świadomość rodziców uczniów narodowości polskiej była najważniejszą barierą, która tamowała ich potencjalne inicjatywy nawiązywania współpracy ze szkołą. Podobna sytuacja panowała także w Galicji, cieszącej się autonomią od połowy lat 60. XIX wieku. Przyczyny diagnozowanego przez ówczesnych pedagogów stanu rzeczy były więc bardziej złożone i tkwiły zapewne w braku tradycji i doświadczeń w tym względzie oraz nieukształtowanej jeszcze świadomości potrzeby i celów współdziałania zarówno nauczycieli, jak i rodziców uczniów. Również władze oświatowe państw zaborczych były niechętne lub bierne wobec inicjatyw podejmowanych w tej dziedzinie.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości dało się zauważyć wzmożone zainteresowanie społeczeństwa problemami szkolnymi. Stała się również popularna, aktualna już nieco wcześniej za granicą, idea „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę”, związana z hasłem wyrażonym w formule „silne rodziny tworzą silne narody”. Z kolei przyjmowane w środowiskach nauczycielskich, niekiedy wręcz z entuzjazmem, idee „nowego wychowania”, zakładające między innymi zbliżenie się szkoły do życia i silnie artykułujące konieczność współdziałania szkoły ze środowiskiem społecznym, w którym dziecko przebywa, sprzyjały szerszemu niż do tej pory zainteresowaniu czynnych nauczycieli problematyką współpracy z rodzicami uczniów. W latach 20. XX wieku rozrosła się publicystyka i mnożyły się przekłady z obcej literatury pedagogicznej dotyczące relacji domu i szkoły. Po okresie szerokiej recepcji idei czerpanych z publikacji zachodnioeuropejskich, już w drugiej połowie lat 20. w polskiej pedagogice szukano własnych dróg w interesującej nas dziedzinie. Drobne pozycje zwartych, poświęconych w całości współpracy domu i szkoły, wydanych w okresie II Rzeczypospolitej, obejmuje ponad 40 książek i broszur. W tym czasie ukazywało się także kilkanaście tytułów czasopism, intencjonalnie poświęconych współpracy rodziny i szkoły. Do najważniejszych z nich, o ogólnokrajowym zasięgu rozpowszechniania, należy zaliczyć między innymi: „Rodzinę” (1922–1923), „Głos Rodziców” (1927), „Świat, Dom i Szkołę” (1929), „Rodzinę i Dziecko” (1935–1939) oraz „Dom i Szkołę Powszechną” (1939). Wiele pism miało zasięg lokalny. Były one organami zrzeszeń rodzicielskich, miejskich rad i opiek szkolnych, a także związków nauczycielskich.

„Nowe wychowanie” przyniosło z sobą postulaty współdziałania szkoły ze środowiskiem społecznym, w którym dziecko przebywa²⁰. Coraz powszechniej, również w polskim piśmiennictwie pedagogicznym, wyrażane było przekonanie o potrzebie przezwyciężania dotychczasowego, dziewiętnastowiecznego charakteru szkoły jako instytucji nauczającej, izolowanej od środowiska i niezainteresowanej życiem społecznym.

„Szkołe tradycyjnej” przeciwstawiano lansowany przez prekursorów „nowego wychowania” nowy typ szkoły otwartej. Józef Mirski stwierdzał, że „rozprzęg” kultury i rozkład pierwotnych grup społecznych powoduje między innymi, że „szkoła musi przejąć nowe funkcje opiekuńcze i wychowawcze, do których spełniania nie jest przygotowana”²¹.

Helena Radlińska, twórczyni polskiej pedagogiki społecznej, wielokrotnie wskazywała na różnorodne uwarunkowania procesu wychowawczego²². Dlatego też często podkreślano, iż „czynniki pozaszkolne coraz to istotniej biorą udział w akcji wychowawczej, pojętej najszerzej jako przysposobienie społeczne”²³. Jednocześnie jednak trafnie dostrzegano pewne słabości głównych środowisk wychowawczych. Wskazywano na przykład na „przemiany zachodzące w ówczesnych rodzinach, jako pierwotnych i naturalnych środowiskach wzrastania dziecka, i w tym kontekście podkreślano osłabienie ich funkcji wychowawczych w warunkach gospodarki przemysłowej”²⁴. Florian Znaniecki opisywał proces słabnięcia wychowawczej funkcji rodziny we współczesnym sobie społeczeństwie, a zarazem dostrzegał jej niewykorzystane możliwości jako instytucji wychowawczej. W związku z tym uważał, iż wszystkie grupy społeczne, w tym także szkoła, powinny świadomie i planowo dążyć do nadania rodzinie „nowej mocy i ważności wychowawczej”²⁵.

W tych okolicznościach zyskiwała na znaczeniu nie tylko w teorii, ale także w praktycznym działaniu oryginalna koncepcja kompensacji i przetwarzania środowiska Heleny Radlińskiej. Autorka uważała, iż szkoła powiązana ze wszystkimi czynnikami środowiska naturalnego i społecznego stanowi siłę zdolną przetwarzać środowisko dla dobra psychofizycznego dzieci i młodzieży. Twierdziła też, iż współdziałanie nauczycieli z pracownikami opieki społecznej spoza szkoły może ułatwić włączenie

²⁰ J. Sobczak, *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu międzywojennego*, cz. II, Bydgoszcz 1979, s. 154–155.

²¹ J. Mirski, *Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy*, „Ruch Pedagogiczny” (1930)8–9, s. 390.

²² *Społeczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, red. H. Radlińska, Warszawa–Kraków 1937.

²³ J.S. Bystrzeński, *Uspołecznienie szkoły*, dz. cyt., s. 34.

²⁴ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, s. 84–90; J. Wuttkowa, *Badania życia domowego dziecka*, [w:] *Poznajemy warunki życia dziecka*, praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko, Warszawa 1934, s. 25–44.

²⁵ F. Znaniecki, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, dz. cyt., s. 90.

rodziców do planowej pracy wychowawczej. „Współpraca pielęgniarek, opiekunów społecznych, nauczycieli dorosłych i świetliczan jest tym cenniejsza, iż stosunek środowiska do nich bywa (w mieście zwłaszcza) inny niż do nauczycieli, nie ma w nim swoistego nastawienia, które rodzina przyjmuje w zetknięciu ze szkołą w obronie dziecka”²⁶. Teza ta była zgodna z nieco później wyrażonym przez H. Radlińską przekonaniem, że: „Zasięg wychowania przekracza rodzinę i szkołę. Rodzina potrzebuje pomocy szerszego świata dla swych zadań własnych”²⁷. Konsekwentnie więc podtrzymywała swój sąd o szerokim zasięgu akcji wychowawczej. Wyrażała również przekonanie, iż różnorodność czynników decydujących o wychowaniu wymaga ich integracji. „Obejmować ona miała działalność rodziny, szkoły, miejsca pracy, poradni lekarskich, psychotechnicznych i wychowawczych, placówek wczasów, samokształcenia, sportu”²⁸. W 1935 roku na pytanie: „Jakie są granice celowej akcji wychowawczej?”, H. Radlińska odpowiadała: „Określić ją trudno, gdyż się rozszerzają na wszystkie stosunki, w których człowiek styka się z ludźmi”²⁹.

Również jej postulat zapoznawania nauczycieli z życiem społecznym wskazywał na potrzebę i ukazywał perspektywę tworzenia szerokiego frontu wychowawczego. Ważną jego częścią miała być szkoła, która – jak sądził Jan Stanisław Bystróż – w coraz większym stopniu stawać się będzie narzędziem polityki społecznej państwa lub lokalnych władz samorządowych, realizujących określony „program budowy lub przebudowy społecznej”³⁰. Także Florian Znaniński, w kontekście licznych wypowiedzi na temat społeczeństwa, pojętego jako środowisko wychowawcze, konstatawał nie tylko konieczność zbliżenia szkoły do życia, ale też dostosowanie w jakiś sposób życia do szkoły. Twierdził bowiem, iż szkoła „wtedy tylko odpowiedzieć może potrzebom społeczeństwa, jeśli całe społeczeństwo (tj. wszystkie grupy oczekujące od niej przygotowania swych przyszłych członków), daleko więcej i czynniej się nią zainteresują niż obecnie, nie tylko ją do siebie, ale i siebie do niej przystosuje”³¹.

Jednak po okresie entuzjastycznego przejmowania przez szkołę coraz to nowych zadań i zobowiązań szybko nadszedł czas uświadomienia, iż nie może ona im wszystkim podołać. W latach 30. XX wieku Bogdan Suchodolski zwrócił uwagę na fakt, że ówczesna szkoła, pod wpływem

²⁶ H. Radlińska, *Podstawy walki z drugorocznością*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. H. Radlińska, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 93–94.

²⁷ H. Radlińska, *Zasięg wychowania*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt., s. 80.

²⁸ H. Radlińska, *Młodociani w społeczeństwie*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt., s. 214.

²⁹ H. Radlińska, *Postawa wychowawcy*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt., s. 58.

³⁰ J.S. Bystróż, *Uspołecznienie szkoły*, dz. cyt., s. 38; Tenże, *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Warszawa–Lwów 1934; Tenże, *Szkoła i społeczeństwo*, Lwów–Warszawa 1930.

³¹ F. Znaniński, *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, dz. cyt., s. 147.

pedagogiki, a właściwie pedagogizmu, podjęła się zbyt wielu i nazbyt rozległych zadań, przekraczających jej realne możliwości³².

Stwierdzone przez ówczesnych badaczy niedomagania podstawowych środowisk wychowawczych skłaniały wielu pedagogów, w tym między innymi: Helenę Podkulską, Henryka Rowida i Helenę Radlińską, do sformułowania postulatów i uzasadniania potrzeby poznawania środowiska do celów wychowawczych. To z kolei warunkowało planowanie pracy pedagogicznej, w tym jej koordynowanie, oraz dziedziny i formy integracji wpływów wychowawczych różnych środowisk – głównie jednak rodziny ucznia i szkoły. Zachęcano więc nauczycieli, by prowadzili rozpoznanie środowisk życiowych swych uczniów w celu oparcia wychowania „na znajomości duszy dziecka, kształtowanej przez to środowisko”³³. Doniosła w tej kwestii była wypowiedź H. Podkulskiej. Twierdziła ona mianowicie, iż nauczyciel winien znać zasadnicze cechy psychiczne dziecka i oceniać je w kontekście warunków życia wychowanka. Miało to służyć, jej zdaniem, racjonalnemu wychowaniu, które mogło mieć miejsce tylko wówczas, „gdy pozna się wszelkie możliwości i warunki rozwoju w danym środowisku i się nimi pokieruje”³⁴.

O koniecznej harmonii między czynnikami wychowawczymi wypowiedziała się Irena Pannenkowa. Do głównych czynników wychowawczych, które – jej zdaniem – tworzyły syntezę, zaliczała: państwo, kościół, szkołę, społeczeństwo i rodzinę. „Zaden z wymienionych czynników nie mógł – zdaniem autorki – ponosić wyłącznej i pełnej odpowiedzialności za wychowanie. Jednocześnie przestrzegano, iż brak harmonii między nimi mści się na dziecku”³⁵.

W piśmiennictwie pedagogicznym poświęconym analizowanemu zagadnieniu można wyłonić wyraźnie wypracowane przez ówczesnych autorów szczegółowe cele współpracy nauczycieli i rodziców, jej dziedziny oraz formy. W zakresie celów najczęściej wymieniano: dążenie do usprawnienia pracy wychowawczej z uczniami, lepsze poznanie własnych dzieci i wychowanków i ich uspołecznienie, zrozumienie przez rodziców potrzeb szkoły i jej zadań, zawiązanie więzi emocjonalnej między wychowawcami i rodzicami oraz tworzenie jednolitego kierunku oddziaływań wychowawczych. Wskazywano, iż rodzice służyć winni nauczycielom niezbędną pomocą w rozumieniu psychiki dziecka, a dzięki temu

³² B. Suchodolski, *Polityka kulturalno-oświatowa w Polsce współczesnej*, Warszawa 1937, s. 58–59.

³³ Np.: S. Racinowski, *Metody i organizacja badań środowiska*, „Przyjaciel Szkoły” (1935)4, s. 132–136; H. Rowid, *O środowisku wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” (1932)1, s. 8–13; H. Radlińska, *Pedagogika społeczna*, dz. cyt., s. 75–126.

³⁴ H. Podkulska, *Środowisko rodzinne*, Lwów 1936, s. 5.

³⁵ I. Pannenkowa, *Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej*, Lwów–Warszawa 1931, s. 4.

mogli również pomóc pedagogom w racjonalnym doborze i stosowaniu metod wychowawczych.

Za główne dziedziny współpracy uważano:

- praktyczną i materialną pomoc świadczoną przez rodziców uczniom i szkole;
- czynny udział w realizacji zadań wychowawczych szkoły;
- udział rodziców we wszystkich poczynaniach, które miały na celu poznanie przez nauczycieli swoich wychowanków;
- pomoc w organizowaniu pracy domowej uczniów.

Odnośnie form współpracy rodziców i nauczycieli sądzono, iż powinny one polegać na utrzymywaniu stałego kontaktu, wzajemnym przekazywaniu sobie informacji oraz udzielaniu pomocy w sprawach wychowawczych. Do preferowanych form współpracy szkoły z rodzicami zaliczano następujące działania:

- regularne urządzanie konferencji informacyjnych z rodzicami uczniów;
- zaznajamianie rodziców z celami i metodami wychowawczymi szkoły, programem nauczania, organizacją pracy oraz całokształtem życia szkolnego, poprzez uczestnictwo rodzica w zajęciach i uroczystościach organizowanych na terenie szkoły;
- rozprowadzanie wśród rodziców sprawozdań szkolnych i gazetek uczniowskich;
- odwiedzanie przez nauczycieli mieszkań uczniów lub stacji w celu poznania ich warunków życia i nauki oraz udzielanie młodzieży i rodzicom wskazówek dotyczących organizacji pracy domowej uczniów;
- prowadzenie rodzicielskiej biblioteki pedagogicznej;
- systematyczną pedagogizację rodziców;
- indywidualne kontakty rodziców z wychowawcami klasowymi³⁶.

Pierwsze polskie organizacje rodzicielskie, podobnie jak w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i w niektórych krajach Europy Zachodniej, powstały na przełomie XIX i XX wieku. Jako pierwszy na ziemiach polskich podjął działalność założony w 1896 roku we Lwowie Związek Rodzicielski. Nieco później, gdyż u progu XX wieku organizacje rodzicielskie powstawały także na terenie zaboru rosyjskiego. Były to tworzone od 1903 roku w Warszawie Koła Matek, Koła Wpisów Szkolnych oraz funkcjonujące od 1906 roku przy prywatnych szkołach śred-

³⁶ Analiza została m.in. oparta na następujących pracach źródłowych: J. Bzowski, *Szkoła i rodzina*, Warszawa 1930; R. Chirowski, *Na drodze do współpracy domu ze szkołą*, Przemysł 1932; E. Steinbóková, *Współpraca domu ze szkołą*, Warszawa 1930; A. Rondthaler, *Czego szkoła oczekuje od rodziców*, Warszawa 1930; J. Rendznerowa, *Współdział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży*, Warszawa 1935; M. Ziemnowicz, *Rodzina a wychowanie państwowe*, Lwów–Warszawa 1932.

nich Opiekuńcze Rady Rodzicielskie. Celem powoływania i działalności tych organizacji, podobnie jak pokrewnych im zrzeszeń zagranicznych, na przykład angielskiego – Rodzicielskiego Związku Wychowania Narodowego (1888 rok), amerykańskiego – Narodowego Kongresu Matek (1897 rok) czy Belgijskiej Ligi Wychowania Rodzinnego (1899 rok), było samokształcenie wychowawcze i prowadzenie pedagogizacji szerszych kręgów rodziców oraz sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą wymagającą pomocy materialnej i moralnej. Z czasem, przede wszystkim jednak po pierwszej wojnie światowej, ambicją tych i wielu innych wówczas powstałych związków rodzicielskich było wpływanie na politykę rodzinną, a także oświatową państw, w których prowadziły one swą działalność. Staraly się być także partnerem szkoły i nauczycieli w organizacji oraz podnoszeniu efektywności procesu edukacyjnego. Taką właśnie rolę konsekwentnie pełniły powstałe w Polsce po pierwszej wojnie światowej zrzeszenia rodzicielskie. Największym, o ogólnokrajowym zasięgu swej działalności, było Zjednoczenie Zrzeszeń Rodzicielskich w Polsce (1924–1939). Prowadziło ono kilkaset (w różnych latach: 200–300) Kół Szkolnych powoływanych przy gimnazjach na terenie całego kraju. Zjednoczenie było swoistym reprezentantem interesów rodzin wobec władz państwowych. Interesowało się wszystkimi problemami polskiej oświaty i życia szkolnego. Opiniowało rządowe projekty reform szkolnych i bieżące zarządzenia ministerialne. Wypowiadało się również na temat kształcenia nauczycieli, programów dydaktyczno-wychowawczych, doboru podręczników, wysokości opłat szkolnych, funkcjonowania internatów oraz wszelkich problemów współpracy domu szkoły³⁷.

W tym związkiem rodzicielskim o zasięgu ogólnopolskim był powstały w 1931 roku przy piłsudczykowskiej ideowej organizacji Zręb – Zespół Rodziców. Zgodnie z ideologią wychowawczą Zrębu – współtwórcy programu wychowawczego i kulturalnego obozu sanacyjnego, stowarzyszenie jako cel własnej pracy organizacyjnej przyjęło i realizowało kształtowanie w szerokich rzeszach rodzicielskich poczucia konieczności współdziałania ze szkołą w obywatelskim wychowaniu młodzieży³⁸.

Mimo faktu istnienia struktur krajowych, regionalnych bądź lokalnych organizacji rodzicielskich, najważniejszą jednak rolę w codziennej współpracy rodziców ze szkołą odgrywały patronaty szkolne, nazywane również Opieką Szkolną lub Kołami Opieki Rodzicielskiej. W końcu lat 20. funkcjonowały one w znakomitej większości szkół powszechnych i śred-

³⁷ K. Jakubiak, *Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, „Studia Pedagogiczne. Zeszyty Naukowe WSP w Bydgoszczy” (1992)18, s. 111–126.

³⁸ Tenże, *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, Bydgoszcz 1994, s. 143–162.

nich. Obok dziedzin wspólnej pracy patronatów rodzicielskich i nauczycieli w zakresie działalności charytatywnej, opiekuńczej i wychowawczej, niekiedy podejmowano także dalej idące próby włączenia rodziców w formalne współdecydowanie odnośnie pracy szkoły. Było to urzeczywistnienie, choćby poprzez stały udział przedstawicieli patronatów na równych prawach z nauczycielami w radach pedagogicznych szkół. Tak było na przykład od 1923 roku w gimnazjach prowadzonych przez Związek Zawodowy Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich, w których to rodzice dysponowali 10% miejsc w radzie pedagogicznej każdej ze szkół³⁹.

Należy stwierdzić, iż zasięg społeczny, poziom organizacyjny, cele i formy działalności polskich organizacji rodzicielskich były porównywalne z sytuacją w tej dziedzinie w krajach Europy Zachodniej. W niektórych państwach zakładanie stowarzyszeń rodzicielskich przy szkołach było inspirowane, a niekiedy, tak jak na przykład w Czechosłowacji od 1930 roku, regulowane odpowiednimi zarządzeniami centralnymi władz oświatowych⁴⁰.

Również po pierwszej wojnie światowej krajowe organizacje rodzicielskie odnalazły płaszczyznę swego porozumienia, wymiany doświadczeń, koordynacji wspólnych działań i ich popularyzacji w organizacji dwóch kolejnych Międzynarodowych Kongresów Wychowania Rodzinnego: w Liege (1930 rok) i Brukseli (1935 rok). Między zjazdami działalność krajowych organizacji rodzicielskich koordynowała Międzynarodowa Liga Wychowania Rodzinnego oraz Międzynarodowa Federacja Domu i Szkoły (The International Federation of Home and School). Ta ostatnia organizacja powstała w 1927, a jej statutowym celem było zespolenie w porozumieniu się i współpracy wszystkich czynników zajmujących się wychowaniem w domu, szkole i społeczeństwie.

Innymi, obok wcześniej wymienionych, instytucjami powołanymi w celu organizacji współpracy domu i szkoły były: zawiązywane na mocy uregulowań ustawowych i odpowiednich zarządzeń ministerialnych przy władzach oświatowych pierwszej (miejskiej i powiatowej) i drugiej (wojewódzkiej) instancji, rady składające się z przedstawicieli samorządu terytorialnego, nauczycieli, duchownych i miejscowych działaczy społecznych, Rady Szkolne Okręgowe i Powiatowe oraz działające w gminach Rady Szkolne Miejsowe (dozory szkolne) pełniły rolę społecznych organów samorządu szkolnego. Rady te miały w dziejach polskiej oświaty znaczące tradycje, związane z działalnością Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego (1808 rok). W II Rzeczypospolitej zajmowały się przede

³⁹ A. Rudnicki, *Dom i szkoła*, „Rocznik Pedagogiczny” (1924)2, s. 121–125.

⁴⁰ A. Lippert, *Stowarzyszenia rodzicielskie przy szkołach w Czechosłowacji*, „Oświata i Wychowanie” (1930)9, s. 917–919.

wszystkim sprawami finansowo-gospodarczymi szkół, dysponowały środkami finansowymi przeznaczonymi na działalność kulturalno-oświatową, projektowały i wykonywały budżet szkolnictwa powszechnego na danym terenie oraz opiniowały prace administracji szkolnej. Odpowiednikiem rad terytorialnych przy Ministerstwie Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego była powołana w 1932 roku Państwowa Rada Oświecenia Publicznego⁴¹.

Wszystkie wymienione tu organizacje rodzicielskie i instytucje samorządu szkolnego najpełniej urzeczywistniały ideę uspołecznienia szkoły. Dały one początek rozwojowi środowiskowych systemów wychowawczych, zbliżeniu bardziej niż kiedykolwiek rodziny i szkoły oraz poszerzeniu zakresu i form ich współpracy. Szkolne organizacje najbardziej bowiem aktywizowały rodziców uczniów w działaniu na rzecz zbliżenia i wzajemnego poznania rodziców i nauczycieli oraz przez różne formy pracy sprzyjały integracji oddziaływań wychowawczych względem dzieci, a także koordynacji przedsięwzięć opiekuńczych i charytatywnych⁴².

Mimo faktu, iż zarówno samorząd szkolny, jak i organizacje rodzicielskie, w tym głównie liczne patronaty, notowały na swym koncie bogaty i trwały dorobek, to jednak ich działalność często przebiegała z oporami, miała ograniczony, przede wszystkim do sfer inteligenckich, zasięg społeczny, a relacje między rodzicami i nauczycielami nie były wolne od nieufności, konfliktów i chęci dominacji, szczególnie szkoły. Już wówczas ten stan rzeczy poddawany był badaniom sondażowym i diagnozie pedagogicznej. Wskazywano, iż nie zawsze zadowalające formy i rezultaty współdziałania rodziców ze szkołą były wynikiem rozluźnienia więzi społecznych, ubóstwa materialnego rodzin, objawów kryzysu moralnego dostrzeganych w niektórych środowiskach, braku wykształcenia rodziców, niedostatku świadomości i kultury pedagogicznej rodziców, jak i wielu nauczycieli⁴³.

Dokonana tu analiza problemu dowodzi, iż w dziejach nowożytnych dokonała się istotna przemiana w obszarze stosunków rodziny i szko-

⁴¹ S. Wołoszyn, *O społecznym „dozorze szkolnym” na progu Drugiej Rzeczypospolitej*, „Rocznik Pedagogiczny” (1992)15, s. 7–9; F. Śliwiński, *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej*, Lwów–Warszawa 1932.

⁴² K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997, s. 77–137.

⁴³ A. Wóycicki, *Robotnik polski w życiu codziennym. Monografia społeczna*, Warszawa 1933; H. Krahelska, *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*, Warszawa 1933; H. Radlińska, *Rodzina i świat społeczny*, Warszawa 1933; Z. Mysłakowski, *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, Warszawa–Lwów 1931; Tenże, *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym*, Warszawa–Lwów 1934; J. Wuttkowa, *Badania życia domowego dziecka*, [w:] *Poznajmy warunki życia dziecka*, dz. cyt., s. 25–44; L. Schächner, *Współpraca domu ze szkołą*, Lwów 1932, s. 3–21; J. Adamski, *Koło rodzicielskie i patronaty klasowe*, Rohatyn 1933, s. 13–23; *Współpraca wychowawcza z domem*, „Praca Szkolna” (1932)1, s. 7–17, (1932)2, s. 34–41.

ły – nastąpiło ich istotne przewartościowanie. Uporczywa obrona szkoły przed uczestnictwem rodziców w jej życiu przeobrażała się systematycznie, choć najczęściej w ograniczonych formach, we współpracę. Idee „nowego wychowania”, aktualne w pierwszych dziesięcioleciach XX wieku, i postulaty uspołecznienia systemu oświatowego sprzyjały pomyślnemu rozwojowi stosunków obu środowisk. Wypracowano wówczas pierwsze spójne koncepcje teoretyczne środowiska wychowawczego, z eksponowaniem w nim roli rodziny i szkoły.

W Polsce okresu międzywojennego występowało z wieloma inicjatywami dynamizującymi rozwój stosunków rodziny i szkoły. Widoczny był przede wszystkim wzrost aktywności ogólnokrajowych i lokalnych zrzeszeń rodzicielskich. Rodzina i szkoła stały się sobie bliższe niż kiedykolwiek wcześniej. Poszerzył się zwłaszcza zakres form ich współpracy.

Nowe kierunki relacji rodziny i szkoły w pierwszej dekadzie Polski Ludowej

Kreowana po drugiej wojnie światowej władza oświatowa wyraźnie preferowała dwa osobowe składniki stosunków edukacyjnych, tj. nauczycieli i młodzież. Rodzina i rodzice – trzeci składnik – zostali zepchnięci na dalszy plan.

Centralne władze oświatowe i politycy, począwszy od Stanisława Skrzyszewskiego (kierownika Resortu Oświaty PKWN), swe apele i wezwania, także w okręgach szkolnych, kierowali głównie do nauczycieli – to oni mieli wciągać innych: rodziców, dzieci, rady narodowe, do współpracy przy remontach i wyposażaniu szkół.

Sytuację formalno-prawną stosunków rodziny i szkoły próbowano uregulować jeszcze przed rozpoczęciem roku szkolnego pismem okólnym centralnych władz szkolnych z dnia 11 VIII 1945 r., w którym uznawano, że w szkołach winny funkcjonować komitety szkolne bądź koła rodziców „współdziałających ze szkołą w spełnianiu jej zadań w dotąd praktykowanym zakresie”⁴⁴. Dopuszczano więc jeszcze działania charakterystyczne dla modelu przedwojennych relacji rodziny ze szkołą. W tym czasie wciąż żywe były jeszcze wzorce i przedwojenne tradycje, także w tej dziedzinie. Ich rzecznikiem stał się znany z okresu międzywojennego wizytator ministerialny i publicysta pedagogiczny Włodzimierz Gałęcki, bardzo wówczas zaangażowany w popularyzację podmiotowych relacji rodziny ze szkołą. Jego porady dla nauczycieli, kierowników szkół i administracji szkolnej, opublikowane w 1946 r. w książce pt. „Organizacja pracy w szkole”, próbował nawiązywać do przedwojennych rozwiązań

organizacyjnych również w kształtowaniu powojennego modelu stosunków rodziny i szkoły. Poradnik zawierał, nawiązujący do międzywojennego Zjednoczenia Zrzeszeń Rodzicielskich, projekt powołania „samoistnego zrzeszenia rodzicielskiego”, proponowanego przez niego w miejsce organizacji rodzicielskich będących instytucjami wewnątrzszkolnymi⁴⁵.

Jednak do 1948 r. w ówczesnym piśmiennictwie pedagogicznym nie zbyt interesowano się problematyką relacji rodziny ze szkołą i brak było konkretnych przepisów oświatowych w tej mierze. Ofensywa ideologiczna w sferze stosunków rodziny i szkoły rozpoczęła się wydaniem 26 II 1949 r. pierwszego po wojnie zarządzenia w sprawie komitetów rodzicielskich. Na jego mocy rodzice mieli zostać włączeni do procesu realizacji zadań szkoły, która była już wówczas zideologizowana i upolityczniona⁴⁶. Szerszych i pogłębionych źródeł informacji na temat norm prawa oświatowego regulujących sferę stosunków rodziny i szkoły w Polsce Ludowej, wyodrębnionych etapów w rozwoju owych relacji oraz działalności komitetów rodzicielskich, a przede wszystkim piśmiennictwa pedagogicznego dotyczącego stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej dostarczają prace A.W. Janke⁴⁷.

Od 1949 r. władze oświatowe zaczęły wydawać miesięcznik pt. „Szkoła i Dom”, który miał za zadanie wspierać komitety rodzicielskie i powiązać te dwie instytucje i środowiska wychowawcze w dziele wychowania dzieci „przygotowywanych do budowania Polski socjalistycznej”⁴⁸. Analiza publikacji tego periodyku wydawanego do 1956 r. dowodzi, że pierwszorzędną rolę w wychowaniu dzieci i młodzieży przypisywano szkole, którą rodzina miała wspierać, głównie materialnie. W dziedzinie relacji rodziny ze szkołą czasopismo popularyzowało na swoich łamach wzorce radzieckie. W 1952 r. ukazał się na łamach „Szkoły i Domu” specjalny cykl publikacji pod wspólnym tytułem: Korzystajmy z doświadczeń radzieckich. W miarę postępów ideologizacji życia publicznego szkoła rozszerzała swoje działania także na rodziców swych uczniów, przede wszystkim poprzez rozliczne kursy i tzw. „pedagogizację”. Miesięcznik „Szkoła i Dom” promował ową pedagogizację. Na jego łamach ukazy-

⁴⁵ W. Gatecki, *Organizacja pracy w szkole. Poradnik dla nauczycieli, kierowników szkół oraz pracowników administracji szkolnej*, t. 1., Kraków 1946, s. 21–23.

⁴⁶ Dz. Urz. Min. Ośw. nr 3, poz. 25.

⁴⁷ A.W. Janke, *Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne*, [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1995, s. 277–289; Tenże, *Podstawy stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej w latach 1944–1945, Załączki i zwiastuny przyszłych rozwiązań*, „Studia Pedagogiczne. Z dziejów życia i wychowania w rodzinie”, z. 28, red. K. Jakubiak, Bydgoszcz 1988, s. 163–182; Tenże, *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Bydgoszcz 2002.

⁴⁸ A. Sokółowska, *Rodzina i szkoła wspólnie wychowują dziecko*, Warszawa 1954.

wały się liczne artykuły, które miały służyć jako pomoc merytoryczna i metodyczna w tej dziedzinie. Taką rolę miały na przykład odegrać publikacje A. Tichonowa pt. „Długofalowy plan współpracy z rodzicami”, w którym w pierwszym roku nauczania szkolnego wymagano od rodziców przyswojenia sobie wiadomości w zakresie «dwóch wielkich tematów»: „Dzieci 7-letnie, właściwości wieku i ich wychowanie” oraz „Cele i zadania wychowania komunistycznego”⁴⁹. Popularyzowano również zinstytucjonalizowaną pedagogizację nazywaną „Uniwersytetem dla rodziców”⁵⁰, które to placówki stały się kolejnymi instrumentami wpływu ideowo-politycznego na rodzinę.

Istotnymi wydawnictwami, które wzmacniały propagowaną przez „Szkołę i Dom” tendencję upolitycznienia współpracy ze szkołą, była broszura pt. „Komitety Rodzicielskie” (1949) oraz książki: F. Czerwińskiego⁵¹, A. Sokołowskiej⁵² i N. Obrębskiej⁵³. Obok tych publikacji charakteryzujących się myśleniem życzeniowym i kreujących świat pedagogicznych iluzji, były też i takie, które trafnie diagnozowały rzeczywistość i stwierdzały fakty wzajemnej nieufności, niechęci i nieumiejętności zorganizowania współpracy rodziny i szkoły oraz zawierały postulaty jej odformalizowania⁵⁴.

Przykładami sformalizowanej i upozorowanej więzi szkoły z rodziną, nastawionej wyłącznie na cele materialne i propagandowe, była „współpraca” z komitetami opiekuńczymi powoływanymi przez rady zakładowe i komitety fabryczne, PGR-ami, spółdzielniami produkcyjnymi i zarządami Związku Samopomocy Chłopskiej.

Mimo zmian formalno-prawnych w regulaminie działalności komitetów rodzicielskich dokonanych przez zarządzenie centralnych władz oświatowych z 7 X 1954 r. (Dz. Urz. Min. Ośw. nr 14, poz. 115) i wprowadzenie klasowych rad rodziców, nie zaszły wówczas jeszcze istotne przeobrażenia w relacjach rodziny ze szkołą. Nieustanne akcje polityczne, polityzacja działań szkoły, przenikanie całokształtu oficjalnego życia szkolnego zagadnieniami ideowo-politycznymi i ówczesny szkołocentryzm oraz cele wychowania politycznego nie sprzyjały autentycznej i wielokierunkowej współpracy tych podstawowych środowisk wychowawczych. W całym okresie omawianym w niniejszym artykule widoczny był brak zaufania władz oświatowych wobec rodziny. Stąd też przez pierwsze trzy lata po wojnie stosunkom rodzina–szkoła wyznaczano miejsce margi-

⁴⁹ A. Tichonow, *Długofalowy plan współpracy z rodzicami*, „Szkoła i Dom” (1950)11, s. 4–47.

⁵⁰ A. Foks, *Uniwersytet dla rodziców*, „Szkoła i Dom” (1956)11, s. 18.

⁵¹ F. Czerwiński, *O współpracy domu ze szkołą*, Warszawa 1952.

⁵² A. Sokołowska, *Rodzina i szkoła wspólnie wychowują dziecko*, Warszawa 1954.

⁵³ N. Obrębska, *O współpracy domu ze szkołą. Materiały dla prelegentek*, Warszawa 1953.

⁵⁴ Np.: A. Lewin, *Kto odpowiada za wyniki nauczania?*, „Szkoła i Dom” (1949)2, s. 6–8.

nalne, by po 1948 r. próbować „wciągnąć” rodzinę w orbitę działalności ideowo-politycznej szkoły. Również wydarzenia polskiego Października 1956 r. praktycznie niewiele zmieniły w interesujących nas kwestiach. Zwiastunem przyszłych, możliwych zmian, niestety niespełnionych, stały się dyskusje i polemiki nad kształtem stosunków rodziny i szkoły, które toczyły się, szczególnie od 1959 r., na łamach „Rodziny i Szkoły”. Periodyk ten zastąpił ukazujący się do 1956 r. upolityczniony i instruktażowy miesięcznik „Szkoła i Dom”.

Zakończenie

W Polsce okresu międzywojennego występowało z wieloma inicjatywami dynamizującymi rozwój stosunków rodziny i szkoły. Widoczny był przede wszystkim wzrost aktywności ogólnokrajowych i lokalnych zrzeszeń rodzicielskich. Rodzina i szkoła stały się sobie bliższe niż kiedykolwiek wcześniej. Poszerzył się zwłaszcza zakres form ich współpracy.

Wybuch drugiej wojny światowej zmienił radykalnie bieg rzeczy. W pierwszych latach po jej zakończeniu stało się jasne, że kontynuacja dotychczasowych stosunków rodziny i szkoły nie jest możliwa. Nowy kształt stosunków społeczno-ustrojowych determinował odmienny model owych relacji. Stały się one przedmiotem ideologizacji i upolitycznienia. Zostały one także poddane szkoło-centrycznej kurateli polityków oświatowych i podporządkowane przepisom nowego prawa oświatowego. Rodzina w pierwszej dekadzie PRL-u jako nierówny partner szkoły okazała się środowiskiem odpornym na indoktrynację i manipulację. Pedagogiczna wartość rodziny jest zatem i obecnie szansą na połączenie pozrywanych po wojnie nici współpracy.

Bibliografia

Adamski J., *Koło rodzicielskie i patronaty klasowe*, Księgarnia Wydawnicza J. Szkolnika, Rohatyn 1933.

Aries E., *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*, „Marabut”, Gdańsk 1995.

Boczyliński I., *Uwagi nad dotychczasowym błędnym wychowaniem domowym dzieci*, „Dziennik Powszechny” (1861)57.

Bystron J.S., *Uspołecznienie szkoły*, s. n., Warszawa 1933.

Bystron J.S., *Szkoła i społeczeństwo*, Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Lwów–Warszawa 1930.

Bystron J.S., *Szkoła jako zjawisko społeczne*, Książnica–Atlas, Warszawa–Lwów 1934.

Bzowski J., *Szkoła i rodzina*, Książnica–Atlas, Warszawa 1930.

Chałasiński J., *Rodzina i szkoła a szersze grupy społeczne*, „Chowanna” (1929)1.

Chirowski R., *Na drodze do współpracy domu ze szkołą*, Patronat kl. VII A Państwowego Gimnazjum I im. J. Słowackiego w Przemyślu, Przemyśl 1932.

Czerwiński F., *O współpracy domu ze szkołą*, Wiedza Powszechna: Państwowe Wydawnictwo Popularno-Naukowe, Warszawa 1952.

Dz. Urz. KOSP 1945, nr 4, poz. 53.

Dz. Urz. Min. Ośw. nr 3, poz. 25.

Fischer E., *Szkoła, dom i Kościół*, s. n., Kraków 1876.

Foks A., *Uniwersytet dla rodziców*, „Szkoła i Dom” (1956)11.

Galecki W., *Organizacja pracy w szkole. Poradnik dla nauczycieli, kierowników szkół oraz pracowników administracji szkolnej*, t. 1., Księgarnia S. Kamińskiego, Kraków 1946.

Grzegorzewska M., *Wstęp*, [w:] *Współpraca szkoły z domem. Z doświadczeń przeprowadzonych na terenie Szkoły Ćwiczeń przy Seminarium Nauczycielskim w Wilnie*, red. S. Lisowski, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.

I Polski Zjazd Wychowania Moralnego, „Ruch Pedagogiczny” (1926)4.

Jakubiak K., *Organizacje rodzicielskie i instytucjonalne formy współpracy domu i szkoły w Królestwie Polskim oraz w okresie II Rzeczypospolitej*, „Studia Pedagogiczne. Zeszyty Naukowe WSP W Bydgoszczy” (1992)18.

Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, WSP, Bydgoszcz 1997.

Jakubiak K., *Wychowanie państwowe jako ideologia wychowawcza sanacji*, WSP, Bydgoszcz 1994.

Janke A.W., *Meandryczność stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej. Niektóre aspekty pedagogiczne i prawne*, [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, red. K. Jakubiak, WSP, Bydgoszcz 1995.

Janke A.W., *Podstawy stosunków rodziny i szkoły w Polsce powojennej w latach 1944–1945, Załączki i zwiastuny przyszłych rozwiązań*, „Studia Pedagogiczne. Z dziejów życia i wychowania w rodzinie” (1988)28.

Janke A.W., *Transformacja w stosunkach rodziny i szkoły na przełomie XX i XXI wieku*, Wyd. Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2002.

Joteyko J., *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Książnica–Atlas, Warszawa 1927.

Krahelska H., *Życie bezrobotnych. Badania ankietowe*, s. n., Warszawa 1933.

Lewin A., *Kto odpowiada za wyniki nauczania?*, „Szkoła i Dom” (1949)2.

Lippert A., *Stowarzyszenia rodzicielskie przy szkołach w Czechosłowacji*, „Oświata i Wychowanie” (1930).

Lityński M., *Wychowawcze zadania szkoły*, „Rodzina i Szkoła” (1902)1.

Mirski J., *Pedagogizm nowoczesny i jego przejawy*, „Ruch Pedagogiczny” (1930)8–9.

Mysłakowski Z., *Rodzina wiejska jako środowisko wychowawcze*, NTP, Warszawa–Lwów 1931.

Mysłakowski Z., *Wychowanie w środowisku małomiasteczkowym*, NTP, Warszawa–Lwów 1934.

Nowakowski F., *O obowiązkach rodziny względem szkoły*, Druk. Związkowa, Lwów 1879.

Obrębska N., *O współpracy domu ze szkołą. Materiały dla prelegentek*, Zarząd Główny Ligi Kobiet, Warszawa 1953.

Pannenkowa I., *Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1931.

Petersen P., *Gminy szkolne według Planu Jenajskiego, ich tygodniowy plan zajęć oraz wychowawcze sytuacje tegoż zakładu*, „Kultura Pedagogiczna” (1933)3.

Petersen P., *Szkoła wspólnoty życia. Plan Jenajski Wolnej Powszechnej Szkoły Ludowej*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1934.

Piramowicz G., *Powinności nauczyciela*, Warszawa 1919.

Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica, red. Z. Kukulski, Wydawnictwo Lubelskiego Komitetu obchodów setnej rocznicy zgonu S. Staszica, Lublin 1926.

Podkulska H., *Środowisko rodzinne*, „Książka” A. Mazzucato, Lwów 1936.

Popławski A., *Pisma pedagogiczne*, red. S. Tync, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo PAN, Wrocław 1957.

Racinowski S., *Metody i organizacja badań środowiska*, „Przyjaciel Szkoły” (1935)4.

Radlińska H., *Młodociani w społeczeństwie*, [w:] *Pedagogika społeczna*, red. H. Radlińska, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961.

Radlińska H., *Podstawy walki z drugorocznością*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt.

Radlińska H., *Postawa wychowawcy*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt.

- Radlińska H., *Rodzina i świat społeczny*, „Nasza Drukarnia”, Warszawa 1933.
- Radlińska H., *Stosunek wychowawcy do środowiska wychowawczego*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1935.
- Radlińska H., *Zasięg wychowania*, [w:] *Pedagogika społeczna*, dz. cyt.
- Rendznerowa J., *Współdział rodziców w obywatelskim wychowaniu młodzieży*, s. n., Warszawa 1935.
- Rondthaler A., *Czego szkoła oczekuje od rodziców*, Książnica–Atlas, Warszawa 1930.
- Rowid H., *O środowisku wychowawczym*, „Ruch Pedagogiczny” (1932)1.
- Rowid H., *Szkoła twórcza*, „Książka i Wiedza”, Warszawa 1958.
- Rudnicki A., *Dom i szkoła*, „Rocznik Pedagogiczny” (1924)2.
- Schächner L., *Współpraca domu ze szkołą*, Rada Szkolna Miejska, Lwów 1932.
- Sobczak J., *Recepcja idei „nowego wychowania” w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, cz. II, WSP, Bydgoszcz 1979.
- Sokołowska A., *Rodzina i szkoła wspólnie wychowują dziecko*, PZWS, Warszawa 1954.
- Spoleczne przyczyny powodzeń i niepowodzeń szkolnych*, red. H. Radlińska, NTP, Warszawa–Kraków 1937.
- Steinbokówna E., *Współpraca domu ze szkołą*, Książnica-Atlas, Warszawa 1930.
- Suchodolski B., *Politykę kulturalno-oświatową w Polsce współczesnej*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1937.
- Śliwiński F., *Organizacja szkolnictwa w Polsce współczesnej*, Książnica–Atlas, Lwów–Warszawa 1932.
- Śniadecki J., *O fizycznym wychowaniu dzieci*, red. W. Okoń, Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wydawnictwo PAN, Wrocław 1956.
- Tichonow A., *Długofalowy plan współpracy z rodzicami*, „Szkoła i Dom” (1950)11.
- Trüper J., *Friedrich Wilhelm Dorpfeld Soziale Erziehung in Theorie and Praxis*, Gütersloh 1901.
- Wąsik W., *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, ATK, Warszawa 1968.
- Wołoszyn S., *O społecznym „dozorze szkolnym” na progu Drugiej Rzeczypospolitej*, „Rocznik Pedagogiczny” (1992)15.
- Wóycicki A., *Robotnik polski w życiu codziennym. Monografia społeczna*, Warszawa 1933.
- Współpraca wychowawcza z domem*, „Praca Szkolna” (1932)1 i (1932)2.

Wuttkowa J., *Badania życia domowego dziecka*, [w:] *Poznajemy warunki życia dziecka, praca zbiorowa Komisji Sekcji Psychologów Szkolnych przy Towarzystwie Psychologicznym im. J. Joteyko*, Warszawa 1934.

Ziemnowicz M., *Rodzina a wychowanie państwowe*, Książnica-Atlas, Lwów-Warszawa 1932.

Znaniecki F., *Socjologia wychowania. Wychowujące społeczeństwo*, t. 1, s. n., Warszawa 1928.

Streszczenie

Wraz z rozpoczęciem w Polsce od końca lat 80. XX w. długotrwałego i trudnego procesu demokratyzacji i humanizacji życia, ujawnił się wzrost oczekiwań ludzi na przeobrażenia głębokie, odpowiadające ich ambicjom i aspiracjom. W sferze edukacji dały znać o sobie dążenia związane z uspołecznieniem szkoły oraz wszelkich procesów i stosunków pedagogicznych. Wypracowane zostały koncepcje usamorządowienia szkoły i uspołecznienia stosunków dwóch podmiotów edukacyjnych: rodziny i szkoły.

Na tym tle odżywiają w teorii i praktyce edukacyjnej tendencje do transformacji modelu stosunków rodziny i szkoły, nadal obciążonego licznymi niedoskonałościami i niedomaganiem. Tendencjom tym towarzyszy świadomość, iż próbując tworzyć nowy, zdemokratyzowany i zhumanizowany kształt stosunków rodziny i szkoły, trzeba nie tylko spojrzeć krytycznie na czasy najnowsze, ale skutecznie powiązać zagubione w latach powojennych wątki rozwoju historycznego owych stosunków.

Badania nad dziejami myśli i pracy pedagogicznej mają znaczenie nie tylko jako wzbogacenie naszej wiedzy o przeszłości, ale mogą przyczynić się do efektywniejszego rozwiązywania współczesnych problemów pedagogicznych i to nie tylko przez naśladowanie, ale bardziej dojrzałą, pełniejszą refleksję. Kierując się tym przekonaniem poszukiwano odpowiedzi na pytanie, w jakim zakresie problem relacji rodziny i szkoły był aktualny w dziejach polskiej pedagogiki oraz jakie postulaty i rozwiązania w tej dziedzinie zgłaszano i praktykowano w przeszłości.

W Polsce okresu międzywojennego występowało z wieloma inicjatywami dynamizującym rozwój stosunków rodziny i szkoły. Widocznym było przede wszystkim wzrost aktywności ogólnokrajowych i lokalnych zrzeszeń rodzicielskich. Rodzina i szkoła stały się sobie bliższe niż kiedykolwiek wcześniej. Poszerzył się zwłaszcza zakres form ich współpracy.

Wybuch drugiej wojny światowej zmienił radykalnie bieg rzeczy. W pierwszych latach po jej zakończeniu stało się jasne, że kontynuacja dotychczasowych stosunków rodziny i szkoły nie jest możliwa. Nowy kształt stosunków społeczno-ustrojowych determinował odmienny mo-

del owych relacji. Stały się one przedmiotem ideologizacji i upolitycznienia. Zostały także poddane szkoło-centrycznej kurateli polityków oświatowych i podporządkowane przepisom nowego prawa oświatowego. Rodzina w pierwszej dekadzie PRL-u jako nierówny partner szkoły okazała się środowiskiem odpornym na indoktrynację i manipulację. Pedagogiczna wartość rodziny jest zatem i obecnie szansą na połączenie pozrywanych po wojnie nici współpracy.

Słowa kluczowe: rodzina, szkoła, środowisko wychowawcze, dziecko.

The Origins of the Relations and Cooperation between Family and School in Polish Pedagogical Thought and Educational Practice from the 19th to the Mid-20th Centuries

Summary

From the late 1980s, when an apparently long-lasting and difficult process of democratisation and humanisation of life began, people increasingly expected to see deep transformations occur, that would be relevant to their ambitions and aspirations. In the field of education, there were some efforts aimed at rendering schools – together with the various processes and pedagogical relations they involve – more communal. Two conceptions were formed: namely, that of giving them autonomy, and that of establishing relations of communality between what are, in effect, two educational entities – the school itself, and the family.

In this context, both in the educational theory and in practice, there reappear certain tendencies towards the transformation of the model of family and school relations. But the model still suffers from imperfections and defects. These tendencies are accompanied by an awareness that, in the attempt to create new, democratized and humanized family and school relations, it is necessary not only to regard contemporary times critically, but also to combine in an effective manner the various threads pertaining to the historical development of these relations that were lost during the interwar period.

Research into the history of pedagogical thought and work is significant not only in terms of broadening our knowledge about the past, but also because it may contribute to more effectively resolving contemporary pedagogical problems – not only through imitation, but also thanks to a more mature and comprehensive approach to reflection. Driven by this conviction, an answer was sought to the question to what extent the issue

of relations between family and school was present in the history of Polish pedagogy, and what demands and solutions were suggested and applied in this field.

In Poland of the interwar period, there were numerous initiatives aimed at enhancing the development of relations between family and school. There was a noticeable increase in the activities of nation-wide and local family associations. Family and school became closer than ever before. In particular, the scope of the various forms taken by their cooperation expanded.

The outbreak of World War II changed things dramatically. In the first years after its end, it became clear that this development was impossible to continue. The new social and institutional system determined a different model of relations. These relations were subjected to ideologization and politicization. They came under a centralized school-system authority, administered by educational politicians and subordinated to the regulations of the new educational law. Although certainly an unequal partner of schools, in the first decade of the Polish People's Republic families proved themselves capable of constituting an environment immune to indoctrination and manipulation. That is why the pedagogical value of the family can be seen as once more furnishing us with an opportunity "to weave the threads of cooperation torn after the war".

Keywords: family, school, educational environment, child.

Adres do korespondencji:
Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak
Uniwersytet Gdański
Instytut Pedagogiki
Zakład Historii Nauki, Oświaty i Wychowania
e-mail: k.jakubiak@ug.edu.pl