

W interpretacji postaci F. W. Foerstera w opinii polskich pedagogów jest zgoda co do faktu, jakim siłom i jakiemu złu Foerster konsekwentnie się przeciwstawiał. Zupełnie podobna zgodność co do tego faktu jest w pedagogice niemieckiej²⁴. Kontrowersje budziły i budzą nadal proponowane przez Foerstera środki i metody przeciwstawienia się temu wszystkiemu, co człowieka i narody ogranicza, izoluje i zubaża duchowo. Pisarstwo społeczne, religijne i pedagogiczne Foerstera, poza nieprawdopodobną na życie jednego człowieka wielością i różnorodnością problemową, budziło sprzeciw już w chwili swego powstania, budziło też akceptację, szacunek i wdzięczność czytelników. Pisarstwo to trafiało w pewną lukę filozoficzno-społeczną, w bezradność ludzi co do sposobów poprawienia, pogłębienia życia człowieka i oparcia go na zasadach chrześcijańskich. Dlatego Foerster był tak bardzo potrzebny w pierwszej połowie XX wieku i z tych samych powodów był w drugiej połowie naszego stulecia surowo krytykowany, odsunięty z refleksji społeczno-pedagogicznej i wreszcie zapomniany.

Krzysztof Jakubiak
Bydgoszcz

Idea współdziałania wychowawczego rodziny i szkoły w Europie Zachodniej oraz na ziemiach polskich w drugiej połowie XIX i początkach XX wieku

Pedagogiczne koncepcje współdziałania podmiotów wychowawczych wywołują ciągle żywe, w ostatnich zaś latach coraz większe zainteresowanie¹. Dlatego też interesujące może być zbadanie genezy tej idei i zjawiska wychowawczego. Przemianom w edukacji towarzyszyła w przeszłości i nadal jest aktualna relacja rodziny i szkoły. W dziejach nowożytnych tym środowiskom wychowawczym nadawano rangę głównych instytucji edukacyjnych.

Problematyka pedagogicznej relacji rodziny - szkoły była w przeszłości i jest obecnie określana w piśmiennictwie wychowawczym przy użyciu terminów: „współpraca rodziny i szkoły” bądź „współdziałanie rodziny i szkoły”, ale często również jako „współpraca” lub „współdziałanie rodziców i nauczycieli”. Istota tej relacji dotyczy wzajemnego wspomagania się obu jej podmiotów, po przyjęciu wspólnych celów i zadań oraz form, za pomocą odpowiednich metod działań. Współdziałanie było i jest obecnie najczęściej podejmowane „dla dobra dziecka”, rzadziej „wspólnie z dzieckiem”. W każdym przypadku jest ważnym czynnikiem i przejawem uspołecznienia edukacji.

²⁴ Doniesienia z badań o wpływie pedagogiki niemieckiej na polską myśl pedagogiczną zawarte są m.in. w pracach D. Koźmian, *Pedagogika niemiecka i jej wpływ na polską teorię i praktykę pedagogiczną w latach 1918-1939*, w: *Gesellschaften im Wandel Herausforderungen an die Pädagogik, Deutsch - polnische Symposium der Technischen Universität Berlin und der Universität Szczecin, Stettin - Berlin 1992*, Heft 2, s. 27-32; D. Koźmian, *Zum Einfluss deutscher Pädagogik auf die polnische Schulkonzeption 1918-1939*, w: *„Wissenschaftliche Zeitschrift der Universität Rostock”, Mecklenburgische Schulgeschichte 1990, G-Reihe 39, s. 69-73.*

¹ A. Smołalski, *Przyczynki źródłowe do teorii szkoły. Z myśli organizacyjnej w polskiej pedagogice*, cz. I, „Studia i monografie AWF we Wrocławiu”, Z. 7, Wrocław 1984, s. 36-52; Tenże, *Postulat uspołecznienia szkoły i edukacji w polskiej myśli pedagogicznej do 1939 r.*, „Forum Oświatowe” 1992, nr 5, s. 3-25; M. Wimiński, *Współdziałanie szkoły i środowiska. Aspekt socjopedagogiczny*, Warszawa 1992; J. Radziejewicz, *Szkola uspołeczniiona i uspołeczniająca*, Warszawa 1989; T. Lewowicki, *Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej*, Warszawa 1994, s. 36-49; W. Segiet, *Kształtowanie się pedagogicznej relacji rodzina - szkoła. Problem współpracy pomiędzy nauczycielami i rodzicami*, „Studia Edukacyjne” 1995, nr 1, s. 89-102; *Pedagogiczna relacja rodzina - szkoła. Dylematy czasu przemian*, pr. zb. pod red. A. W. Janke, Bydgoszcz 1995.

Jako pierwsi w dziejach europejskiej myśli pedagogicznej temat znaczenia domu rodzicielskiego w edukacji chłopców oraz potrzeby współdziałania rodziców uczniów ze szkołą podjęli w połowie XV i początkach XVI wieku humaniści włoscy: Piotr Paweł Vergeria i Mafeo Vegia oraz Hiszpan z pochodzenia Ludwik Vives². Wraz z XVII-wiecznymi 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 swych dzieci³.

W kolejnych wiekach postulaty dotyczące nawiązania współpracy rodziców z nauczycielami, formułowali ci pedagodzy, którzy w swej refleksji, czy niekiedy bardziej spójnych koncepcjach pedagogicznych, podkreślali doniosłość wychowania rodzinnego. Zalecenia takie znajdujemy m.in. w pismach Jana Amosa Komeńskiego⁴, ks. Antoniego Popławskiego⁵, Stanisława Staszica⁶, Jana Henryka Pestalozziego⁷ i Fryderyka Wilhelma Froebela⁸.

Osiemnastowieczni filaropiści jednoznacznie opowiadali się za udziałem rodziców uczniów w życiu szkoły. Uczeń Jana Bernarda Basedowa, 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 pierwszy spośród polskich humanistów wypowiadających się na tematy wychowawcze, problem relacji rodziny i szkoły dostrzegł Sebastian Petrycy z Pilzna. W swoich komentarzach do „Polityki” Arystotelesa z 1605 r. wyrażał przekonanie, 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 szkołą⁹.

W okresie Oświecenia niezwykle ważne w tej sprawie były postulaty sformułowane przez ks. Grzegorza Piramowicza. W „Powinnościach nauczyciela” (Warszawa 1787, cz. I, rozdz. III) zawarte zostały szczegółowe wskazania, w tym 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 porozumienia się „co do zdrowia, wygody, obyczajów i nauki ich synów”¹⁰. Z kolei ks. A. Popławski celem uświadomienia pedagogicznego rodziców zamierzał opracować dla nich przystępny podręcznik obejmujący rady dotyczące fizycznej, moralnej i umysłowej edukacji dzieci¹¹. Zamierzenia swego nie zrealizował. Poradnik taki, pt. „O fizycznym wychowaniu dzieci”, opublikował w latach 1805-1806 na łamach „Dziennika Wileńskiego” Jędrzej Śniadecki¹².

W praktyce edukacyjnej czasów nowożytnych działania mające na celu roztaczanie opieki społeczności lokalnych nad szkołami zostały zapoczątkowane w XVI wieku w zachodnioeuropejskim

² S. Kot, *Historia wychowania*, Lwów 1934, t. I, s. 203-204; L. Vives, *O podawaniu umiejętności*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968, s. 44-60.

³ P. Ariès, *Historia dzieciństwa*, Gdańsk 1995, s. 198 i 214-216.

⁴ J. A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, oprac. B. Suchodolski, Wrocław 1956, s. 281-288; Tenże, *Pampaedia*, oprac. B. Suchodolski, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 141-175.

⁵ A. Popławski, *Pisma pedagogiczne*, wstępem i objaśnieniami opatrzył S. Tync, Wrocław 1957, s. 77-90.

⁶ *Pisma pedagogiczne Stanisława Staszica*, red. Z. Kukulski, Lublin 1926, s. 160-162, 233-241; J. Bakalarska, *Wpływ rodziny w wychowaniu dzieci w świetle poglądów pedagogicznych Stanisława Staszica*, w: *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, pr. zb. pod red. K. Jakubiaka, Bydgoszcz 1995, s. 55-60.

⁷ J. H. Pestalozzi, *Pisma pedagogiczne*, oprac. R. Wroczyński, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1972, s. 209-386; Tenże, *Labędzi śpiew*, oprac. R. Wroczyńska i R. Wroczyński, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973, s. 13-14.

⁸ F. W. Froebel, *Wychowanie człowieka, sztuka chowania, nauczania i uczenia się, do której się zmierza w powszechno-niemieckim zakładzie wychowawczym w Keilhau* (wydane w 1826 r.), cył za: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, wyboru dokonał i opracował S. Wołoszyn, t. 2, Warszawa 1965, s. 58-62.

⁹ W. Wąsik, *System pedagogiczny Sebastiana Petrycego z Pilzna*, Warszawa 1968, s. 58-62.

¹⁰ Ks. G. Piramowicz, *Powinności nauczyciela*, Warszawa 1919, cz. I, rozdz. III, s. 57.

¹¹ R. Stępień, *Rola rodziny w wychowaniu dzieci na podstawie poglądów pedagogicznych ks. Antoniego Popławskiego*, w: *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, pr. zb. pod red. K. Jakubiaka, Bydgoszcz 1995, s. 47.

¹² J. Śniadecki, *O fizycznym wychowaniu dzieci*, oprac. W. Okoń, Wrocław 1956.

i polskim szkolnictwie protestanckim. Jedną z postaci utrzymania więzi szkoły i gminy były scholarchaty – złożone z przedstawicieli władzy miejskiej, sprawujących w jej imieniu władzę zwierzchnią nad funkcjonowaniem szkoły¹³. Znaczącym przejawem współdecydowania społeczeństwa o organizacji systemu szkolnego i jego reformie programowej, było zwrócenie się u schyłku I Rzeczypospolitej Komisji Edukacji Narodowej do wykształconych przedstawicieli społeczeństwa o przedkładanie projektów reform szkolnych. Stały się one podstawą opracowywania ówczesnego prawodawstwa oświatowego¹⁴.

Jednak pomimo teoretycznego uznania doniosłości wychowania domowego 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 stale swych członków. W związku ze zmianami w sposobie i organizacji produkcji, dom rodzinny, który dawniej dawał potomstwu dostateczne przygotowanie do życia, w tym również pracy, nie był już w stanie spełniać samodzielnie i wyłącznie zadań wychowawczych. Coraz wyraźniej jawiła się potrzeba współdziałania rodziców z odpowiednio przygotowanymi do tych zadań pedagogami. Z demokratyzacją i upowszechnieniem kształcenia, rozszerzeniu uległy także funkcje szkoły, która z tradycyjnego modelu zakładu nauczającego, izolowanego od życia społecznego i niezainteresowanego nim, z czasem przekształcała się w ośrodek także wychowawczy. Odtąd problem relacji rodziców uczniów i szkoły, głównie w aspekcie współdziałania tych środowisk, stał się ważny społecznie, a także niezwykle aktualny w ówczesnej pedagogice¹⁵. Z kolei na przełomie wieków 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 ponosić 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 w tej dziedzinie także istotna bariera. Gdy 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 w. 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 i pojmowanej jako placówka wspólnej pracy szkoły i domu. Jej celem miało być nadanie jednolitego kierunku wychowawczego młodzieży, poprzez tworzenie tzw. kręgu życiowego społeczności (Lebenskreis).

F. W. Dörfeld wychodząc z założenia o pierwszeństwie rodziny względem szkoły jako środowiska wychowawczego, wyrażał przekonanie o potrzebie dostosowania wszelkich instytucji

¹³ B. Suchodolski, *Polska myśl pedagogiczna w okresie renesansu*, Warszawa 1953, s. 62-64; K. Podlaszewska, S. Salmonowicz, Z. Zdrójkowski, *Krótką historia Gimnazjum Tbruskiego 1568-1968*, Toruń 1968, s. 16.

¹⁴ *Pisma i projekty pedagogiczne doby Komisji Edukacji Narodowej*, wybór i wstęp K. Mrozowska, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1973.

¹⁵ J. Miński-Kretz, *Szkoła wychowawcza*, „Ruch Pedagogiczny” 1921, nr 4-5, s. 1-14; J. S. Bystron, *Uspolecznienie szkoły*, Łódź-Warszawa 1933, s. 34-38.

wychowawczych, w tym szkoły do wymagań rodzin uczniów. Traktując szkołę jako instytucję usługową, uważał, że rodzice winni mieć prawo wglądu i ingerencji w życie wewnętrzne szkoły. Wysuwał postulat tworzenia tzw. „gmin szkolnych”, składających się z rodzin tego samego wyznania, złączonych wspólną troską o wychowanie swoich dzieci. Tak pomyślana gmina miała szerokie kompetencje wobec szkoły. Rodzicom przysługiwało m.in. prawo nadzoru nad pracą szkoły oraz prawo zatrudniania nauczycieli i oceny ich pracy¹⁶.

W podobnym kierunku zmierzały dokonane przeszło pół wieku później reformy Petera Petersena, Wilhelma Paulsena i H. Scharrelmanna. W ich projektach reform i eksperymentach pedagogicznych, charakterystyczny i wręcz przełomowy był zwrot, jaki dokonał się w myśleniu o wychowaniu. W nowożytnej pedagogice tworzone bowiem zazwyczaj systemy wychowawcze z punktu widzenia szkoły. Natomiast projektodawcy „wspólnot szkolnych” w swych koncepcjach pedagogicznych wychodzili od diagnozy rzeczywistości wychowawczej, aby w końcu dojść do tworzenia mikrosystemu wychowawczego szkoły, której nie traktowali jednak jako instytucji zasadniczej i decydującej o wychowaniu dziecka, lecz jako jeden z kilku czynników – środowisk wychowawczych.

Również w polskiej myśli i praktyce wychowawczej drugiej połowy XIX w. coraz wyraźniej przejawiało się przekonanie, że efektywne i społecznie wartościowe wychowanie dziecka możliwe jest jedynie przy świadomym i aktywnym współdziałaniu rodziców ucznia i szkoły. Problem ten przejawiał się w wielu z ponad stu XIX-wiecznych, polskich wydawnictw popularnonaukowych dotyczących wychowania rodzinnego oraz w ukazujących się od połowy ubiegłego stulecia czasopismach rodzinnych: „Kółku Domowym”, „Kronice Rodzinnej”, „Rodzinie”, „Opiekunie Domowym” i „Bluszczu”, a także w periodykach pedagogicznych: poznańskiej „Szkoły Polskiej”, lwowskiej „Szkoły” oraz „Rodzinie i Szkole”. Był również aktualny w publicystyce pedagogicznej wydawanego w Królestwie „Przeglądu Pedagogicznego” i „Wychowania w Domu i Szkole”. W tym okresie zostały także wydane na terenie Galicji prace zwarte, w całości poświęcone współpracy rodziny i szkoły¹⁷.

Początkowo zalecenia ówczesnych pedagogów – głównie galicyjskich, sprowadzały się najczęściej do formułowania rad kierowanych do rodziców uczniów, odnoszących się do sposobów kontroli wykonywania przez dzieci obowiązków szkolnych, celów i form kontaktów z nauczycielami oraz zasad uzgadniania metod postępowania z dzieckiem w domu i szkole. Od lat dziewięćdziesiątych XIX w., coraz częściej formułowane były postulaty, by dziedziny współpracy nauczycieli z ogółem rodziców uczniów pokrywały się z rodzajami zadań realizowanych w procesie dydaktyczno-wychowawczym szkoły. Zwracano uwagę, że zakres tej współpracy powinien być na tyle szeroki, by obejmował najważniejsze dziedziny życia i działalności dzieci zarówno na terenie szkoły, jak i domu rodzinnego. Już wówczas uznawano jako niewystarczające ograniczanie, czy wręcz sprowadzanie istoty współdziałania do spraw materialnych i okazjonalnej pracy opiekuńczej świadczonej szkole przez rodziców. Stwierdzono, iż właściwie pojmowane współdziałanie winno polegać na wspólnej organizacji procesu wychowania w szkole i w domu rodzinnym, m.in. poprzez ujednoczenie wymagań wobec dziecka oraz sposobów oddziaływania, a także współpracy rodziców z nauczycielami w zakresie postulowanych reform programowych nauczania szkolnego¹⁸.

W publicystyce wychowawczej polskich pedagogów publikujących w periodykach ukazujących się w każdym zaborze, zgodnie wyrażany był pogląd, że wszelkie zabiegi wychowawcze podejmowane względem dziecka przez rodzinę i szkołę, powinny zmierzać do jednego celu, wypływać z jednakowych założeń i wzajemnie się uzupełniać. Tym samym, jak przypomniał nauczyciel gimnazjum gubernialnego w Radomiu, Ignacy Boczyliński, szkoła i środowisko rodzinne miały dążyć do wdrożenia tych samych zasad wychowania¹⁹. Podobne postulaty były formułowane już w latach pięćdziesiątych przez pedagogów publikujących w wydawanej na terenie

¹⁶ S. Schweigowa, *Współpraca domu rodzicielskiego ze szkołą*, Łódź 1932, s. 5.

¹⁷ E. Fischer, *Szkola, dom i kościół*, Kraków 1876; F. Nowakowski, *O obowiązkach rodziny względem szkoły*, Lwów 1879.

¹⁸ Na przykład: M. Płnicka, *Dziecko i rodzina*, „Bluszcz” 1892, nr 37, s. 372; A. Grudzińska, *Rodzina a szkoła*, „Bluszcz” 1905, nr 28, s. 315; E. Dworski, *Współdziałanie domu i szkoły w wychowaniu młodzieży*, „Rodzina i Szkoła” 1904, nr 6, s. 103; L. Zarzecki, *O pracy poważnej*, „Wychowanie w Domu i Szkole” 1911, nr 5, s. 410.

¹⁹ J. Boczyliński, *O potrzebie reformy wychowania domowego*, „Dziennik Powszechny” 1861, nr 51, w: K. Poznański, *Reforma szkolna w Królestwie Polskim w 1862 r.*, Wrocław-Warszawa-Kraków 1968, s. 119.

Wielkiego Księstwa Poznańskiego – „Szkoła Polskiej”²⁰, a w kolejnej dekadzie we lwowskiej „Szkoła”. W tym ostatnim periodyku postrzegano szkołę jako kontynuatorkę wychowania dziecka w rodzinie i zastępczynię rodziców „... w tem wszystkim, w czem rodzice obowiązku wychowania swych dzieci zadośćuczynić nie chcą lub nie mogą”²¹. Jednocześnie przypomniano nauczycielom, „iż winni wzbudzać w dzieciach uszanowanie i posłuszeństwo względem rodziców, bo wzmacniając ich powagę pomnażają skuteczność swej wychowawczej czynności”²².

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 pism pedagogicznych powracał problem niewielkiego – jak konstатовano – zainteresowania rodziców szkołą. Wspomniany tu już wcześniej J. Boczyliński bardzo krytycznie ocenił stosunki panujące w tej dziedzinie w latach sześćdziesiątych w zaborze rosyjskim. Stwierdził, że najczęściej nie ma między tymi dwoma środowiskami wychowawczymi harmonii i współpracy, a „nauczyciele i szkoła, szczególnie wśród prostego ludu nie cieszą się autorytetem”²³. Często także, rodzice opierając się na subiektywnych relacjach swoich dzieci, składali nie zawsze uzasadnione skargi na nauczycieli. Również w publicystyce galicyjskiej formułowane były opinie, iż dom i szkoła były do siebie wrogo nastawione i wzajemnie paraliżowały swoją pracę²⁴. Nie pochwalano jednak diagnozowanego stanu rzeczy. Jeden ze znanych i cenionych ówczesnie pedagogów, M. J. Haraszkiewicz w „Rodzina i Szkoła” (1911, nr 1), stwierdził na ten temat m.in.: „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 Królestwa jako instytucji obcej narodowo, realizującej cele polityki rusyfikacyjnej zabory. Można przypuszczać, że właśnie ta świadomość rodziców uczniów narodowości polskiej była najważniejszą barierą, która hamowała ich inicjatywy nawiązywania współpracy ze szkołą. Podobna jednak sytuacja panowała także w Galicji, cieszącej się od połowy lat sześćdziesiątych autonomią. Przyczyną diagnozowanego stanu rzeczy były więc bardziej złożone i tkwiły zapewne w braku tradycji i doświadczeń w tym względzie oraz nie ukształtowanej 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.

W końcu XIX w. bierność rodziców i ich brak zainteresowania współdziałaniem ze szkołą zostaje stopniowo przezwyciężony. Nową inicjatywą, która na przełomie XIX i XX w. stała się bardzo aktualna w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i Europie Zachodniej, było organizowanie się rodziców w ruch stowarzyszeniowy. Przedsięwzięcia o takim charakterze miały swoje źródło w popularnej wówczas idei „odrodzenia społeczeństwa przez rodzinę”²⁵. Celem powoływania i działalności organizacji rodzicielskich było samokształcenie wychowawcze, z główną uwagą skierowaną na wychowanie domowe dzieci, prowadzenie pedagogizacji szerszych kręgów rodziców, sprawowanie opieki nad dziećmi i młodzieżą wymagającą pomocy materialnej i moralnej oraz wpływanie na politykę rodzinną, a także oświatową państwa. Organizacje rodzicielskie zamierzały bowiem wyrażać interesy i być reprezentacją rodzin wobec władz lokalnych i państwowych. Starały się także być partnerem szkoły i nauczycieli w organizacji oraz podnoszeniu efektywności procesu edukacyjnego. Dlatego też interesowały się całokształtem życia szkolnego i dążyły do współdziałania w zakresie opieki, kształcenia i wychowania dzieci z dyrekcjami szkół i nauczycielami²⁶.

²⁰ E. Estkowski, *Młodzież nasza i jej wychowanie*, „Szkoła Polska” 1853, t. 5, s. 20.

²¹ R., *Rodzina i nauczyciel*, „Szkoła” 1869, nr 4, s. 50.

²² Tamże, s. 52.

²³ J. Boczyliński, *Uwagi nad dotychczasowym błędnym wychowaniem domowym młodzieży*, „Dziennik Powzeczny” 1861, nr 57, w: K. Poznański, *op. cit.*, s. 120.

²⁴ M. Lityński, *Wychowawcze zadania szkoły*, „Rodzina i Szkoła” 1902, nr 1, s. 9.

²⁵ M. Sądzelewiczowa, *O potrzebie organizacji wśród rodziców*, „Rodzina” 1922, z. 3-4, s. 3.

²⁶ J. Pannenkowa, *Współpraca domu ze szkołą w Ameryce Północnej*, Lwów-Warszawa 1931, s. 4.

Pierwsze związki rodzicielskie, będące swoistym ruchem społeczno-pedagogicznym, przejęte ideami wychowania rodziców, powstały pod koniec XIX w. w Anglii, Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej i Belgii.

W Anglii już w 1888 r. został założony przez Charlottę Masson Rodzicielski Związek Wychowania Narodowego. Jednym z zadań statutowych tej organizacji było stworzenie ciągłości wychowania w harmonijnej współpracy rodziny ze szkołą. Nieco później zaczęły działać Miejskowe Związki Rodzicielsko-Nauczycielskie, składające się z kilkudziesięciu członków wspólnie studiujących zagadnienia z zakresu psychologii dziecka i problemy wychowawcze. Korzystały one z pomocy merytorycznej Naczelnej Rady Domu i Szkoły²⁷.

Idea kształcenia pedagogicznego rodziców towarzyszyła również powstaniu w Waszyngtonie w 1897 r. Narodowego Kongresu Matek. Inicjatorka założenia tego stowarzyszenia Alicja Birney, formułowała cele jego działalności, wśród których akcentowała szerzenie w kręgach rodzicielskich zrozumienia powinności i zadań wychowawczych, sprawowanie opieki nad matkami potrzebującymi pomocy, współpracę z nauczycielami oraz przygotowanie młodzieży do obowiązków rodzicielskich. W 1906 r. zaczął być wydawany organ Kongresu – miesięcznik pn. „The National Congress Mothers Magazine”, który nieco później zmienił tytuł na „The Child Welfare Magazine” i ukazywał się do lat trzydziestych. Wraz z dynamicznym rozwojem Kongresu i poszerzeniem zakresu swej działalności, w 1908 r. zmienił swoją nazwę na Narodowy Kongres Matek i Związków Rodzicielsko-Nauczycielskich. Od 1924 r. organizacja licząca ponad 200 tysięcy członków występowała pod nazwą Narodowy Kongres Rodziców i Nauczycieli. Na początku lat trzydziestych Kongres liczył już około 1,5 miliona członków stowarzyszonych w oddziałach stanowych i kołach lokalnych. Te ostatnie miały różny charakter merytoryczny, np. klubów młodych matek, kół studiów pedagogicznych oraz związków rodzicielsko-nauczycielskich działających przy miejscowych szkołach. Ważnym zadaniem Kongresu stało się kształtowanie opinii publicznej na rzecz reform szkolnych. Nie zarzucono jednak swych wcześniejszych celów, czyli szeroko pojętej pedagogizacji rodziców. Kongres był współorganizatorem uniwersyteckich kursów i szkół dla rodziców oraz cyklicznych konferencji tzw. domowego wychowania²⁸.

W Belgii z kolei, powstała w 1899 r. Belgijska Liga Wychowania Rodzinnego założona przez A. Proosta i P. Vuysta²⁹.

W tym samym czasie, co w krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych Ameryki Płn., pojawiły się podobne inicjatywy powoływania do życia organizacji rodzicielskich na ziemiach polskich. Jako pierwszy podjął działalność we Lwowie w 1896 r. Związek Rodzicielski, nazywany „towarzystwem filantropijno-pedagogicznym”. Jego zadaniem miało być „ulepszanie braków, jakie są dostrzegalne w wychowaniu publicznym i domowym”³⁰. Na podstawie statutu i sprawozdań Związku Rodzicielskiego, można stwierdzić, iż do pierwszych lat XX wieku, organizacja ta zajmowała się przede wszystkim zakładaniem i prowadzeniem tzw. „domów opieki” dla młodzieży ubogiej, pełniących rolę świetlic, czytelni i warsztatów prac ręcznych. Obok rozbudowanej działalności filantropijnej, Związek zajmował się również organizacją czasu wolnego uczniów szkół ludowych i średnich oraz pedagogizacją rodziców. Stawiał sobie bowiem zadanie pełnienia roli swego rodzaju „łącznika” w dziedzinie współpracy domu ze szkołą publiczną na terenie Lwowa³¹.

Nieco później, bowiem u progu XX wieku, organizacje rodzicielskie powstawały także na terenie tzw. Królestwa Polskiego. Wyodrębniły się wówczas dwa typy związków rodzicielskich.

²⁷ S. Mazgajówna, *Współpraca szkoły z domem w Anglii*, „Życie Szkolne” 1931, nr 11, s. 471-472.

²⁸ J. Pannenkowa, *op. cit.*, s. 5-17.

²⁹ M. Śliwińska-Zarzecka, *Akcja nad usprawnieniem rodziny w jej roli wychowawczej*, w: *Katolicka myśl wychowawcza. Pamiętnik II Studium Katolickiego w Wilnie w dn. 28 VIII-1 IX 1936 r.*, pod red. S. Brossa, Poznań 1937, s. 315.

³⁰ M. Baranowski, *Związek Rodzicielski*, „Rodzina i Szkoła” 1897, nr 7, s. 159; M. Jamrógiwicz, *O Związku Rodzicielskim w stosunku do zadań wychowawczych domu i szkoły*, „Rodzina i Szkoła” 1897, nr 10, s. 221.

³¹ M. Bielska, *Czy wobec zadań wychowawczych domu i szkoły Związek Rodzicielski ma rację bytu?*, „Rodzina i Szkoła” 1897, nr 5, s. 246; Tamże, 1902, nr 7, s. 108-109; Tamże 1904, nr 21-22, s. 346.

Jedne były nastawione na pracę samokształceniową i wychowanie domowe, inne zaś orientowały swoją działalność w zakresie współpracy ze szkołą oraz zajmowały się opieką nad ubogą młodzieżą szkolną. Do pierwszego typu organizacji należały Koła Matek, tworzone od 1903 r. w Warszawie i kilku innych miastach, które w 1916 r. zorganizowały się w Koła Wychowania Narodowego Polskiej Macierzy Szkolnej, wchodząc następnie w skład tej organizacji jako Sekcja Wychowania Domowego. Podobne cele przyswiecały także komisjom samokształcenia pedagogicznego oraz opieki moralnej i materialnej nad młodzieżą stowarzyszeń kobiecych: Stowarzyszenia Zjednoczonych Ziemianek, Katolickiego Związku Polek i Narodowej Organizacji Kobiet³². W działalności tych organizacji ujawniła się dążność polskich kobiet w kierunku pracy nad kształtowaniem własnej świadomości wychowawczej i właściwego przygotowania się do spełniania ról rodzicielskich.

Do drugiego typu organizacji rodzicielskich należały Koła Wpisów Szkolnych, zakładane na terenie Warszawy od 1904 r. Sprawowały one opiekę nad tworzącymi się, począwszy od 1905 r. polskimi prywatnymi szkołami średnimi. Początkowo koła wchodziły w skład Polskiej Macierzy Szkolnej, a następnie po jej rozwiązaniu przez władze rosyjskie w 1907 r., przekształciły się w Towarzystwo Wpisów Szkolnych. Od 1906 r. przy prywatnych szkołach średnich funkcjonowały także Opiekunice Rady Rodzicielskie³³.

Krajowe organizacje rodzicielskie jeszcze przed wybuchem I wojny światowej, dążyły do stworzenia stałej platformy międzynarodowej dla wymiany myśli wychowawczej, koordynacji wspólnych przedsięwzięć i popularyzowania idei wychowania domowego oraz współpracy rodziny ze szkołą.

Pierwszy Międzynarodowy Kongres Wychowania Rodzinnego odbył się w Liège w 1905 r. Zgromadził 1200 uczestników, reprezentujących 20 państw. Kolejny kongres zorganizowany został już rok później w Mediolanie, a trzeci miał miejsce w 1910 r. w Brukseli. Uczestniczyło w nim już 3000 delegatów organizacji rodzicielskich z 40 państw. Czwarty kongres miał odbyć się w 1915 r. w Filadelfii, zwołaniu go jednak przeszkodziła wojna światowa. Już w trakcie pierwszego zjazdu, zawiązała się Komisja Międzynarodowa Zjazdów Wychowania Rodzinnego z siedzibą w Brukseli. Jej zadaniem było popularyzowanie idei zjazdów wychowania rodzinnego i ich organizowania oraz koordynowania działalności krajowych stowarzyszeń rodzicielskich. Również w Brukseli został założony w 1922 r. Instytut Międzynarodowy Wychowania Rodzinnego (Institut International de Pédagogie Familiale). Zajmował się głównie zbieraniem, opracowywaniem, wydawaniem i popularyzacją materiałów dotyczących doskonalenia metod wychowania w rodzinie³⁴.

Z dokonanego tu przeglądu inicjatyw w zakresie powoływania przed I wojną światową stowarzyszeń rodzicielskich oraz celów i form ich działalności wynika, że czas i okoliczności ich zawiązywania, a także dziedziny zainteresowań zarówno zachodnioeuropejskich, jak i polskich związków były podobne. Zapewne sprzyjały temu Międzynarodowe Kongresy Wychowania Rodzinnego, które nie tylko towarzyszyły rozwojowi krajowych stowarzyszeń rodzicielskich, ale przede wszystkim inspirowały je i pomagały w ich tworzeniu.

Współpracy rodziców ze szkołą sprzyjały także społeczne organy samorządu szkolnego, nazywane radami i dozorami szkolnymi. W polskiej tradycji ich geneza sięga działalności Izby Edukacyjnej Księstwa Warszawskiego³⁵. W ogłoszonym przez Izbę Edukacyjną akcie z 12 I 1808 r. – „Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych” – stanowiono, iż wszyscy mieszkańcy miasta lub wsi bez względu na stan tworzą towarzystwo szkolne, które z kolei wyłaniało radę towarzystwa nazywaną dozorem szkolnym, sprawującym opiekę nad szkołą³⁶. Główne zadania

³² Z. Jankowska, *Rys historyczny organizacji rodzicielskich w Polsce*, „Głos Rodziny i Szkoły” 1925, nr 1, s. 5-7.

³³ M. Sadzewiczowa, *op. cit.*, s. 4; J. Niklewska, *Prywatne szkoły średnie w Warszawie 1905-1915*, Warszawa 1987, s. 72-73.

³⁴ A. Zieleńczyk, *Międzynarodowe towarzystwa pedagogiczne*, „Oświata i Wychowanie” 1930, z. 10, s. 952-953.

³⁵ S. Wołoszyn, *O społecznym „dozorze szkolnym” na progu Drugiej Rzeczypospolitej*, „Rocznik Pedagogiczny” 1992, t. 15, s. 7-9.

³⁶ *Urządzenie szkół miejskich i wiejskich elementarnych*, w: *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. II, wyb. i opr. S. Wołoszyn, Warszawa 1965, s. 321-324.

dozorów sprowadzały się do zapewnienia materialnych podstaw funkcjonowania szkół, upowszechnienia do nich dostępu, a także sprawowania kontroli nad przebiegiem edukacji, w tym zatrudniania nauczycieli.

W Królestwie Polskim instytucja dozorów szkolnych została zniesiona w 1834 r., ale rok wcześniej przy Komisji Rządowej Spraw Wewnętrznych Duchowych i Oświecenia Publicznego została utworzona i funkcjonowała przez 6 lat Rada Wychowania Publicznego – jako „główna zwierzchność szkolna (...) nad właściwym kierunkiem wychowania i instrukcji czuwać mająca”³⁷.

Po raz kolejny ideę rozszerzenia udziału społeczeństwa w zarządzaniu oświatą zapisano w ustawie „O wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim” z 1862 r. Wracając do porządku ustalonego przez Izbę Edukacyjną, każdą ze szkół poddawano bezpośredniemu nadzorowi i zarządzaniu miejscowego dozoru szkolnego. Pośrednią opiekę nad szkolnictwem elementarnym sprawować miały Rady Powiatowe. Utworzona została także Tymczasowa Rada Wychowania Publicznego, jako organ doradczy Wydziału Oświecenia Publicznego³⁸.

Również Józef Dietl w swoim programie reformy szkół krajowych w Galicji, proponował kierownictwo nad szkołami powierzyć samorządowym organom, składającym się z przedstawicieli społeczeństwa i z nauczycieli³⁹. Rady Szkolne Miejskowe zaczęły funkcjonować w Galicji od 1895 roku⁴⁰. W zaborze pruskim od 1910 r. podobną rolę pełniły dozory szkolne⁴¹. W II Rzeczypospolitej ugruntowany został system funkcjonowania samorządu szkolnego, a obowiązujące wówczas prawodawstwo zachowało wiele elementów struktur, zadań i kompetencji rad, które sprawdziły się w okresie zaborów.

Po odzyskaniu przez Polskę niepodległości dało się zauważyć wzmożone zainteresowanie społeczeństwa problemami szkolnymi. Przyjmowane w środowiskach nauczycielskich niekiedy wręcz z entuzjazmem idee „nowego wychowania”, zakładające m.in. zbliżenie 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 tą problematyką. Zarówno w zachodniej, jak i polskiej myśli pedagogicznej, formułowane były koncepcje, które, tak jak np. 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”⁴².

W Polsce okresu międzywojennego rozrosła się publicystyka na temat relacji między rodziną i szkołą, rozpatrywanej w kontekście współpracy tych środowisk wychowawczych oraz pojawiło się wiele przekładów z obcej literatury pedagogicznej. Szybko jednak następowało dojrzewanie i szukanie własnych dróg w tej dziedzinie. Kontynuowano wszystkie inicjatywy i przedsięwzięcia organizacyjne zapoczątkowane w okresie zaborów, znacznie rozszerzając ich zakres merytoryczny i zasięg oddziaływania. Wydanych zostało wówczas około trzydzieści książek i broszur poświęconych wyłącznie współpracy rodziny i szkoły. W różnych latach ukazywało się kilkanaście specjalistycznych, ogólnopolskich i lokalnych czasopism. Problemy te jednak, obejmujące okres II Rzeczypospolitej, staną się przedmiotem oddzielnego, systematyzującego wcześniejsze badania źródłowe autora, opracowania monograficznego.

³⁷ T. Demidowicz, *Reforma szkolna 1833 roku w Królestwie Polskim*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy”, XXXII, 1989, nr 1, s. 7-20.

³⁸ K. Poznański, *op. cit.*, s. 131-133; *Ustawa o wychowaniu publicznym w Królestwie Polskim*, w: *Źródła do dziejów...*, t. II, s. 507; S. Sempolowska, *Reforma szkolna 1862 roku*, w: *Pisma pedagogiczne i oświatowe*, Warszawa 1962, s. 142-143.

³⁹ J. Dietl, *O reformie szkół krajowych*, w: *Źródła do dziejów...*, t. II, s. 486-491; S. Sempolowska, *Zapomniana karta*, w: *Pisma...*, s. 185.

⁴⁰ Zbiór ustaw i rozporządzeń administracyjnych opracowany przez J. Piwockiego, Lwów 1913, t. VI, s. 165 i nast.

⁴¹ W. Swiderski, *Zbiór ustaw i rozporządzeń*, Poznań 1923, s. 102 i nast.

⁴² J. Joteyko, *Postulaty szkoły twórczej na prawach struktur psychicznych*, Warszawa 1927, s. 34.