

Bożena PAWLAK  
*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

## **Dziecięce poznawanie i działanie w kontekście relacji rodziców i nauczycieli**

**Abstract: Children Learning and Acting in the Context of Parent and Teacher Relationships**

Knowing and acting child is a multidimensional problem. On the one hand, they can be seen as an effect or manifestation of the natural and undisturbed development of the individual. (A healthy, harmonious developing child has the need to know the world and perform it by acting, observing, listening, touching, sniffing, tasting, moving, comparing, etc.) On the other hand, the cognition and functioning of the child are also determined by a number of factors, internal factors, such as the physical state of the organism, past experiences, etc., and — external, and among them the environment in which the processes under investigation occur, both material and human. The article discusses children's cognitive and action in the context of teachers and parents relationships. The focus will be on the stimulating and blocking effects of the main representatives of the child's educational environment.

**Key words:** child, learning, acting, relationships between teachers and parents

**Słowa kluczowe:** dziecko, poznawanie, działanie, relacje nauczycieli i rodziców

Poznanie i działanie dziecka to zagadnienia wieloaspektowe i wielowymiarowe. Można je rozpatrywać jako przejaw lub efekt naturalnego i niezakłóconego rozwoju jednostki (zdrowe, harmonijnie rozwijające się dziecko ma potrzebę poznawania świata i realizuje ją, działając, czyli dotykając, wężając, smakując, obserwując, słuchając, przemieszczając się, zestawiając itp.). Dziecięce poznawanie i działanie bywa też determinowane przez wiele czynników, w tym wewnętrznych, np. stan fizyczny organizmu, dotychczasowe doświadczenia, i zewnętrznych, wśród których niebagatelną rolę odgrywa otoczenie.

W artykule podjęto rozważania o dziecięcym poznawaniu i działaniu w kontekście relacji nauczycieli i rodziców. Problematyka koncentrować się będzie

wokół stymulujących oraz blokujących oddziaływań głównych przedstawicieli środowiska edukacyjnego dziecka.

Najistotniejszy wpływ na gromadzenie różnorodnych doświadczeń przez dziecko w pierwszych miesiącach i latach jego życia mają rodzice. To oni stymulują lub nie (a więc hamują) rozwój swojej pociechy, podejmując świadomie (lub mniej świadomie) różne decyzje. Przykładem może być chociażby wybór diety niemowlęcia. Ponieważ dziś uważa się, że szósty miesiąc życia to optymalny czas na poszerzanie doświadczeń smakowych dziecka, stąd wielu rodziców zaczyna w tym okresie stopniowo wprowadzać do jego jadłospisu warzywa, owoce, mięso, korzystając z łatwo dostępnych, gotowych przecieranych dań. To wygodne rozwiązanie, oszczędzające czas i zwalniające rodziców z obowiązków kuchennych. Warto jednak zauważyć, że łykanie przez dziecko tylko „papek” nie rozwinię umiejętności żucia, rozdrabniania czy gryzienia. Wybór: gotowe czy przez rodziców gotowane może zatem mieć konsekwencje dla rozwoju pociechy. W mózgu dziecka, które ma wiele okazji do częstowania się kawałkami ugotowanej marchewki, próbowania bananów czy międlenia skórki od chleba, powstaną inne połączenia nerwowe niż u dziecka pozbawionego możliwości takiego smakowania, eksperymentowania. To pierwsze wykona też różnorodne ćwiczenia mięśni twarzy, języka, warg, co z kolei będzie miało wpływ na sprawność aparatu artykulacyjnego, tak ważną dla rozwijającej się mowy oraz późniejszej umiejętności czytania. Manipulowanie rękami i paluszkami, podejmowanie prób chwycenia banana czy jabłka i „dotransportowania” jedzenia do buzi to dla malucha kolejny „bieg z przeszkodami”, który, zakończony sukcesem, zaowocuje nowymi śladami pamięciowymi w mózgu, sprzyjającymi w późniejszym czasie między innymi opanowaniu umiejętności posługiwania się kredką czy opanowaniu techniki pisania.

E. Gruszczyk-Kolczyńska (2017) twierdzi, że „z doświadczeń dotykowych, ruchowych, potem wzrokowych i słuchowych dzieci konstruują w swoich umysłach pierwsze zawiązki reprezentacji”. Warto w tym miejscu przypomnieć, że za reprezentacje poznawcze uznaje się umysłowe odpowiedniki obiektów realnie istniejących, a także fikcyjnych lub hipotetycznych. Obiektem reprezentacji może być przedmiot, osoba, kategoria lub relacja (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006).

Rodzice inicjujący piesze spacerunki (mimo że z dzieckiem w wózku szybciej dociera się na miejsce), zapraszający pociechy do wypróbowania schodków (choć trwa to długo i bywa nużące), huśtawek (nawet gdy jest to trochę niebezpieczne) czy rowerków (co wymaga od rodziców dobrej kondycji) stymulują rozwój dużej motoryki, umiejętności utrzymywania równowagi czy koordynacji pracy całego ciała. Im mniej doświadczeń ma dziecko w tym zakresie (bo się spoci, zmęczy, pobrudzi), tym gorsza jest jego sprawność fizyczna, niższa odporność, ale też słabsze przygotowanie do radzenia sobie w różnych sytuacjach

i okolicznościach. Tymczasem umiejętności — takie jak dostrzeganie przeszkód i zagrożeń, pokonywanie lęków i trudności, zdobywanie się na wysiłek czy proślenie o pomoc — mogą mieć niebagatelne znaczenie dla społecznej kariery dziecka, w tym — przedszkolnej i szkolnej.

Zdaniem E. Gruszczyk-Kolczyńskiej (2017) reprezentacje umysłowe doskonalą się, gdy nowo zdobywane doświadczenia pasują do wcześniej stworzonego schematu poznawczego, a jeśli tak nie jest, wówczas nowe doświadczenia są bardzo słabo uwewnętrzniane. Warto zatem, by towarzyszący dziecku w rozwoju dorośli zadbali o możliwość wielokierunkowego badania tych obiektów, którymi zainteresuje się dziecko. Przydatny będzie najpierw konkret, np. żywy zwierzę, a dopiero potem jego obraz w książce czy na tablicy (obraz nie oddaje bowiem zapachu, temperatury, nie towarzyszą mu wrażenia dotykowe itp.)

Motorem dziecięcego poznawania i działania są procesy rozwojowe, także te zachodzące w mózgu. Jak wiadomo, ludzki mózg odbiera, przetwarza i generuje bodźce. Ten nasz wewnętrzny biokomputer jest zdolny do odbierania nieprawdopodobnych ilości informacji, które wchodzą i wychodzą przez miliony włókien nerwowych. Docierające do mózgu treści mogą być odbierane szybko i powierzchownie, a wtedy uwaga błyskawicznie przenoszona jest na kolejne bodźce (w umyśle nie pozostają trwałe ślady), albo mogą zostać w centrum uwagi na dłużej i ulec przetworzeniu. Reprezentacja umysłowa zastępuje poznawany obiekt właśnie w procesie przetwarzania informacji (Nęcka, Orzechowski, Szymura, 2006), a te (zgodnie z teorią Craika i Lockharta) mogą być przetwarzane: płytko — fizycznie, głębiej — akustycznie lub najgłębiej — semantycznie. Intensywność działań mózgu — liczba i złożoność operacji dokonywanych na docierających do niego informacjach — ma znaczenie dla powstawania (lub nie) w umyśle trwałych śladów, czyli reprezentacji świata zewnętrznego. Ich powstanie uważane jest za przejaw uczenia się. O poziomie przetwarzania informacji decydować mogą zarówno czynniki wewnętrzne (np. system poznawczy jednostki), jak i zewnętrzne. Do tej ostatniej grupy należą zadania stawiane dziecku przez osoby dorosłe tworzące środowisko edukacyjne.

W momencie rozpoczęcia edukacji w placówkach oświatowych za dziecięce poznawanie i działanie odpowiedzialne są już dwa podmioty — rodzice i nauczyciele. Ich oddziaływanie, jeśli rzeczywiście mają wspierać rozwój dziecka, powinny być uzgadniane i tworzyć pewną całość.

Na obecnym etapie rozwoju kultury i społeczeństwa ani szkoła, ani rodzina nie mogą spełniać swych funkcji bez ścisłego współdziałania, to znaczy bez systematycznej i zorganizowanej współpracy domu i szkoły. Efektywność pracy wychowawczej zależy w znacznym stopniu od form i metod współdziałania, ponieważ szkoła przy wszystkich swoich funkcjach powinna być szkołą kultury kontaktów międzyludzkich, szacunku i życzliwości (Ordon, Gębora, 2017, s. 63).

Efektem dziecięcego poznawania i działania może być uczenie się; może, ale nie musi... Jak twierdzi M. Spitzer (2008), uczenie się to aktywny proces, w którego toku następują zmiany w mózgu osoby uczącej się (powstają nowe lub wzmacniane są istniejące już połączenia synaptyczne). Aktywność uczącego się ma kluczowe znaczenie, może sprzyjać powstawaniu śladów w mózgu (przez działanie i emocjonalne zaangażowanie), ale prawdopodobnie może też je blokować (przez bierność i obojętność). Jeśli zadania proponowane dzieciom przez nauczycieli w szkole nie będą dla nich atrakcyjne — ciekawe, nowe, zabawne — trudno będzie wywołać zaangażowanie i chęć pracy u wychowanków. Jeśli tematyka zajęć szkolnych będzie zawsze odległa od rzeczywistości dostępnej uczniom po lekcjach (idealizowana, infantylizowana), zostanie przez nich oceniona jako życiowo nieprzydatna, a zatem zbędna. Jeśli rodzice i nauczyciele nie będą mówić jednym głosem w kwestiach wychowawczych (w domu i w szkole) oraz wzajemnie się uzupełniać w ofercie dydaktycznej (szkolnej, pozaszkolnej, pozalekcyjnej), to możliwości ich realnego oddziaływania osłabną.

Ważnym zadaniem nauczycieli we współpracy z rodzicami jest propagowanie najnowszych osiągnięć naukowych oraz realizowanie w pracy z dziećmi takich strategii i działań, które mają potencjał kształtujący (np. opracowanie atrakcyjnych, angażujących poznawczo i emocjonalnie projektów, animowanie współpracy w parach i małych grupach rówieśniczych, pobudzanie do refleksji i formułowania przez wychowanków osobistych opinii i ocen).

Niestety zarysowanej wyżej idei integracji oddziaływań domu i szkoły ciągle nie udaje się nam urzeczywistnić. (Problematyka ta jest mi bliska od 20 lat). Dla wielu rodziców włączanie się w proces wychowawczy i dydaktyczny realizowany w placówce oświatowej to spore wyzwanie. Własne obowiązki zawodowe, brak czasu, niechęć ze strony niektórych dyrektorów i nauczycieli to niewątpliwie czynniki utrudniające rodzicom współdziałanie, ale jednak niezwalniające z niego! Dbanie o rozwój i edukację dzieci jest przecież niezbywalnym prawem i obowiązkiem rodziców. Przeszkodą dla obu stron (rodziny i szkoły) może być także powielanie przez dorosłych takich modeli i wzorców, które pamiętają z własnej kariery uczniowskiej: „Ja miałem 45-minutowe lekcje i siedziałem w ławce, zgłaszając się grzecznie do odpowiedzi, dlaczego dziś dzieci mają być traktowane inaczej?” Chciałoby się odpowiedzieć: chociażby dlatego, że obecnie mamy większą świadomość działania czynników hamujących procesy poznawcze, takich jak: lęk, stres, nierozbudzone zainteresowania, nuda, nadmierne lub zbyt niskie wymagania, o czym przekonują wyniki badań mózgu prowadzone z wykorzystaniem technik neuroobrazowania.

Od 20 lat stoję na stanowisku, że oddziaływania nauczycieli i rodziców powinny być spójne, powinny się uzupełniać. a jakie rzeczywiście są? A. Wittenberg (2017) pisała: „Dziś nauka to usługa edukacyjna. Szkoła to salon, który ją oferuje. w tym układzie rodzic zmienił się w klienta. Najczęściej roszczeniowe-

go, z ograniczonym zaufaniem. Czyli szkolną zakałą, którą przeklinają nauczyciele”. P. Halicki (2017) opisał z kolei następującą sytuację: „Rodzice nie mogą wchodzić na teren szkoły bez uzasadnionego powodu, mają status obcych, muszą legitymować się na żądanie pracowników placówki, a z nauczycielami mogą rozmawiać tylko na dyzurach. To niektóre z punktów nowej procedury w jednej z warszawskich podstawówek. Rodzice są zbulwersowani. — To absurd i wręcz łamanie naszych praw — mówi Onetowi jedno z nich. — Chodzi o dobro uczniów — tłumaczy dyrekcja”.

Przytoczone doniesienia medialne mnie niepokoją. Postanowiłam zatem sprawdzić, jaki obraz relacji z rodzicami uczniów tworzą nauczyciele i kandydaci do tego zawodu. 271 studentów kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna (w tym 87 osób pracujących już z dziećmi) poprosiłam m.in. o dokończenie kilku zdań. Cztery z nich odnosiły się do nauczycieli, cztery kolejne do rodziców. Poniżej zaprezentuję najczęściej formułowane tezy (tu pokażę tylko te powtarzające się, bo cały materiał poddany będzie dalszym analizom, uzupełniony o podobne materiały od rodziców i dopiero wtedy opublikowany). Badanych poprosiłam najpierw o dokończenie zdania: „Rodzice w szkole są...” Zgromadzone narracje, te najczęściej formułowane, zebrałam w tabeli 1, zestawiałam je jednak z dopowiedzeniami do zdania: „Nauczyciele w szkole są...”

Zestawienie sporządzałam, uwzględniając trzy kategorie dopowiedzeń: o zabarwieniu pozytywnym, negatywnym (w tabeli 1 są one zapisane na szarym tle) oraz trudnym do jednoznacznej klasyfikacji (ostatnia pozycja w tabeli). Analizując opinie o rodzicach w szkole, moim zdaniem pozytywne, można zauważyć, że są one w dużym stopniu ogólne i częściej odnoszą się do tego, jacy rodzice są: *potrzebni, ważni, pomocni*, rzadziej do tego, kim są: *partnerami* (tak uważa zaledwie 4,8% badanych). Wśród opinii negatywnych warto zwrócić uwagę na roszczeniowość rodziców, o której nauczyciele często wspominają również w medialnych dyskusjach. Wielu używa tego określenia jako zarzutu. Tymczasem słowo *roszczenie* według autorów *Słownika języka polskiego PWN* oznacza „uprawnienie do żądania od osoby określonego świadczenia lub zaprzestania działań. Rościć znaczy zgłaszać prawa do czegoś” (sjp.pwn.pl). Dla osób świadomych regulacji prawnych dotyczących pozycji rodziców w szkole zarzut ten — w świetle przytoczonego słownikowego wyjaśnienia — przestaje nim być (rodzice, realizując własną konstytucyjną odpowiedzialność za rozwój i edukację swojego dziecka, mają prawo wybrać dla niego placówkę szkolną i oczekiwać ze strony jej pracowników różnorodnego wsparcia).

Ciekawe badawczo jest moim zdaniem także studenckie dopowiedzenie, z którego wynika, że rodzice w szkole są *wymagający*. Kategoria ta w mojej ocenie może być zarówno pozytywna (wymagają, czyli są zainteresowani działalnością placówki lub nauczyciela), jak i negatywna (wymagają, czyli ingerują, wtrą-

Tabela 1. Opinie badanych studentów o rodzicach i nauczycielach w szkole

Rodzice w szkole są...		Nauczyciele w szkole są...					
Jacy?/Kim?	Ogółem O = 271	Nauczyciele N = 87	Kandydaci K = 184	Jacy?/Kim?	Ogółem O = 271	Nauczyciele N = 87	Kandydaci K = 184
Potrzebni	54	10	44	Autorytetem dla dzieci	36	6	30
Ważni	26	5	21	Potrzebni	27	3	24
Pomocni	25	9	16	Odpowiedzialni	25	8	17
Partnerami	13	4	9	Wychowawcami	21	4	17
Nieobecni	21	5	16	Ofiarami złego traktowania	15	7	8
Roszczeniowi	12	8	4	Nieprofesjonalni	7	3	4
Wymagający	20	13	7	Zapracowani	16	8	8

Źródło: opracowanie własne

Tabela 2. Opinie badanych studentów o wzajemnych powinnościach rodziców i nauczycieli

Rodzice wobec nauczycieli powinni...		Nauczyciele wobec rodziców powinni...					
Co robić?/ Jacy być?	Ogółem O = 271	Nauczyciele N = 87	Kandydaci K = 184	Co robić?/Jacy być?	Ogółem O = 271	Nauczyciele N = 87	Kandydaci K = 184
Być wyrozumiałymi	86	30	56	Być szczerzy	65	20	45
Mieć szacunek	44	26	18	Przekazywać informacje o dziecku	39	10	29
Być szczerzy	32	7	25	Być otwarci	29	7	22
Mieć zaufanie	21	9	12	Być pomocni	18	6	12
Być chętni do współpracy	18	6	12	Być niezależni i stanowczy	16	12	4

Źródło: opracowanie własne

cają się). W prezentowanych badaniach tę cechę częściej wymieniały osoby, które mają już doświadczenie w pracy z dziećmi.

O nauczycielach w szkole respondenci najczęściej myślą kategoriami ról — jako o *autorytecie dla dzieci* lub o *wychowawcy* (częściej czynią to jednak kandydaci do zawodu niż osoby już w nim pracujące). Badani oceniają też, iż nauczyciele to osoby *potrzebne* i *odpowiedzialne*. Na wyraźną krytykę — *nieprofesjonalni* — odważyło się zaledwie około 6% respondentów, a pewien rodzaj skargi można wyczytać z opinii badanych, którzy uznają nauczycieli za *ofiary złego traktowania* oraz osoby *zapracowane*.

W tabeli 2 zestawiałam powtarzające się najczęściej dopowiedzenia badanych studentów do kolejnych dwóch zdań: „Rodzice wobec nauczycieli powinni...” oraz „Nauczyciele wobec rodziców powinni...”

Ciekawe według mnie jest to, że prawie jedna trzecia badanych studentów uważa, iż rodzice powinni być wobec nich *wyrozumiali*. W *Słowniku języka polskiego PWN* pod hasłem *wyrozumiwały* czytamy: „umiejący zrozumieć powody czyichś błędów, motywy czyjegoś niewłaściwego postępowania i skłonny do wybaczenia” (sjp.pwn.pl). Wielu badanych liczy też na *szacunek*, *szczerłość* i *zaufanie*. *Szczerłość* to cecha, która powtarza się w obu częściach tabeli, ale wśród powinności nauczycielskich towarzyszą jej *otwartość* i *bycie pomocnym*. Badani studenci twierdzili również, że nauczyciele powinni *przekazywać* rodzicom *informacje o dziecku* oraz być *niezależni* i *stanowczy*. W ujęciu słownikowym *niezależny* znaczy „niepodporządkowany komuś, czemuś, decydujący o sobie”, a *stanowczy* to „umiejący powziąć kategorię decyzję”. Zestawienie powinności obu podmiotów edukacji ukazuje pewną sprzeczność w myśleniu studentów. Z jednej strony, oczekują oni szacunku i zaufania, z drugiej — mają nadzieję, że ich błędy będą wybaczone. Tymczasem moja dotychczasowa praktyka zawodowa dowodzi, że szacunku i zaufania w zawodzie nauczycielskim nie jest ani łatwo zdobyć/wypracować ani utrzymać; łatwo można go natomiast utracić. Szanowani są profesjonaliści, a oni popełniają niewiele błędów.

Tabela 3 zawiera dopowiedzenia studentów do zdań: „Rodzicom w relacjach z nauczycielami nie wolno...” oraz „Nauczycielom w relacjach z rodzicami nie wolno...”

Zaprezentowane dane pokazują obszary niepewności zawodowej badanych studentów. Wyraźnie obawiają się oni tego, że rodzice będą ingerować w ich pracę, podważać ich wiedzę, kompetencje i autorytet. Problemem okazuje się również relacja rodzice–nauczyciel, albowiem zdaniem wielu badanych rodzicom nie wolno *spoufalać się* z nauczycielem. Co ciekawe słowo *spoufalać* znaczy „ośmielić kogoś do poufalitych stosunków ze sobą”, a *poufałe* oznacza „bardzo bliskie stosunki między ludźmi”. Dotykamy tu delikatnej kwestii. Rozumiem obawy przyszłych nauczycieli, ale też wiem, że w naszej praktyce zawodowej zdarzają się sytuacje, które wymagają budowania bliskiej relacji między nauczy-



Tabela 3. Opinie badanych studentów o tym, co zakazane w relacjach rodziców i nauczycieli

Rodzicom w relacjach z nauczycielami nie wolno...		Nauczycielom w relacjach z rodzicami nie wolno...					
Czego robić?	Ogółem O = 271	Nauczyciele N = 87	Kandydaci K = 184	Czego robić?	Ogółem O = 271	Nauczyciele N = 87	Kandydaci K = 184
Ingerować w pracę nauczyciela	69	22	47	Przesadzać z krytyką	32	10	22
Spoufalać się	37	18	19	Zmuszać rodziców do czegośkolwiek	32	9	25
Podważać wiedzy, decyzji i kompetencji nauczyciela	28	6	22	Zatajać informacji	20	5	15
Podważać autorytetu nauczyciela wobec dzieci	27	7	20	Pouczać rodziców	16	7	9
Atakować nauczyciela	20	4	16	Przekraczać pewnych granic	10	4	6

Źródło: opracowanie własne

Tabela 4. Opinie badanych studentów o tym, czego brakuje w relacjach rodziców i nauczycieli

Rodzicom w relacjach z nauczycielami brakuje...		Nauczycielom w relacjach z rodzicami brakuje...					
Czego?	Ogółem O = 271	Nauczyciele N = 87	Kandydaci K = 184	Czego?	Ogółem O = 271	Nauczyciele N = 87	Kandydaci K = 184
Zrozumienia pracy nauczycielskiej	45	11	34	Zrozumienia, wsparcia	54	10	44
Szczerości	45	14	31	Współpracy ze strony rodziców	32	12	20
Chęci do współpracy	33	15	18	Zaangażowania rodziców	28	3	25
Rozmów	19	7	12	Otwartości	23	10	13
Kontaktów	19	4	15	Kontaktów	19	5	14

Źródło: opracowanie własne



ciem a rodziną dziecka (np. choroba lub śmierć jednego z rodziców, rozpad rodziny).

Z kolei: *nadmierna krytyka, zmuszanie, pouczanie, zatajanie* — to groźnie brzmiące zestawienia słów, jakże dalekie od humanizmu, podmiotowości i partnerstwa, które w działaniach nauczyciela wychowawcy powinny być standardem.

W tabeli 4 zestawiłam studenckie dopowiedzenia do zdań: „Rodzicom w relacjach z nauczycielami brakuje...” oraz „Nauczycielom w relacjach z rodzicami brakuje...”

Materiał zestawiony w tabeli 4 pokazuje, że w relacjach nauczycieli i rodziców brakuje przede wszystkim *rozumienia, szczerości i współpracy*. Warto jednak zauważyć, że wspomniane *rozumienie* ma dotyczyć nauczycielskiej pracy, a nie być wzajemne. Podobnie rzecz się ma ze *współpracą* — zdaniem respondentów nauczyciele mają z nią problem, bo rodzicom brakuje chęci do podjęcia wspólnych działań. Badani wprawdzie dostrzegają, że obu stronom brakuje kontaktów, a ponieważ za ich animację odpowiadają nauczyciele, to zmiana wydaje się prosta. Niestety, tylko się taka wydaje...

A. W. Janke (1995), eksplorując relacje między rodziną i szkołą, krytykował je za: szkołocentryzm, andragocentryzm, zubożałą etyczność i uniformizację. Proponował natomiast, by rozpoczynające się wówczas przemiany oprzeć na nowym wymiarze aksjologicznym, w którym istotne będą takie wartości, jak: prawo do życia w wolności, podmiotowość i tożsamość człowieka, swobody obywatelskie, pluralizm polityczny i światopoglądowy, tolerancja czy możliwości samorealizacji.

Niestety po upływie ponad 20 lat nie widzę praktycznej realizacji tych szczytnych założeń, pomimo wprowadzonych zmian prawnych stanowiących o podmiotowości rodziców w procesie edukacji ich dzieci oraz uznaniu partnerstwa za obowiązujący model relacji nauczyciele–rodzice. W ostatnim czasie dostrzegam natomiast działania zmierzające do odwrócenia kierunku zarysowanych dążeń. Mam tu na myśli obraz relacji nauczyciele–rodzice, który przynosi najnowsza reforma. Przed nauczycielami stawia ona nowe wyzwania, np. kreowanie sytuacji, podczas których rodzice wskażą instytucje, uznane przez nich za źródło istotnych wartości dla rozwoju dzieci. Równocześnie jednak z dokumentów oświatowych znikają zapisy o możliwościach współdecydowania rodziców w sprawach przedszkola oraz o trójpodmiotowości szkoły. Obszar współdziałania nauczycieli i rodziców ograniczony zostaje do kwestii wychowania dzieci, a rola rodziców sprowadzona jest przede wszystkim do wysłuchania informacji i propozycji oraz ich ewentualnego zaopiniowania.

Powyższe rozważania o dziecięcym poznawaniu i działaniu w kontekście relacji rodziców i nauczycieli pokazują, że dorośli towarzyszący dziecku w rozwoju zawsze na niego oddziałują, co więcej, współdziałając ze sobą, mogą być czyn-

nikiem wspierającym, a ignorując się lub zwalczając — hamującym. Znaczenie tego oddziaływania dobrze jest uświadamiać obu stronom, zarówno rodzicom, jak i nauczycielom, ale także studentom — kandydatom do zawodu nauczycielskiego — i politykom. Istotne wydaje się również precyzyjne uregulowanie tych kwestii w aktualnie obowiązujących dokumentach oświatowych.

## Bibliografia

- Halicki, P. (2017). *Rodzice uczniów jak intruzi. Kontrowersyjne procedury w podstawówce*, <http://wiadomosci.onet.pl/tylko-w-onecie/warszawa-rodzice-uczniow-jak-intruzi-kontrowersyjne-procedury/zq7lyvv> (dostęp: 27 IX 2017).  
<https://sjp.pwn.pl> (dostęp: 20 X 2017)
- Janke, A. W. (1995). *Wybrane aspekty pedagogicznej relacji rodzina — szkoła w kontekście oczekiwanych zmian*. W: W. Janke (red.), *Pedagogiczna relacja rodzina — szkoła. Dylematy czasu przemian*. Bydgoszcz: Wyd. Uczelniane WSP.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2006). *Psychologia poznawcza*. Warszawa: PWN.
- Ordon, U., Gębora, A. K. (2017). *Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji*. „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna”, nr 1 (9), s. 57–64.
- Spitzer, M. (2008). *Jak uczy się mózg?* Warszawa: PWN.
- Wittenberg, A., Klinger, K. (2016). *Rodzic konsument, czyli największa zakąta szkoły*, <http://gazeta-prawna.pl/edukacja/artykuly/945323,rodzic-konsument-czyli-najwieksza-zakala-szkoly.html> (dostęp: 17 VIII 2017).