

EUGENIA ROSTAŃSKA
ORCID 0000-0002-3118-7766

Akademia WSB
w Dąbrowie Górniczej

RODZINA JAKO KONTEKST EDUKACJI DZIECKA

ABSTRACT. Rostańska Eugenia, *Rodzina jako kontekst edukacji dziecka* [Family as the Context of the Child's Education] Studia Edukacyjne no. 79, 2025, Poznań 2025, pp. 103-114 Adam Mickiewicz University Press. ISSN 1233-6688. Submitted: 2.12.2025. Accepted: 31.12.2025. DOI: 10.14746/se.2025.79.6

The family participates in situations and events that involve the learning child. The course of the child's school education impacts family everyday life in terms of time management, daily organization, experienced emotions, and, most importantly, communication between adults and the child.

Key words: family, education, context

Wprowadzenie

Rodzina od pierwszych lat edukacji dziecka jest jej nieodłącznym uczestnikiem. Kiedy młody człowiek idzie do szkoły, staje wobec wymagań i doświadczeń związanych z edukacją, w relacji z doświadczeniami i sytuacjami przeżywanymi w jego środowisku życia, czyli w rodzinie. To w niej poznało i poznaje wartości, elementy wiedzy, doświadczyło i doświadcza wysiłku, pojmuje słowa krytykujące i nagradzające. To w rodzinie usłyszało o znaczeniu uczenia się dla życia człowieka.

Jako środowisko rozwoju dziecka, z racji swej złożoności elementów indywidualnych i funkcji społecznych, rodzina stanowiła przedmiot badań i analiz w wielu aspektach jej funkcjonowania, w różnym ujęciu problematyki badawczej i zróżnicowanych obszarach badań. Jednak współcześnie, ze względu na rosnące zróżnicowanie problematyki rodziny i tempo jej zmian, wobec nowych zadań i sytuacji, odpowiadających narastającym zmianom społecznym, znaczące stają się w analizach pedagogicznych uszczegółowie-

nia problemów rodzin i zróżnicowanie obszarów ich badań. Całościowo, ujęcia teorii Marii Ziemskiej czy Marii Tyszkowej, dające obraz zasadniczej struktury rodzin, uzupełniane zostało przez analizy między innymi trudności rodzinnych, niepełnosprawności w rodzinie, dysfunkcyjności rodzin, czy rodzin patchworkowych, zmian strukturalnych w aspekcie przemian, które przyniósł współczesny czas. Stąd, zróżnicowanie i uszczegółowienie tematyki badań nad rodziną – na przykład jako środowiskiem kształtującym społeczną naturę człowieka (Izdebska, 2015; Błasiak, 2010; Kwitok, 2021), kulturą pedagogiczną rodziny (Bereźnicka, 2014; Frączek, 2013), relacjami społecznymi (Cudak, 1995; Magda-Adamowicz, 2018, 2020), formami wsparcia rodzin (Walancik-Ryba, 2021), pedagogiką rodzinną (Regulska, 2010; Liberska, Malina, 2011; Kiełtyk-Zaborowska, 2021), czy też szeroko pojętą współpracą nauczycieli i rodziców (m.in. Nowosad, 2001) oraz współczesnymi rodzinnymi kontekstami edukacji (Ferenz, 2014).

Dla małego dziecka rodzina stanowi określone miejsce, osoby i relacje, których doświadcza od swojego urodzenia, niezależnie od społecznego widzenia, ocen i określeń jej funkcjonowania, pełności czy niepełności, statusu materialnego oraz historii miejsca, w którym mieszka. To kontakty z dorosłymi, w których się odnajduje, odbiera jako bliskie i bezpieczne. Wraz z wiekiem pojawia się nowe środowisko, przedszkolne, rówieśnicze, ale nie stanowi ono o zmianach funkcjonowania dziecka w rodzinie i jego podstawowych aktywnościach.

Z rozpoczęciem edukacji szkolnej młody człowiek staje się uczestnikiem nowych sytuacji, nowego kontaktu z dorosłymi, a przede wszystkim nowych własnych zadań i oceny w nich jego aktywności. Nie jest jednak w niej sam. W aktywności tej asystuje mu jego rodzina: rodzice, dziadkowie, rodzeństwo, bliscy, czyli osoby przeżywające jego sytuacje szkolne w klimacie bliskości, starań o radość i zadowolenie z bycia uczniem. Towarzyszą temu istotne zmiany w życiu dziecka – rytmu dnia, codzienności, zajęć, ich czasu, treści komunikacji i jej form. Wymuszają one niejako również zmiany w codziennej egzystencji domowników. Dotyczy to każdej rodziny. Zwykle, szczegółowe analizy odnoszą się do sytuacji edukacji dzieci w rodzinach o określonych trudnościach. Jednakże, rodzina jest kontekstem edukacji każdego dziecka i potrzeba określenia wpływu edukacji szkolnej, w której uczestniczy na funkcjonowanie jego rodziny tak, jak nie sposób pomijać znaczenia sytuacji rodzinnych i ich kształtowania osoby dziecka w planowaniu i realizacji celów edukacyjnych dla jego dobrej przyszłości, przez szczególną troskę o warunki jego optymalnego rozwoju i godnej przyszłości, w aspekcie współdziałania rodziny dziecka i jego nauczycieli. Stanowią one znaczący kontekst jego edukacji i jej rezultatów dla funkcjonowaniu w dorosłym życiu. Potwierdzają to wyniki badań postrzegania

uwarunkowań edukacji przez osoby dorosłe, które w narracjach o szkole podkreślały w swoich wypowiedziach istotność zdarzeń i relacji ludzkich spoza edukacji szkolnej, ale znacząco z nią związanych, niejako o granicach rozmytych, będących kontekstem tego, co dzieje się, kiedy człowiek się uczy (por. Rostańska, 2018, 2020).

Dla analizy rodziny jako kontekstu edukacji dziecka wskazane zostały trzy przestrzenie: miejsce i osoby, codzienność i komunikacja.

Miejsce i osoby

W rodzinach rodzice postrzegani są jako pierwsi nauczyciele. Edukacja odbywa się w sytuacjach codziennych, w których zachodzi zwykle porozumiewanie się między dorosłymi i dziećmi. O cechach codzienności i komunikacji decydują style życia rodziny oraz relacje między jej osobami. Rodzina jest również pierwszym miejscem doświadczania przez dziecko więzi międzyludzkich i ich znaczenia dla codzienności oraz sytuacji niezwykłych. Dotyczy to nie tylko rodziców i kontaktów z nimi.

Przy obecnych zmianach sfer funkcjonowania współczesnych rodzin, przekształcających się pod wpływem tempa, dynamizmu przemian i wpływów społecznych, w czasach wzmożonej ruchliwości społecznej, w społecznościach ponowoczesnych, funkcjonują alternatywne formy życia zarówno małżeńskiego, jak i rodzinnego (Liberska, Malina, 2011, s. 57). Powoduje to rozpiętość struktur rodzin, jak też konieczność odmiennego formułowania ich definicji. Jednakże, rodzina nadal stanowi dla dziecka podstawę poczucia bezpieczeństwa i doświadczania więzi międzyludzkich. Szczególną rolę w tworzeniu tego poczucia odgrywają dziadkowie, demonstrując wiedzę, przyjaźń, gotowość do opieki i pomocy, cierpliwość oraz poszanowanie drugiego człowieka, a także panujących obyczajów oraz tradycji. Wówczas to, w aspekcie rozumienia szerszym niż tylko rodzice i ich dzieci, rodzina staje się miejscem transmisji wartości i obszarem skutecznej komunikacji (Jas, 2019, s. 118).

Rodzina, mając fundamentalne znaczenie zarówno dla rozwoju dziecka jak i społeczeństwa, niezależnie od przemian, jakim jest poddawana, ma nadal prymarną funkcję wychowawczą, wpływając na osobowość dziecka i kształtując w nim nowego członka społeczeństwa. Życie w środowisku rodzinnym pozwala dziecku na poznanie wartości określających cel życia. Ukazanie go dziecku wpisane jest w wychowanie do wartości, które ma u niego swój szczególny czas w pierwszych latach socjalizacji społecznej. Dzieci w wieku młodszym szkolnym to osoby o nie w pełni ukształtowanej osobowości i systemie wartości. Wyznacznikami ich zachowań mogą być

uświadomione potrzeby, kopiowanie zachowań dorosłych, emocje, a czasem relacje ekonomiczne, czemu nie zawsze musi towarzyszyć wartościowanie moralne.

Dzieci, które po raz pierwszy przekraczają próg szkoły, przychodzą z różnych środowisk rodzinnych, w których występują różnorodne systemy wartości. System wartości wyniesiony z domu bywa więc zróżnicowany. Czasem jest zgodny z obowiązującymi normami, a niekiedy odbiega od przyjętych standardów. Stąd, można zaobserwować w zachowaniach dzieci różnicę w pojmowaniu wartości. Najczęściej dzieci nie zdają sobie sprawy z tych różnic, gdyż ich system wartości jest zazwyczaj systemem wyniesionym z rodzinnego domu i nigdy wcześniej niekonfrontowanym z innymi jednostkami (Regulska, 2010, s. 56). Jednakże, stanowi podstawę jego socjalizacji. Dziecko formuje go przez swój indywidualny kształt i własne, specyficzne funkcjonowanie. Kieruje procesem poznawania przez nie zjawisk otaczającego go świata, faktów, ale także norm i wartości.

Dla dziecka świat to codzienność jego rodziny, przyjmowana jako struktura niezależna i stała. Młody człowiek wzrastając, jest poddawany wpływom społecznym i medialnym spoza rodziny, które wspomagają bądź konkurują z dotychczasowymi. Ich działanie zależny jest od siły i jakości relacji w rodzinie. Do nich należą wpływ edukacji i funkcjonowanie w środowisku szkolnym, a szczególnie rówieśniczym.

Jednak to rodzina jest podstawowym środowiskiem wychowawczym, oddziałującym na zachowanie człowieka wewnątrz niej, jak również poza nią. To poprzez funkcjonowanie w rodzinie dziecko uczy się, jak żyć, jak poznać świat, dowiaduje się o możliwościach, jakie przed nim stoją, zdobywa wiedzę, poszerza umiejętności, uczy się hierarchii, szacunku, odwagi, życzliwości względem innych osób, uczy się myślenia i nawiązywania relacji (por. m.in. Szendlak 2005; Nowak-Dziemianowicz 2007; Tapek 2014; Izdebska 2015; Kwitok 2021; Jawor-Przybyszewska, 2021).

Kultura pedagogiczna rodziców jest częścią kultury społeczeństwa i obejmuje ogół wartości i norm oraz sposobów zachowania się wobec zadań wychowawczych, kontynuowanych w edukacji szkolnej. Charakteryzuje się świadomością wychowawczą, odpowiedzialnością za dziecko i wiedzą pedagogiczną, która może być zróżnicowana w zależności od kultury rodzin. Jako istotne i specyficzne składniki kultury pedagogicznej rodziców wskazuje się stałość i konsekwencję, miłość wychowawczą, obecność wychowawców, uczestnictwo obojga rodziców w wychowaniu, jednolitość, umiar, indywidualizację, wszechstronność, samowychowanie, aktywność dziecka (Wilk, 2002, ss. 80-85).

Jako istotne uzupełnienie kultury pedagogicznej rodziców należy wskazać oddziaływanie warunków środowiska na dziecko. Rodzinę określa się

jako najważniejszy krąg środowiskowy dla dziecka, z racji bliskości i dostępności osobistej – warunków środowiska domowego, rodziców i bliskich (Kawula, 2014, s. 49). Jednakże, z początkiem edukacji środowisko dziecka rozszerza się na warunki szkolne i relacje rówieśnicze. Wiąże się to z jego rozwojem i dojrzewaniem społecznym. Środowisko rówieśnicze oraz sytuacje edukacyjne stanowią z biegiem czasu o wzrastaniu dziecka, stają się znaczącym uzupełnieniem i rozszerzeniem środowiska rodzinnego, szczególnie widocznym w strukturze codzienności i komunikacji

Codziennność

Mimo zmian wynikających z cech współczesności, istnieją cechy znaczące, które tworzą przestrzeń rodziny i łączą je w ich różnorodności. Jedną z nich jest właśnie znaczenie rodziny w codziennym życiu i czasie edukacji dziecka.

Dla dziecka przestrzenią rodziny jest codzienność – specyficzny rodzaj powtarzających się warunków życia: czasu, terytorium, podziału emocji, języka i form komunikacji, rytuałów, czy poczucia jakości życia (Rostańska, 2015). Jednakże, codzienność dziecka to codzienność jego rodziny, wyrażona przez sytuacje, doznania i emocje, przeżywane indywidualnie, ale we wspólnocie miejsca i czasu. Codzienność ta zmienia się w sytuacji początku edukacji w szkole. Na jej strukturę wpływa organizacja roku szkolnego, a przede wszystkim codzienność edukacyjna, zmiana miejsca pobytu dziecka w określonych godzinach, powrót do domu i podjęcie obowiązków z edukacji wynikających.

Elementy składowe codzienności dziecka, tej rodzinnej, domowej i tej szkolnej, pozostają wobec siebie w stałych, ale złożonych i ruchomych wzajemnych relacjach jako indywidualne, ale równocześnie wspólne dla całej rodziny, jak też wspólne dla uczestników edukacji. Jednym z nich jest czas, który reguluje aktywność rodziny i stanowi o jej odrębności, będąc charakterystyczny dla nich wszystkich, jak i indywidualnie dla każdej rodziny, w zależności od jej sytuacji. Edukacja dziecka zmienia go i podporządkowuje czasowi aktywności oraz obowiązków szkolnych. Nawet wypoczynek rodziny, wyjazd wakacyjny czy świąteczny, korelowany jest z czasem trwania zajęć szkolnych.

Czas w codzienności najbardziej widocznie odzwierciedla zależność między edukacją dziecka a jego funkcjonowaniem w rodzinie. Jednak czas dziecka w rodzinie to również związki i relacje, będące efektem czasu wspólnego, spędzanego w rodzinnej wspólnocie i wspólnym miejscu – czas rozdzielny, określony przez pozarodzinne obowiązki, zadania i czynności jej członków. To także podział na czas spędzany ze sobą i obok siebie. W codzienności ro-

dziny bycie obok siebie nie jest czasem rozdzielenia jej członków, łączy go bowiem świadomość wspólnoty, wspólnej przestrzeni rodzinnego czasu. Tej wspólnoty nie można odtworzyć w sytuacji szkolnej. Powodem tego jest dziecięce poczucie odrębności terytorium szkolnego. W rodzinie dziecko ma zwykle swoje własne miejsce, nacechowane indywidualnym widzeniem przestrzeni i bywa, że zwyczajami rodziny (por. Rostańska, 2015).

Doświadczenie codzienności jest udziałem wszystkich członków rodziny, dziecka, jak i dorosłych osób – rodziców. Bywa jednak zjawiskiem ulotnym i niepowtarzalnym, którego indywidualna niepowtarzalność stanowi cechę naturalną, przy czasowej oraz strukturalnej powtarzalności i stałości. Jej obraz charakteryzują znamiona osobistych przeżyć i doznań, wskazywane w badaniach przez osoby dorosłe, jako kontekst ich dzieciństwa i czasu edukacji (por. Rostańska, 2018).

Komunikacja

Kontakty w rodzinie i szkole tworzą u dzieci doświadczenia kształtujące ich umiejętności komunikacji. W rodzinie służy temu wspólnota terytorium i czasu, a także możliwość codziennych kontaktów poszczególnych członków oraz realizacji ich wzajemnych relacji. Jest to udziałem dziecka nie tylko w sytuacji codziennej, nacechowanej potocznością i prywatnością kontaktów, ale w każdej sytuacji, także edukacyjnej, w których jest ono uczestnikiem komunikacji z dorosłym (Rostańska, 2025). Doświadczenia te realizują się w szerokim spektrum składnikowym komunikacji: interakcji, zachowań, językowych relacji, wyjaśniania, czy sfery afektywnej. Dotyczy to zarówno porozumiewania się zróżnicowanego przez codzienność, sytuacyjnie i celowo, jak i powtarzanych rytuałów komunikacyjnych między członkami rodziny. Na rodziców wskazuje się jako na tworzących podstawowe i trwałe modele określonych form komunikacji (Harwas-Napierała, 2006, s. 56). Realizowane jest to przez przyjęte w rodzinie postępowania dorosłych wobec siebie i dorosłych wobec dziecka.

Dziecko w rodzinie uczy się języka i komunikacji w sytuacjach spontanicznych, będąc odbiorcą wypowiedzi przeznaczonych specjalnie dla niego. Tym samym, tworzy się specyficzna, rodzinna ikonosfera językowa, a równocześnie komunikacyjna, w której wzrasta (Rostańska, 2010). Za znaczące dla porozumiewania się dziecka i dorosłych w rodzinie należy przyjąć te cechy, które odnoszą się do specyfiki rodziny i do rodzinnej ikonosfery językowej. Należy do nich posługiwanie się mową potoczną, a także specyficzną metakomunikacją, służącą nie tylko podtrzymaniu kontaktu, lecz również przekazywaniu znaczeń przez fonację i kinetykę. W rodzinie, w relacjach

między dzieckiem a dorosłymi występuje naturalność i spontaniczność zamiany ról nadawcy i odbiorcy, a także naturalność oraz spontaniczność gwarowości, jak też innych rodzinnych składników wewnątrz kulturowych, specyficznych i rozumianych tylko przez członków rodziny jako efekt indywidualnych relacji w sytuacjach przeżywanych przez jej członków. W konsekwencji występuje nazywanie i wartościowanie, oparte na tradycji rodzinnej i przyzwoleniu, szczególnie eksponowane w komunikacji dzieci i dziadków, dla których tradycje rodzinne i związane z nimi zachowania językowe, formy grzecznościowe, czy zwykłe nazywanie przedmiotów oraz czynności ma określone znaczenie. Jednakże, szczególną cechą komunikacji w rodzinie jest ocenianie niepubliczne i nieformalne, wyrażane przez tak zwany akt troski dorosłego wobec dziecka lub skargę dziecka przedstawioną dorosłemu (por. Rostańska, 2025).

W rodzinie i szkole dziecko jest obserwatorem rozmów osób dorosłych, doświadczając różnej komunikacji interpersonalnej: jednostronnej, dwustronnej i relacyjnej. Jednostronność to przebieg komunikacji ograniczony do przekazania myśli, bez zbędnego komentarza, z założeniem, że to, co mówi nadawca ma dla odbiorcy znaczenie i moc sprawczą. S. Frydrychowicz komunikację między dzieckiem a dorosłym określa jako sytuację wydania dziecku polecenia, bez oczekiwania na reakcję, komentarz, czy zmianę zachowania. W komunikowaniu się dwustronnym następuje naprzemienne, przez nadawcę i odbiorcę, wysyłanie oraz odbieranie komunikatów, połączone z reakcjami i powstawaniem łańcucha informacji zwrotnych. Jest to charakterystyczna forma dla komunikacji w rodzinie. Jako korzystną w porozumiewaniu się międzyludzkim traktuje się komunikację relacyjną, powodującą odpowiednie do zadania pobudzenie emocjonalne i wymianę znaczeń między nadawcą a odbiorcą. Jest więc przestrzenią rozumienia i wsparcia emocjonalnego drugiej osoby, a także umożliwia otwartość poznawczą i emocjonalną (Frydrychowicz, 2005, ss. 65-66).

W każdej rodzinie, w każdej sytuacji porozumiewania się, może wystąpić komunikacja jednostronna, dwustronna, bądź relacyjna. Jednakże, kiedy partnerem dorosłego jest dziecko, wybór typu komunikacji decyduje o jej jakości. W sytuacjach zadaniowych, gdy dzieciom grozi niebezpieczeństwo, a także w sytuacjach wymagających szybkich i zdecydowanych działań sprawdza się komunikacja jednostronna. Jednak dla tworzenia relacji z dzieckiem sprawdza się kontakt uzyskany w komunikacji relacyjnej. Codziennosc rodziny daje sposobność do wyboru rodzaju komunikacji, ale dzieje się to spontanicznie, bez zaplanowania przez dorosłych sposobu porozumiewania się, przy równoczesnym rozumieniu i uznaniu jego znaczenia dla wspólnoty rodzin oraz jakości codziennego życia. Język, którym posługuje się rodzina, jego komunikacyjne doświadczanie stanowią kontekst

posługiwania się innymi formami językowymi w różnych sytuacjach porozumiewania się, w których znajdzie się dziecko. Także w czasie edukacji, na lekcji w szkole (por. Rostańska, 2020).

W pierwszych latach szkolnej edukacji doświadczenia i umiejętności komunikacyjne dziecka są wynikiem sposobów porozumiewania się w rodzinie. Nauczyciel, porozumiewając się z dzieckiem, przyjmuje, że owe doświadczenia dostosowanie do potrzeb uczenia się i odpowiadają komunikacyjnym formom nauczania. Tymczasem, dziecko przychodząc do szkoły, doświadczenia i umiejętności porozumiewania się ma ukształtowane przez komunikację codzienną, naturalną, rodzinną, właściwą dla swojego dla środowiska. Sytuację tę określił Bogusław Śliwerski,

to, czego dziecko nauczy się w klasie szkolnej, zależy w dużej mierze od tego, co ono już samo umie. Żaden uczeń nie przychodzi bowiem do szkoły tabula rasa, ale jest jedną z co najmniej kilkunastu osób w klasie, które uogólniają, kontrolują i przekształcają nową wiedzę w stosunku do tej, jaką już poznały poza tym środowiskiem (Śliwerski, 2005, s. 7).

W edukacji komunikacja dziecka i nauczyciela jest charakteryzowana przez wypowiedzi relacyjne jej uczestników. Nauczyciel szczególną aktywność wykazuje w wypowiedziach domagających się zaangażowania dziecka, w wypowiedziach demonstrujących siebie jako dorosłego i wypowiedziach podkreślających zależność dziecka. Jest to specyficzna cecha komunikacji w edukacji szkolnej. Występuje wówczas sytuacja wymiany wypowiedzi, odnosząca się do manifestowania własnej osoby, szczególnie ze strony nauczyciela i potwierdzająca tworzenie zależności o określonym wskazaniu na nadrzędność i podrzędność. Jako szczególne należy uznać pojawienie się dziecięcego doświadczenia asymetrii relacji nawet wówczas, kiedy nauczyciel deklaruje pomoc we współdziałaniu, wskazując na siebie jako pomocnika i wsparcie skutecznego lub prawidłowego działania dziecka. W aspekcie edukacyjnym występuje to w sytuacji autorytarności nauczyciela w komunikacji z dzieckiem. Wyraża się ona przez przekazywanie wiedzy i poleceń, krytykowanie, podkreślanie własnej opinii, wyrażanie niezadowolenia, czy też podkreślanie władzy. W sytuacji odmiennej, jaką jest współpraca nauczyciela i dziecka, dostrzega się w komunikacji ośmielenie, rozwijanie pomysłów, akceptacje poglądów i opinii, nagradzanie, zadawanie pytań do samodzielnego podejmowania decyzji i, co szczególnie ważne, umożliwienie zadawania pytań przez dziecko (Oelszlaeger-Kosturek, 2019, ss. 48-51). Jednakże, większość czasu w edukacyjnej komunikacji zajmują wypowiedzi nauczyciela o wyraźnym charakterze kontrolnym, natomiast jako mało znaczące – w sposób bezpośredni dopuszczające samodzielność dziecka (Rostańska, 2019, s. 363).

Zakończenie

Miejsce i codzienność rodziny dziecka, jej przestrzeń, czas, terytorium, relacje, a także doświadczane w niej porozumiewanie się stanowią kontekst jego edukacji. Stanowi go również codzienność doświadczana w rodzinie, jako zależność o określonej skali powtarzalności oraz jako niepowtarzalne, specyficzne dla każdej rodziny, doświadczenia, nie podlegające schematom i modelom. Doświadczenie codzienności jest udziałem wszystkich członków rodziny – dzieci i dorosłych, jednak jako zjawisko ulotne i niepowtarzalne. Jego niepowtarzalność, przy czasowej i strukturalnej powtarzalności, stanowi cechę naturalną. Nie sposób też opisać codzienności jako jednorazowego doświadczenia. Doświadczenie bowiem jest zamknięte, zebrane bądź skończone o określonym czasie trwania. Doświadczenie zaś

(...) rozmyte w czasie, ciągle, trwałe, wzajemnie na siebie oddziałujące, pulsujące, dynamiczne, nieustające, częstokroć bez określonego czasu wystąpienia efektów, ulotne, nieplanowe... (Derbis, 2000, s. 18)

Zatem, pytanie o codzienność jako kontekst rodzinny edukacji dziecka stanowi pytanie przede wszystkim o to, co jest postrzegane i doświadczane przez członków rodziny. Codzienność tworzy bowiem przestrzeń rodziny, będąc cechą w aspekcie obecności, dynamiczności i trwaniu przez jej doświadczenie.

W doświadczaniu codzienności w rodzinie realizuje się swoista struktura systemu wzajemnych powiązań oraz interakcji. Ich istnienie zależy od wszystkich osób powiązanych rodzinnie, ale też od relacji, w jakie wchodzi każda osoba indywidualnie. Każde dziecko rozpoczynające edukację doświadczało i doświadcza codzienności rodzinnej. W doświadczanie to wpisują się sytuacje edukacyjne – dynamicznej, o zmienionym miejscu, czasie, terytorium relacji z dorosłym, której znamiona nosi komunikacja edukacyjna.

Edukacja postrzegana jest jako wartość we wszystkich deklaracjach społecznych i jednostkowych. Odnosi się ją do stymulacji rozwoju, inspiracji zmian, czy też stabilizacji człowieka. Jest postrzegana jako bodziec do aktywności i cel aktywności człowieka. Jako idea edukacja wyrażana jest w zapisach teorii i pedagogicznych paradygmatów. Jako rzeczywistość odzwierciedla się w podjętych decyzjach, stanowiących o jej funkcjonowaniu, określonych przez prawo, finanse, składników strukturalnych, a także przyzwolenie, tradycje społeczne, czy własne indywidualne doświadczenia, stanowiące o wypowiedzianych opiniach na temat edukacji, bądź o polityce oświatowej. Problemem jest zatem określenie rzeczywistości i kontekstów, w której idee edukacyjne są realizowane.

Konsekwencje sytuacji rodzinnych dziecka, jako kontekstów jego edukacji szkolnej, to nie tylko fakty. Istotne jest bowiem osobiste ich znaczenie dla każdego uczącego się dziecka, tworzące indywidualny pamięciowy obraz. W kontekstach edukacji mieści się to, czego uczy się dziecko, w zależności od niego samego, jego zainteresowań, przypadkowej aktywności, przyzwyczajień i tradycji rodzinnych, społecznej akceptacji zachowań oraz aktywności lub jej braku. Nie tylko od założeń i celów ujętych w przedmiotowe programy szkolne i dokumenty oświatowe. Konteksty te stanowią nowe perspektywy badań edukacji dziecka, jej początku i przebiegu poza formalnym programem szkolnym. Jej języka i sytuacji z perspektywy dziecka. To również wskazanie na badanie zmian w rodzinach i ich związku z edukacją oraz jej organizacją: godzinami i sposobem pracy rodziców, zajęciami domowymi, spędzaniem czasu poza szkołą, zainteresowaniami dziecka kształtowanymi przez rodzinę, jak też działaniami podejmowanymi w rodzinie, wypoczynkiem, korzystaniem z Internetu, podróżami, dbaniem o zdrowie, dynamizm lub statyczność życia w rodzinie w kontekście schematycznej organizacji oświaty.

Edukacja powinna okazywać specyficzny wyraz szczególnego uznania dla okresu dzieciństwa i młodości, którego znaczenie powinno być prymarne w działaniach wspierających w rodzinie, społecznościach lokalnych i narodzie. Jest bowiem niezbędna do przezwyciężania napięć, wywodzących się z rozwoju współczesnych społeczeństw, stanowiąc tym samym o jakości życia przyszłych pokoleń.

Wkład autorów

Autor deklaruje samodzielny wkład w powstanie pracy.

REFERENCES

Opracowania

- Bereźnicka, M. (2014). *Wychowanie dziecka we współczesnej rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego
- Cudak, H. (1995). *Szkice badań nad rodziną*. Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
- Derbis, R. (2000). *Doświadczenie codzienności*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP
- Ferenz, K. (2014). *Społeczne i emocjonalne konteksty wprowadzania dziecka w proces edukacyjny*. W: E. Jezierska-Wiejak, J. Malinowska (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
- Frączek, Z. (2013). *Kultura pedagogiczna rodziców w perspektywie analiz teoretycznych i w badaniach empirycznych*. *Pedagogika Rodziny*, 3(1)
- Frydrychowicz, S. (2005). *Sposoby i wymiary komunikowania interpersonalnego a rozwój człowieka*. *Psychologia Rozwojowa*, 10, 3
- Harwas-Napierała, B. (2006). *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Izdebska, J. (2015). *Dziecko – dzieciństwo – rodzina – wychowanie rodzinne. Kategorie pedagogiki rodziny w perspektywie pedagogiki personalistycznej*. Białystok: Wydawnictwo Niepaństwowej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Białymstoku
- Jas, K. (2019). *Rodzina jako miejsce kontaktów międzypokoleniowych*. *Edukacja Międzykulturowa*, 2
- Jawor-Przybyszewska, D. (2021). *Komunikacja w pedagogice. Budowanie zaufania*. W: J. Szempruch, J. Smyła, J. Miko-Giedyk (red.), *Wyzwania, dylematy i perspektywy edukacyjne. Konteksty zmian*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe
- Kawula, S. (2014). *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, wyd. II. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Kieltyk-Zaborowska, I. (2021). *Cyberprzestrzeń w życiu dziecka – moje dziecko w sieci*. W: J. Szempruch, J. Smyła, J. Miko-Giedyk (red.), *Wyzwania, dylematy i perspektywy edukacyjne. Konteksty zmian*. Kielce: Kieleckie Towarzystwo Naukowe
- Kwitok, A. (2021). *Rodzina jako środowisko realizacji społecznej natury człowieka*. W: E. Rostańska, K. Walancik-Ryba, M. Szyszka (red.), *Współczesna rodzina. Różnorodność doświadczeń i działań*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB
- Liberska, H., Malina, A. (2011). *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin*. Warszawa: Wydawnictwo Difin
- Magda-Adamowicz, M. (2018). *Jakość dzieciństwa twórczych dzieci w perspektywie rodzinnej i lokalnej*. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego
- Magda-Adamowicz, M. (2020). *Wprowadzenie*. W: M. Magda-Adamowicz, E. Kowalska (red.), *Dziecko i dzieciństwo w badaniach pedagogicznych*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek
- Nauczyciele i rodzice: współpraca w wychowaniu* (2001). Red. I. Nowosad. Zielona Góra: Wydawnictwo Uniwersytetu Zielonogórskiego
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2007). *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacja sensów i znaczeń*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa
- Oelszlaeger-Kosturek, B. (2019). *Ignorowanie samorzutnych wypowiedzi uczniów przez nauczyciela – nowe konteksty analizy i interpretacji aktów komunikacyjnych w kształceniu zintegrowanym*. W: J. Skibska (red.), *Nauczyciel i uczeń w kontekście społecznych przemian i oczekiwań*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls

- Piecuch, E. (2014). *Rodzina jako przestrzeń rozwijania umiejętności emocjonalno-motywacyjnych u dziecka w procesie uczenia się*. W: E. Jezierska-Wiejak, J. Malinowska (red.), *Dziecko w sytuacjach uczenia się*. Wrocław: Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
- Regulska, A. (2010). *Pedagogika rodziny*. Warszawa: Wydawnictwo Bonus Liber
- Rostańska, E. (2010). *Dziecko i dorośli w rozmowie*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Śląskiego
- Rostańska, E. (2015). *Doświadczenie zmian w czasie i przestrzeni edukacji*. W: J. Skibska, J. Wojciechowska (red.), *Doświadczenie zmian w teorii i praktyce pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak
- Rostańska, E. (2018). *Obraz edukacji i jej odbiorców w kontekście doświadczania zmian*. Będzin: Wydawnictwo Digitalpress
- Rostańska, E. (2019). *Trudna komunikacja. Porozumiewanie się dziecka i dorosłego*. W: M. Cywińska (red.), *Edukacyjne przestrzenie sytuacji trudnych dzieci*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Rostańska, E. (2020). *Konteksty edukacji szkolnej w obszarach indywidualnych doświadczeń*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB
- Rostańska, E. (2025). *Komunikacja dziecka i dorosłego w sytuacjach edukacyjnych. Diada – Relacje – Zachowania językowe*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB
- Szendlak, T. (2005). *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Śliwerski, B. (2005). Wstęp do wydania polskiego Retter H.: *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Tapek, M. (2014). *Rodzina, jej teraźniejszość i przyszłość, tom I*. W: *Jakość życia współczesnej rodziny*. Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie
- Walancik-Ryba, (2021). *Formy wsparcia dla rodziny naturalnej i zastępczej – pomiędzy teorią a praktyką*. W: E. Rostańska, K. Walancik-Ryba, M. Szyszka (red.), *Współczesna rodzina. Różnorodność doświadczeń i działań*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB
- Wilk, J. (2002). *Pedagogika rodziny. Zagadnienia wybrane*. Lublin: Instytut Pedagogiki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego
- Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*. (2010). Red. A. Błasiak, E. Dybowska. Kraków: Wydawnictwo WAM