

GRAŻYNA KATRA

Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii

WSPÓŁCZESNE UJĘCIA I MODELE WYCHOWANIA

Streszczenie: W artykule omówiono koncepcje i modele wychowania obecne we współczesnej psychologii. Aktualnie wychowanie jest ujmowane jako proces transakcyjny o nieliniarnym przebiegu. Podkreśla jakościowy charakter zmian, które są efektem ścierania się naturalnych sprzeczności mających swą genezę w czynnikach wewnętrznych związanych z wychowawcą i wychowankiem, zewnętrznych wobec diady wychowawca–wychowanek oraz związanych z istotą i specyfiką relacji wychowawczej. Prezentacja najnowszego podejścia do wychowania jest poprzedzona zwięzłym omówie-

niem wcześniejszych podejść, w tym już historycznych. Podjęte są także rozważania o roli czasu i dialektycznego rozumienia relacji wychowawczej w wyjaśnianiu procesu wychowania. Postawiono również szereg pytań, które warto i należy podjąć, aby pogłębić naszą wiedzę o wychowaniu i móc ją efektywniej aplikować w praktyce wychowawczej. Tekst kończy porównanie wybranych modeli wychowania i sformułowanie autorskiej definicji tego procesu.

Słowa kluczowe: socjalizacja, wychowanie, modele wychowania, mechanizm psychologiczny wychowania.

WPROWADZENIE

Wychowanie jest procesem społeczno-kulturowym i jednym z najważniejszych zadań, jakie ma do spełnienia człowiek wobec człowieka zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i zbiorowym. Zapewne stąd zainteresowanie wychowaniem różnych dziedzin nauki, przede wszystkim pedagogiki, socjologii i psychologii. Wychowanie stanowi bowiem immanentny czynnik rozwoju jednostki i jest ukierunkowane na nabycie specyficznie ludzkich cech przez osobę, które pozwalają jej być pełnoprawnym i zarazem autonomicznym członkiem społeczeństwa.

We współczesnej psychologii istnieje wiele koncepcji wychowania, w ramach których psychologowie próbują opisać i wyjaśnić, co stanowi istotę tego procesu. Wraz z jej rozwojem jako nauki rozwijała się także psychologia wychowawcza (Jurkowski, 2003; Kowalik, 2011) i rozumienie, czym jest wychowanie. Począwszy od behawioryzmu, poprzez psychoanalizę, teorie poznawcze aż do współczesnych teorii relacyjnych koncentrowano się na różnych aspektach wychowania i wyjaśniano istotę oddziaływań wychowawczych, tworząc różne modele wychowania. Prezentowany tekst jest próbą prezentacji podejść do wychowania w porządku chronologicznym, aż do ujęć najnowszych, opartych na relacyjnych teoriach społecznych i stanowi zestawienia

najważniejszych modeli wychowania, które możemy odnaleźć obecnie w psychologii i w praktyce wychowawczej.

W tym opracowaniu będą pojęcie wychowania stosować w szerokim sensie jako wpływy zamierzone i niezamierzone, powodujące efekty wychowawcze, które polegają na wywoływaniu zmian w istotnych wymiarach osoby stanowiących o jej człowieczeństwie. Kwestia intencjonalności oddziaływań formujących jednostkę nie jest jedyną, która różni psychologów zajmujących się wychowaniem. Anna I. Brzezińska (2000) odróżnia, podobnie jak socjologowie, wychowanie od socjalizacji, przyjmując, że wychowanie odnosi się do zamierzonych oddziaływań wychowawcy, podczas gdy socjalizacja obejmuje całokształt wpływów i oddziaływań jednostek i grup na wychowanka. To rozróżnienie ma nie tylko swoją historię, lecz także wydaje się przydatne, pozwala bowiem ograniczyć proces wychowania do relacji dorosłego (wychowawcy–rodzica, nauczyciela), który, z racji pełnionej roli społecznej, towarzyszy dziecku w rozwoju, prowadząc je do osiągnięcia dorosłości. Z drugiej strony, w tym podejściu gubimy oddziaływania wychowawcze, które nie są w pełni intencjonalne (a nawet mogą być niezamierzone), ale które kształtują dziecko/wychowanka. Pewnym rozwiązaniem tego dylematu jest koncentrowanie się na efektach i funkcjach wychowania¹⁾ (Brzezińska, 2000; Dryll, 2013; Gaś, 2006; por. Opozda, 2012) z pominięciem kwestii zamiarów i celów wychowawczych, obecnych w umyśle wychowawcy.

Kolejna kwestia dotyczy zakresu pojęcia wychowania. Niekiedy obejmuje ono nauczanie (oddziaływanie na sferę poznawczą jednostki i nabywanie przez nią wiedzy deklaratywnej i proceduralnej) (Dembo, 1997), jak i wychowywanie (oddziaływania na sferę osobowości, charakteru, wartości i moralności) (Brzezińska, 2000; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 2002), a niekiedy oznacza tylko wychowywanie. Takie rozróżnienie proponuje Brzezińska (2000), pisząc o szerokim i wąskim ujęciu wychowania.

Na gruncie psychologii polskiej to rozróżnienie pomiędzy wychowaniem a nauczaniem jest wyraźne i ma swoją tradycję. W naszych dalszych rozważaniach będziemy się koncentrować na zjawisku wychowania jako procesie, który odnosi się do sfery formowania człowieczeństwa jednostki ludzkiej²⁾, zatem sfery wartości, w szczególności wartości moralnych oraz kompetencji społecznych w szerokim sensie, które pozwalają jej stać się dojrzałą osobą. W tym ujęciu zawiera się fakt, że człowiek rodzi się bezradny (choć jest wyposażony w predyspozycje do nabywania określonych kompetencji, np. języka, współpracy) i jest „skazany” na troskę i opiekę innych. Wychowanie ma za zadanie przygotować tę niedojrzałą lub mniej dojrzałą osobę do osiągnięcia pełnej dojrzałości, rozumianej jako zdolność do podejmowania samodzielnych życiowych decyzji i wzięcia za nie odpowiedzialności oraz realizacji obowiązków przynależ-

¹⁾ Zbigniew Gaś (2006) uważa, że wychowanie to proces wspomagania wychowanka w rozwoju, ukierunkowany na osiągnięcie przez niego pełnej dojrzałości w czterech sferach: fizycznej, psychicznej, społecznej i duchowej.

²⁾ Maria Straś-Romanowska (2012, s. 121) przyjmuje, że: „Programowa działalność wychowawcza jest aktywnością w pełni świadomą, intencjonalną i odpowiedzialną, ukierunkowaną na przygotowanie młodego człowieka do dorosłości poprzez maksymalizowanie korzystnych dla rozwoju jego osobowości wpływów i minimalizowanie wpływów szkodliwych”. Proces ten według niej ma na celu podtrzymywanie i doskonalenie życia wspólnoty, co wiąże się z poczuciem moralnej odpowiedzialności – za siebie i za innego, za społeczność, do której się przynależy.

nym osobom dorosłym (Arnett, 2016). Zdolności te i związane z nimi kompetencje są warunkiem koniecznym satysfakcjonującego podmiotowego funkcjonowania osoby w danej społeczności i/lub kulturze (Smetana, 2011; Smetana, Robinson, Rote, 2016). Inaczej ujmując, psychologię i psychologów interesuje wychowanie jako proces sekwencji zmian prowadzących do tego efektu, czyli działania podejmowane przez dojrzałych członków społeczeństwa wobec mniej dojrzałych, aby ci mogli w przyszłości samodzielnie i odpowiedzialnie funkcjonować wśród innych i wraz z innymi uczestniczyć w kulturze, w której wzrastają³).

W innych tekstach zamieszczonych w tym tomie *Psychologii Wychowawczej* mamy rozważania teoretyczne dotyczące istoty wychowania, podstaw filozoficznych oraz dyskusji, czym wychowanie jest, a czym nie jest i jak może być rozumiane i definiowane. W tym tekście zostaną zaprezentowane sposoby wyjaśniania wpływów wychowawczych obecne we współczesnych modelach wychowania, które wyrastają z wcześniejszych podejść teoretycznych i wraz z nimi ewoluowały.

NIECO HISTORII

U początków psychologii naukowej pojawił się znaczący nurt teoretyczny nazwany behawioryzmem, który posłużył do wyjaśniania zjawiska wychowania i socjalizacji⁴) jako nabywania odpowiednich w danej sytuacji zachowań i dobrych nawyków. Można to osiągnąć poprzez regulację wzmocnień (pozytywnych i negatywnych, nagród i kar). Znajomość prawideł nabywania i utrwalania zachowań pożądaných i eliminowania niepożądanych miała zapewniać sukces wychowawczy. Jednakże, na co wskazuje Elżbieta Dryll (2013), dziecko (wychowanek) jest w tym ujęciu traktowane jako obiekt, który może być dowolnie formowany przez dorosłego. Wychowawca koncentruje się na realizacji funkcji adaptacyjnej wychowania – dziecko ma przystosować się do dorosłego, który reprezentuje dorosłe społeczeństwo, aby samemu stać się przyszłości podobnym dorosłym. Warto zauważyć, że choć podejście behawioralne okazało się niewystarczające do wyjaśnienia procesu wychowania, to jednak prawa uczenia się i nabywania określonych wzorów zachowań są obecne w procesie wychowania. Znajomość reguł stosowania wzmocnień, w tym wzmocnień negatywnych, polegających np. na wycofywaniu poleceń czy nakazów oraz kar i ich następstw bezpośrednich oraz oddalonych w czasie, stanowi trwały wkład w naukę o wychowaniu (Patterson, 1982, za: Kuczynski, Parkin, Pitman, 2016). Rozwinięciem idei behawioryzmu jest koncepcja uczenia się społecznego Alberta Bandury i Richarda Waltersa (1968; Bandura,

³) W dalszej części artykułu zostanie podniesiona kwestia dynamiki kultury i związane z tym pytanie, do jakiej kultury wychowanek ma zostać włączony.

⁴) Socjalizacja i wychowanie są różnie definiowane na gruncie pedagogiki, socjologii i psychologii. Socjalizacja oznacza spontaniczny proces uspołeczniania jednostki, a wychowanie proces intencjonalny, ukierunkowany na określony cel. Znaczenia tych terminów nierzadko nakładają się na siebie i są trudne do jednoznacznego zdefiniowania (Karkowska, 2008; Kubiak-Szymborska, 2013; Paszkiewicz, 2000; Znaniński, 2001). Jest to zagadnienie wymagające szerszej analizy. W tym opracowaniu będę pojęcie wychowania stosować w szerokim sensie, jako wpływy zamierzone i niezamierzone powodujące efekty wychowawcze, polegające na wywoływaniu zmian w istotnych dla człowieczeństwa osoby właściwościach.

2007; Grusec, 1992), w której dostrzega się rolę procesów poznawczych wychowanka i uczenia się przez obserwację.

Inne podejście do wychowania ma swoje korzenie w psychoanalitycznych teoriach. Tutaj wychowanie jest rozumiane jako rozwój procesów regulacji i kontroli impulsów. Dziecko ma tendencję do ujawniania impulsywnych zachowań, które pozostają w konflikcie z wymaganiami społecznymi. Zadaniem rodziców jest ograniczać i uczyć akceptowalnych form zachowania wywołanych przez popędy wewnętrzne. Kontrola rodzicielska powinna zostać zinterioryzowana przez dziecko w procesie identyfikacji, co prowadzi do powstania super ego. Podejście psychoanalityczne do wychowania wskazało na rolę rodziców w procesie wychowania i znaczenie pierwszych lat życia dla nabywania doświadczeń formujących osobowość jednostki oraz kształtowania się sumienia, czyli wewnętrznej najwyższej instancji moralnej. Super ego (sumienie) są strukturami, które regulują zachowanie dziecka poprzez mechanizmy emocjonalne – poczucie winy i poczucie wstydu. Inaczej mówiąc, psychoanaliza zwróciła uwagę na rolę sfery emocjonalnej w wychowaniu, a nie tylko na zachowaniach kierowanych przez rodziców do dziecka. Rozwój dziecka widzi jako zmaganie się z konfliktem pomiędzy wrodzonymi popędami a zewnętrznymi ograniczeniami narzucanymi przez rodziców, którzy zapewniają środki do przetrwania i są niezbędni do przeżycia, co skłania dziecko do posłuszeństwa niekiedy wbrew swoim potrzebom. Mechanizm ten sprzyja internalizacji obowiązujących wartości i tworzeniu sumienia poprzez identyfikację z rodzicem. Zatem pierwotnym regulatorem akceptowanego zachowania jest rodzic, którego zasady postępowania są w kolejnych latach życia internalizowane przez dziecko.

Reasumując, przywołane podejścia do wychowania różnią się przede wszystkim założeniami dotyczącymi natury człowieka. Behawioryzm przyjmuje, że dziecko jest niezapisaną książką (tabula rasa) – poza wrodzonymi odruchami – w której zapisywane są jego doświadczenia, będące efektem uczenia się, w tym reakcje, wzorce zachowania. Natomiast psychoanaliza traktuje dziecko jako istotę wyposażoną w prymitywne popędy, impulsy, które w toku wychowania dziecko musi nauczyć się kontrolować i nimi zawiadywać. W obu ujęciach to rodzice są „siłą” sprawczą, wyposażoną we wzmocnienia (behawioryzm) albo kontrolę (psychoanaliza) efektów wychowawczych. Niektórzy owe, tak różne koncepcje uważają za modele mechanistyczne wychowania (Kuczynski i in., 2016).

Współczesne badania neuropsychologiczne potwierdzają znaczenie pozytywnych doświadczeń społecznych zdobytych we wczesnym dzieciństwie dla rozwoju mózgu dziecka i tworzenia się bezpiecznego przywiązania. Brak bliskiej relacji z drugą osobą może odpowiadać za zakłócenie prawidłowego rozwoju mózgu, czego następstwem są deficyty w zakresie kompetencji emocjonalno-społecznych (Bugental, 2004; Kuhlman, Repetti, Reynolds, Robles, 2018; Martorell, Bugental, 2006; Repetti, Robles, 2016). Warto zauważyć, że w swoich badaniach Albert Bandura (1989, 2007; Grusec, 1992) potwierdził, że nie tylko zdolności poznawcze obserwatora są istotne w uczeniu się przez modelowanie, ale także związek uczuciowy z modelem danego zachowania. Zatem można powiedzieć, że Bandura powiązał osiągnięcia behawiorystów oraz podejścia dynamicznego, które można odnaleźć we współczesnych koncepcjach procesu wychowania.

Inny ważny nurt wyjaśniający proces wychowania wywodzi się z badań Kurta Lewina i jego współpracowników (Lewin, Lippitt, White, 1939; Ferguson, Hagaman, Grice, Peng, 2006) nad wpływem środowiska na osobę i grupę, do której należy. Ba-

dania te naprowadziły badaczy na spojrzenie na rodzinę jako grupę społeczną, w której rodzic pełni rolę przywódcy/lidera rodziny i charakteryzuje się określonym stylem kierowania tą grupą społeczną, nazwanym stylem wychowawczym bądź stylem rodzicielskim. W tym obszarze pojawiły się także koncepcje postaw rodzicielskich, wśród których najważniejszą jest koncepcja Diany Baumrind (1991, 2005), a na gruncie polskim Marii Ziemskiej (1975, 2009) i współcześnie Mieczysława Płopy (2005, 2008).

Badania prowadzone w tym nurcie dowodzą, że styl demokratyczny ciepły (Bal-dwin, 1955, za: Maccoby, 2008, 2016; Smetana, 1995, 2010), autorytatywny czy postawa akceptująca (Roe, 1957; Ziemska, 1973, 1975) są najbardziej korzystne dla rozwoju dziecka. Obecnie w najnowszych koncepcjach wychowania traktuje się styl rodzicielski nie jako zestaw określonych sposobów (technik) oddziaływań na dziecko, ale jako informację, w jakim klimacie dziecko wzrasta (Darling, Steinberg, 1993; La-ible, Thompson, 2008). Współcześnie zwraca się uwagę, że stosowane przez rodziców metody wychowawcze są zróżnicowane w zależności od cech dziecka, które jest ich adresatem oraz na fakt, że oddziaływania wychowawcze zmieniają się w czasie, nawet w obrębie jednego dnia w zależności od kontekstu (Kuczynski, Parkin, Pitman, 2016). Koncepcja Baumrind jest ciekawa o tyle, że wprowadza do opisu funkcjonowania rodzica wobec dziecka aspekt wsparcia oraz wymagań (ram, granic, systemu wartości, kodeksu moralnego). Wsparcie lub jego brak wiąże się z poczuciem bezpieczeństwa dziecka, a wymagania z przekazywaniem norm i wartości oraz z wyznaczaniem granic, których nie należy przekraczać w danej kulturze, także ze względu na dobro samego dziecka, ich naruszanie bowiem przez jednostkę może prowadzić do niekorzystnych skutków dla jego rozwoju i dobrostanu.

Kolejny nurt, który wywarł ogromny wpływ na rozumienie wychowania i relacji rodzice–dziecko, wywodzi się z perspektywy ewolucyjnej, w której zakłada się, że przywiązanie pomiędzy dzieckiem i matką jest instynktowym zachowaniem (Bowlby, 2007; Lubiewska, 2019). Słynne badania Harry'ego Harlowa (1961, za: Schaffer, Kipp, 2015) udowodniły ogromną rolę emocjonalnej więzi w wychowaniu, a nie tyle samych zachowań rodziców wobec dzieci. Współczesne badania również dowodzą, że natura przygotowuje matkę do opieki i dziecko do nawiązania więzi z nią, zanim jest możliwe, aby ta więź się ujawniła (Bugenthal, Grusec, 2006, za: Maccoby, 2008, 2016).

W przedstawionych ujęciach zdecydowanie większą uwagę zwraca się na funkcję adaptacyjną wychowania, nie doceniając jego roli emancypacyjnej, co oznacza, że wychowanie jest procesem wspierania i rozwijania zdolności dziecka do samokontroli zgodnej z obowiązującymi normami społecznymi, które należy respektować. Realizowanie przez wychowanie funkcji emancypacyjnej wydaje się szczególnie ważne we współczesnym świecie, który podlega niezwykle szybkim zmianom zarówno w obszarze technologicznym, jak i kulturowym. Koncepcje wychowania traktujące ten proces jako włączanie dziecka w określoną kulturę i obecny w niej system znaczeń wydają się niewystarczające (Dryll, 2013). Kultura jest przekazywana z pokolenia na pokolenie, ale nie jest tworem statycznym (Bandura, 2002; Bauman, 2003; Maccoby, 1992; Wosińska, 2007). Pojawia się zatem pytanie, do jakiej kultury ma rodzic przysposobić dziecko, inaczej mówiąc – do jakiej rzeczywistości dziecko ma być przygotowane? Zdewaluowało się nie tylko przekazywanie konkretnych sposobów zachowania w danych okolicznościach, lecz także zasad, norm obyczajowych, a nawet moralnych, które zmieniają się w zglobalizowanym świecie w tempie dotychczas niespotykanym. Podsumowując, ważną rolą wychowania jest przygotowanie wychowanka do radzenia sobie w zmiennym środowisku i przystosowywania się do zmian, które go potkają (Ku-

czynski i in., 2016), aby w dorosłości było zdolne do samostanowienia (Ryan, Deci, 2000) rozumianego jako zdolność do samoregulacji proaktywnej (Katra, 2008, 2016).

Początki pojmowania wychowania jako procesu wspierania i rozwijanie zdolności dziecka do samoregulacji można odnaleźć w psychoanalitycznym podejściu lat 70. XX w. Jack i Jeanne Block (1980, za: Maccoby, 2008, 2016) w swoich rozważaniach mówią o *ego control* (poziom kontroli impulsów i modulowania jej może przybierać wartości od kontroli niedostatecznej do nadmiernej) i *resiliency* (definiowane jako dynamiczna zdolność jednostki do modyfikacji modalnej kontroli ego). Badali oni przebieg rozwoju tych wymiarów/rodzajów kontroli w badaniach podłużnych, które są istotnymi elementami samoregulacji, jednakże rozumianej jako zdolność „spontaniczna” zależna od cech temperamentalnych dziecka, a nie jako samoregulacja proaktywna (Katra, 2016) czy intencjonalna (Kadzikowska-Wrzosek, 2010; Kolańczyk, 2009). Podobnie o samoregulacji myślała Mary Rothbart (2007), która wprowadziła do swojego modelu oprócz dwóch wymiarów temperamentalnych – reaktywność dodatnia i ujemna – także wymiar samoregulacji odzwierciedlający umiejętność kontrolowania reaktywności – obniżania lub podwyższania poziomu pobudzenia⁵). Z perspektywy rozwoju samoregulacji interesujące są badania nad odrózoną gratyfikacją. I chociaż badacze zajmujący się uwarunkowaniami zdolności do odraczania gratyfikacji nie interesowali się, jakie znaczenie może mieć wychowanie dla kształtowania się tej zdolności, to wykazali, że dzieci były bardziej skłonne do odraczania gratyfikacji, kiedy eksperymentator był konsekwentny i dotrzymywał słowa, niż gdy był niewiarygodny. Można te wyniki ekstrapolować na sytuacje rodzinne i zachowania rodziców. Każdy z tych nurtów rozwijał się niezależnie i jest różny jakościowo, ale wszystkie dotyczą samoregulacji, chociaż rozmaicie rozumianej. Z perspektywy wychowania jest ważne, w jaki sposób rodzice w tym procesie wpływają na rodzaj, nasilenie i rozwój samoregulacji.

Jack i Jeanne Block (podsumowanie trzydziestoletnich badań podłużnych: Block, Block, 2006, za: Maccoby, 2008, 2016) udowodnili wielokrotnie, że dzieci z rodzin nieudolnych, niesprawnych, nieorganizowanych mają niższe kompetencje w zakresie samokontroli. Tracy L. Spinrad i współpracownicy (2007) wykazali natomiast, że dzieci, które już w młodszym wieku osiągnęły wysoki poziom samoregulacji, miały rodziców uważnych i gotowych do reagowania na potrzeby dziecka, przy tym ciepłych, zapewniających emocjonalne wsparcie i nieingerujących w samodzielną aktywność dzieci, czyli pozostawiających dzieciom więcej swobody w działaniu. Rodzice ci stosowali dyscyplinujące praktyki w niewielkim stopniu. Hoffman (2006; por.: Davis, 2001; Panfile, Laible, 2012), zajmując się rozwojem empatii, wyróżnił aspekty rodzicielstwa mające znaczenie dla internalizacji wartości moralnych. Zauważył, że rodzice nieokazujący miłości – powściągliwi – utrudniają internalizację wartości, które są podstawą samoregulacji zachowania u dziecka. Ponadto ważne jest wyjaśnianie dziecku perspektywy drugiej osoby, tego, co ta osoba może przeżywać, co czuć itp. Zdolność ta pomaga w regulacji emocji, tak ważnej dla społecznego funkcjonowania osoby, co w wielu badaniach udowodniła Nancy Eisenberg wraz ze swoimi współpracownikami (Eisenberg i in., 1995, 1997a; 1997b; Taylor, Eisenberg, Spinrad, Widaman, 2013).

⁵) Mary Rothbart badała rozwój temperamentu we wczesnych latach życia dziecka, co jednocześnie wskazuje na możliwość zmiany temperamentu na przestrzeni życia jednostki i podkreśla rolę wytężonej kontroli (*effort control*) dla samoregulacji spontanicznej i intencjonalnej.

W zaprezentowanych sposobach rozumienia roli i funkcji wychowania widać, że uczeni koncentrowali się na wychowawcy i przejawianych przez niego oddziaływaniach, które mają wywołać określony skutek wychowawczy. Niekiedy interesowali się wychowankiem jako obiektem posiadającym określone cechy, które należy uwzględnić, aby osiągnąć pożądany efekt.

WSPÓŁCZESNE TEORIE WYCHOWANIA

Jak już zostało powiedziane, przygotowanie dziecka do odnoszenia sukcesów w przyszłości, wtedy kiedy stanie się osobą dorosłą i pełnoprawnym członkiem danego społeczeństwa i kultury jest obecnie, tak jak w przeszłości, podstawowym zadaniem wychowania. Jednakże pomiędzy tradycyjnym a współczesnym traktowaniem wychowania występuje podstawowa różnica polegająca na odejściu od traktowania wychowania jako procesu jednokierunkowego w stronę wychowania jako interakcji dwupodmiotowej, w której nie tylko wychowawca (rodzic) jest aktywną i sprawczą stroną tego procesu – inicjatorem zmian, które mają pojawić się u wychowanka, ale także wychowanek (dziecko) jest jednostką aktywną w takim znaczeniu, że odbiera działania wychowawcy w sposób aktywny, indywidualny (Dryll, 2013; Gurycka, 1979). Antonina Gurycka przyjmuje w swojej teorii wychowania (1979), że wpływy wychowawcze są filtrowane przez właściwości wychowanka i zapisują się w nim w postaci indywidualnego doświadczenia. Jest to zatem specyficzna interakcja społeczna, charakteryzująca się asymetrią, ale, co autorka wyraźnie podkreśla, dwupodmiotowa. Wychowanek jest tutaj traktowany jako osoba aktywna w tym sensie, że oddziaływania rodziców są przez dziecko odbierane w określony sposób, a ich efektem jest doświadczenie, jakie wynosi ono z danej sytuacji wychowawczej.

Można zatem powiedzieć, że uznanie wychowanka za podmiot w tej interakcji pozwala lepiej zrozumieć, czym jest wychowanie, poznać psychologiczne mechanizmy tego zjawiska oraz uwarunkowania efektywności/skuteczności (Gurycka, Jurkowski, Piłkiewicz, 1985) procesu wychowawczego. Gurycka wykracza jednocześnie poza to założenie, co pojawia się w innych jej tekstach (Gurycka i in., 1985, 1992), przyjmując i postulując, aby wychowanie sprzyjało formowaniu się człowieka, jak osoby podmiotowo funkcjonującej, autonomicznej w sensie psychologicznym i tym samym zdolnej do dokonywania odpowiedzialnych wyborów w życiu. W swojej koncepcji wychowania Dryll (2013) mówi także o uwspólnianiu znaczeń w procesie interakcji wychowawczej, w którym to procesie dziecko ma swój aktywny udział. Taka wizja dziecka w procesie wychowania (socjalizacji) jest obecnie uznawana za oczywistą. Wychowanek jest istotą przetwarzającą wszystko to, co z otoczenia asymiluje i na bazie odbieranych wrażeń i doświadczeń tworzy wyobrażenie/schemat tego, kim jest, kim jest partner interakcji i interakcja jako taka – tworzy roboczy model Ja, innego, relacji z drugim człowiekiem, a nawet kultury (Kuczyński i in., 2016; Lubiewska, 2019).

W innych ujęciach wychowania (De Mol, Reijmers, Verhofstadt, Kuczynski, 2018; Kutra, 2014a; Kuczynski i in., 2016) podkreśla się ponadto, że aby zrozumieć proces wychowania, nie może ograniczać się do uwzględniania pojedynczej interakcji, ale konieczne jest traktowanie wychowania jako łańcucha powiązanych ze sobą interakcji. Należy zatem widzieć wychowanie jako pewien typ relacji, która ma określoną przeszłość i przyszłość. Wymiar czasu jest tutaj istotny. Wcześniejsze interakcje wyznaczają to, co się aktualnie dzieje, a terażniejszym interakcjom towarzyszy prze-

świadczanie, że owa relacja będzie trwać nadal. W ten sposób wychowanie ma charakter dynamiczny nie tylko w sensie zmian zachodzących w terażniejszości (choć ich efekty mogą być mniej lub bardziej trwałe), lecz także jako zjawisko zmieniające się w czasie, np. w zależności od wieku dziecka, wieku rodziców, zmian cywilizacyjno-kulturowych (Katra, 2014a).

Badacze śledzą tę interakcję i odkrywają jej ogólne prawidłowości oraz wpływ na rozwój wychowanka (np. Laible, Thompson, 2008). Ciąg interakcji tworzy relację, rozumianą jako zintegrowana siatka trwałych emocjonalnych powiązań, reprezentacji poznawczych i wzorów zachowań, które wiążą wychowawcę i wychowanka w czasie i przestrzeni. Należy podkreślić, że każda relacja jest unikalna, a jej kształtowanie zaczyna się bardzo wcześnie, jako zderzenie się temperamentu dziecka z osobowością rodziców i ich celami wychowawczymi. Od pierwszych chwil wzajemne oddziaływanie uczestników relacji wynika nie tylko z bieżącego zachowania stron interakcji, lecz także z historii ich relacji⁶⁾, jak również z antycypacji jej dalszego ciągu i motywacji do jej podtrzymywania. Inaczej mówiąc, znaczenie ma nie tylko sytuacja „tu i teraz”, w której zachodzi wpływ wychowawcy na wychowanka na tle bieżących okoliczności, ale też wcześniejsze interakcje i jej przyszłe, antycypowane trwanie. Oznacza to, że relację należy traktować jako ciąg interakcji mających swój początek i przebieg, a każda kolejna interakcja w procesie wychowawczym jest efektem czynników działających w danym momencie czasu i w danych okolicznościach, ale też tego, jak przebiegały poprzednie spotkania wychowawcy z wychowankiem (rodzica z dzieckiem) i motywacji do jej podtrzymywania.

W ten sposób powstaje schemat relacji, a jej przebieg jest także wyznaczony przez fakt, że stronom relacji zależy na jej kontynuacji, niekiedy pomimo nieporozumień czy negatywnych emocji, którymi jest nasycona, a nawet cierpienia (toksyczne związki – por.: Forward, 1992; Forward, Buck, 2015; Schier, 2014). Inaczej mówiąc, wychowawca i wychowanek mają na uwadze wspólną przeszłość, co oznacza, że w danej sytuacji uwzględniają trwanie w relacji związane z potrzebą jej utrzymania – bycia w relacji. Jest to szczególnie wyraźne w relacji rodzic–dziecko, ale także nauczyciel–uczeń, chociaż w drugim przypadku czas trwania relacji jest ograniczony. Przeświadczenie, że relacja będzie trwać i że obu stronom zależy na jej kontynuowaniu, modyfikuje zachowania partnerów, np. skłania do unikania konfliktów, do osiągnięcia kompromisu, uruchamia mechanizmy samokontroli i samoregulacji proaktywnej (Katra, 2016). Skłania obie strony do wyboru takich zachowań, które pozwolą na jej dalsze utrzymanie. Kwestia ta wymaga weryfikacji, nie mamy bowiem badań na temat, w jaki sposób chęć utrzymania relacji wpływa na jej przebieg.

Jak już wspomniano, wychowanie ma charakter dwukierunkowy, tzn. rodzic/wychowawca uwzględnia potrzeby dziecka, jego reakcje na swoje zachowania i ich efektywność. Dziecko jest aktywnym, intencjonalnym współtwórcą interakcji z wychowawcą – już nawet małe dziecko wpływa na przebieg interakcji i kształt relacji, może ją w sposób zamierzony modyfikować (Laible, Thompson, 2008).

⁶⁾ Gurycka (1979) widzi wychowanie jako proces, czyli ciąg sytuacji opartych na interakcji wychowawczej, który tworzy relację wychowawczą. Inaczej mówiąc, rozumie wychowanie jako dynamiczny układ interakcji wychowawczych zachodzących w określonych sytuacjach wychowawczych, w których są uruchamiane odpowiednie do celu mechanizmy psychologicznego wpływu na wychowanka. Można zatem zaryzykować, że relacyjne myślenie o wychowaniu pojawiło się na rodzimym gruncie w podobnym lub wcześniejszym czasie.

Postulat dwukierunkowości pozwolił uczonym zajmującym się socjalizacją dostrzec i zainteresować się zmianami, którym w procesie wychowania podlega nie tylko dziecko, lecz także wychowawca – rodzic czy inna osoba uprawniona (delegowana społecznie) do roli wychowawcy. Jest to rozległy i „dziewiczy” obszar badań. Można jednak przeprowadzić rozmowę w celu wykazania słuszności tego założenia. Człowiek ze swoją osobowością, wchodząc w rolę rodzicielską, buduje wyobrażenia o rodzicielstwie i rodzicielskich obowiązkach, jednocześnie reagując na dziecko, które także ma swoją indywidualną charakterystykę psychologiczną. Każde dziecko rodzi się z określonym temperamentem, co sprawia, że rodzice traktują je w określony, specyficzny sposób, będący wypadkową właśnie temperamentu dziecka, ich własnych cech i celów wychowawczych. Owe cele mogą, jak się wydaje, przybierać również postać pewnych wyobrażeń i związanych z nimi zamiarów, jak należy dziecko wychowywać, jakim człowiekiem ma się stać, co powinno osiągnąć, aby stać się dojrzałą osobą w przyszłości (Katra, 2014a).

Wspomniany temperament dziecka od pierwszych chwil jego życia wpływa na skuteczność rodziców jako opiekunów i wychowawców, a skuteczność – na oczekiwania dotyczące tego, w jaki sposób oddziaływać na dziecko w przyszłości, jak je prowadzić ku dorosłości. Z kolei oczekiwania mają wpływ na rozwój przystosowania i rozwój osobowości dziecka. Jednocześnie wychowawca zmienia się pod wpływem oddziaływań wychowawczych, które podejmuje wobec dziecka, zdobywa nowe doświadczenia w tej roli, które następnie modyfikują jego funkcjonowanie jako wychowawcy danego dziecka, ze względu na jego właściwości i uzyskiwane efekty w określonym kontekście, ale też wykorzystuje je do pełnienia roli wychowawcy wobec np. kolejnego dziecka w rodzinie czy innych dzieci (w przypadku nauczyciela) (Kuczynski i in., 2016; Maccoby, 2016). Jak wcześniej zauważono, ten aspekt wychowania, podobnie jak ukierunkowanie relacji wychowawczej w przyszłość, nie jest obecny w badaniach nad wychowaniem, ma charakter teoretycznego założenia i hipotez wspartych obserwacją.

Podsumowując, można stwierdzić, że każde zachowanie partnera relacji jest wywołane przez umysłowe reprezentacje siebie nawzajem, które wywodzą się z wcześniejszych bezpośrednich kontaktów i wytworzonych oczekiwań, schematu relacji, emocjonalnego zabarwienia, ukształtowanych na przestrzeni ich wspólnej historii i co może powstać w regularnym, trwającym w czasie kontakcie.

NIECO WIĘCEJ O RELACJI WYCHOWAWCZEJ

Dana relacja, także relacja wychowawcza, jest zanurzona w określonym kontekście, ściśle związanym z klimatem rodzinnym, który Laible i Thompson (2008, por. Grusec, Goodnow, Kuczynski, 2000) proponują opisać na trzech wymiarach: życzliwość, poczucie bezpieczeństwa i wzajemność. Wiele badań⁷⁾ prowadzonych w tym modelu potwierdziło hipotezę, że klimat rodzinny jest ważny dla rozwoju reprezentacji świata psychicznego dziecka, dla rozwoju samoregulacji, uczenia się od rodzeństwa, proaktywnej dyscypliny, umiejętności negocjacyjnych, emocjonalnej synchronizacji i innych procesów ważnych dla rozwoju społecznego.

⁷⁾ Badania dotyczące tych zagadnień są przywoływane w książce *Handbook of socialization research* pod redakcją Joan Grusec i Paula Hastingsa (2008, 2016).

Proces wychowawczy można rozpatrywać z perspektywy rodzica, dziecka oraz ich relacji. Rodzice są, jak już zaznaczono, osobami bardziej dojrzałymi, kompetentnymi i zobowiązanymi w relacji wychowawczej do przygotowania dziecka do samodzielnego życia w danym społeczeństwie. Oni posiadają w swoich rękach „instrumenty” wychowawcze, takie jak wzmocnienia, nadawanie wzorów, wrażliwość i powiązana z nią gotowość do reagowania na potrzeby dziecka i zaspokajania tych potrzeb. Ponadto posługują się prospektywną regulacją oraz tworzą styl komunikacji emocjonalnej, mającej istotne znaczenie dla rozwoju moralnego i społecznego dziecka. Dziecko w trakcie kontaktów z rodzicami konstruuje reprezentacje relacji z rodzicem, jako wzorca nie tylko tej specyficznej relacji, lecz także relacji z innymi ludźmi, czyli relacji społecznych. Zdobywaniu doświadczeń społecznych towarzyszy rozwijanie reprezentacji siebie i lepsze poznawanie siebie. Zarówno rodzic, jak i dziecko mają swój wkład w przebieg poszczególnych interakcji, których ciąg tworzy relację wychowawczą. W tej drodze rodzic jest przewodnikiem, za którym dziecko podąża, dorzucając swój oryginalny, indywidualny wkład. Inaczej mówiąc, dziecko nie tylko nie jest biernym odbiorcą wpływów rodzicielskich, lecz także ową relację kształtuje aktywnie. Proporcje owych „wkładów” zmieniają się zasadniczo z wiekiem dziecka, chociaż zależą również od wielu innych czynników. Relacja również pośrednio wpływa na osoby w nią uwikłane, poprzez zwyczaje, rytuały, nagrody, sankcje i modelowanie. Wnikliwa obserwacja wskazuje, że rodzice w swoich praktykach rodzicielskich i wychowawczych są mniej lub bardziej elastyczni i dostosowują swoje oddziaływania do kontekstu zewnętrznego i do dziecka, jego potrzeb, stanu, celów itd. – por. koncepcja domen Bughental i Grusec (Davidov, Grusec, 2010; Grusec, 2011; Lubiewska, 2019).

W tym ujęciu może także znaleźć się systemowe ujęcie rodziny jako środowiska wychowawczego. Podkreśla się tutaj związki pomiędzy podsystemami (małżeński, dziecko, rodzeństwo), cyrkularność (wzajemny wpływ elementów systemu rodzinnego na dziecko i dziecka na rodziców), dążenie do stabilności i zarazem do zmiany (wpływ kontekstu na rodzinę – na zachowania rodziców z jednej strony, a z drugiej na utrzymanie wewnętrznego status quo). Dziecko podlega wpływom rodziców, ale też wpływa na ich zachowanie (np. rodzice dostosowują swoje oddziaływania do stanu emocjonalnego dziecka) i na relację z nimi, a tym samym na funkcjonowanie rodziny jako całości (Belsky, 1996; Pluess, Belsky, 2010). Postuluje się tu uwzględnienie również roli rodzeństwa, które także jest częścią systemu i wpływa na kształt relacji pomiędzy rodzicami a danym dzieckiem.

WYCHOWANIE W NAJNOWSZYCH PROPOZYCJACH TEORETYCZNYCH

Obecnie rozwija się ujmowanie wychowania jako procesu transakcyjnego, mającego nieliniarny przebieg, w którym podkreśla się jakościowy charakter zmian wywołanych przez naturalne sprzeczności: 1) wewnętrzne, związane z każdym z uczestników relacji, 2) z istotą i specyfiką danej relacji oraz 3) wynikające z czynników zewnętrznych wobec diady wychowawca–wychowanek.

Istotą psychologii wychowania jest wyjaśnienie, jak owe procesy transmisji międzypokoleniowej zachodzą i jak to się dzieje, że kolejne pokolenie przejmuje normy i realizuje oczekiwania pokolenie poprzedniego, z jednej strony, a z drugiej – ukazanie, że przekaz międzypokoleniowy ma charakter dialektyczny i transakcyjny. W każdym z tych procesów chodzi o wyjaśnienie jego istoty w kategoriach mechanizmów psychologicz-

nych. Na poziomie makro zmiany międzypokoleniowe przybrały na sile w latach 60. XX w., pod względem tempa i zakresu (równość kobiet i mężczyzn, rasizm, zróżnicowanie kulturowe i seksualne, rodzaje rodziny i prawa dziecka). A w ostatnich latach dokonują się jeszcze szybciej, dzięki globalizacji i rozwojowi technologii. I należy mówić nie tyle o zmianach pokoleniowych, ile o zmianach pomiędzy kohortami, które dzieli nie więcej niż 10 lat (Kuczynski i in., 2016). Na poziomie mikro mówimy o zmianach zachodzących w odniesieniu do jednostki. Współczesność (kontekst społeczno-kulturowy) wymusza zmiany w obrębie systemu wartości, norm i wzorów zachowania oraz rozwój umiejętności i kompetencji na przestrzeni całego życia człowieka. Inaczej mówiąc, socjalizacja, wychowanie i samowychowanie trwają przez całe życie, nie tylko do wczesnej dorosłości, ponieważ zmienia się świat wokół (Katra, 2014b). Nadal na mikro poziomie rodzice są bezpośrednimi sprawcami i nosicielami procesów socjalizacyjnych i bezpośrednio oddziałują na swoje dzieci, a rodzina stanowi kontekst pierwotnej socjalizacji. Tam przebiegają najważniejsze oddziaływania wychowawcze.

Proces wychowania może być rozpatrywany ze względu na wymiar czasu i na źródła oraz mechanizmy socjalizacji. Wymaga dialektycznego podejścia, które można odnaleźć w dialektycznym ujęciu rozwoju Sameroffa (1975a, 1975b, 2007, za: Kuczynski, 2016; Sameroff, 2010), będącym podwalinami transakcyjnego modelu rozwoju człowieka, podkreślającego nielinearność przebiegu tego procesu i jakościowy charakter zmian rozwojowych wyłaniających się z interakcji pomiędzy ludźmi.

W poprzednich modelach, behawiorystycznym i psychodynamicznym, czyli mechanistycznych, zdaniem Kuczynskiego i współpracowników (2016) wychowawca i wychowanek są traktowani jako osoby z natury relatywnie niezależne, reaktywne lub pasywne jednostki, które mogą się zmieniać tylko pod wpływem zewnętrznych czynników i sił. Niekiedy uwzględnia się ich osadzenie w określonym systemie (kontekście). Proces jest ciągiem zmian wzajemnie się warunkujących, a przyczynowość jest rozważana jako bezpośrednia i linearna. Podkreślane są tu: konformizm, podporządkowanie, transmisja podobieństwa i kontynuacja pomiędzy generacjami jako upragniony rezultat socjalizacji i wychowania. Często pomijana jest emancypacyjna rola wychowania, przygotowanie wychowanka do bycia samosterowną, samoregulującą się w sposób świadomy i intencjonalny, osobą.

W podejściu dialektycznym przyjmuje się, że interakcja pomiędzy wychowawcą a wychowankiem ma nielinearny charakter, którego uczestnicy są współzależnymi elementami szerszego systemu i interpretują lub konstruują wzajemnie znaczenie swoich zachowań. W procesie tym pojawiają się opór, przystosowanie się lub negocjowanie perspektywy każdego z uczestników wewnątrz danego związku (Kuczynski, Parkin, 2007), każdy związek/system zawiera bowiem niespójności, sprzeczności i elementy pozostające w dysonansie, i równocześnie dążąc do harmonii. Jak wspomniano, sprzeczności istnieją zarówno w obrębie jednostki (niespójne interpretacje, myśli), jak i pomiędzy uczestnikami interakcji, a także pewnymi aspektami otoczenia, w którym relacja jest zanurzona. Zachowanie partnera czy nieprzewidywane zdarzenie może być takim punktem zwrotnym – wywoływać sprzeczność, którą trzeba przepracować i włączyć w system, doprowadzić do syntezy. Powstaje wtedy jakościowa zmiana. Na tym gruncie pojawiają się następujące kwestie warte rozważań i badań. Mianowicie poszerzenie rozumienia partnerów relacji jako sprawców, którzy spostrzegają intencje drugiej strony, dostrzegają własne motywy działania i motywy drugiej osoby, interpretują je, przyjmując lub nie perspektywę drugiego człowieka i następnie podążają lub nie w danym kierunku działania. Można także zadać sobie pytanie, czy i w jaki

sposób obie strony przeżywają swoją autonomię i zasadniczo doświadczają relacji, zachodzącej w określonym kontekście.

Wyjątkowość relacji rodzic–dziecko polega na tym, że jest ona bliska, długotrwała, współzależna. Jej fundamenty tworzą się we wczesnej przeszłości, w doświadczeniach związanych z pierwszymi interakcjami. Dzisiejsze badania ukazują, że skuteczność wpływu wychowawczego na dziecko nie bierze się z posługiwania technikami dyscyplinującymi, ale ze wzajemności istniejącej w relacji z dzieckiem od najmłodszych lat. Bretherton, Golby, Cho's (1997, za: Kuczynski i in., 2016) uważają, że skłonność do realizowania życzeń rodziców i przestrzegania ich nakazów i zakazów bierze się z tego, że dziecko potrzebuje poczucia bezpieczeństwa, które oferują mu rodzice i relacja z nimi (Laible, Thompson, 2008). Innymi słowy, relacja harmonijna (serdeczna, o adekwatnym do wieku dziecka i okoliczności nasileniu i formie kontroli) daje poczucie bezpieczeństwa, będące warunkiem zaspokajania potrzeby eksploracji i wzajemności, stanowiącej istotną składową potrzeby afiliacji (Lubiewska, 2019). Zachowanie każdego z podmiotów relacji zależy od zachowania partnera i ma konsekwencje dla obu uczestników interakcji. Reasumując, harmonijna relacja pomiędzy rodzicem a dzieckiem sprzyja zaspokajaniu potrzeb dziecka, ale też potrzeb rodziców – bliskości, opieki, radości, zabawy, dumy i sensu życia. Obie strony inwestują w relację i nadają jej znaczenie. O relacji rodzic–dziecko można także powiedzieć, że jest „gęsta”, wypełniona dużą liczbą interakcji. Jest także, jak już wspomniano, długotrwała i prowadzi do wytworzenia się oczekiwań dotyczących tego, czego można się spodziewać po drugiej osobie (jej zachowań, sposobów reagowania, motywów itp.) tu i teraz i w przyszłości. Przyszłe cele (antycypowane i pożądanane stany) są elementem bieżącej interakcji.

Relacja jest czymś więcej niż sumą interakcji, jest konstruktem tworzonym w umyśle partnerów na temat tego, czym jest dana relacja, jaki ma sens i znaczenie. Ów konstrukt staje się filtrem, poprzez który osoba interpretuje bieżącą interakcję oraz zachowania partnera i w efekcie wyznacza odpowiedź na jego zachowanie.

Relacja wychowawca–wychowanek (rodzic–dziecko) jest ujmowana jako wertykalna, ale można i należy widzieć ją również w perspektywie horyzontalnej (por. domena wzajemności w koncepcji Davidov i Grusec, 2006). Jej charakterystyczną cechą jest nie tylko to, że uczestniczą w niej osoby zajmujące różne pozycje, ale że dotyczy ona (relacja wychowawcza) różnych jakościowo rodzajów aktywności, które są związane z różnymi jakościowo potrzebami dziecka i rodzica. W tym celu można odwołać się do modelu socjalizacji – modelu domen (Grusec, Davidov, 2010). Każda z domen odnosi się do różnych celów interakcji, pełni różne funkcje i ma różny przebieg oraz moment występowania, np. w ciągu dnia (Lubiewska, 2019). Kuczynski i in. (2016) natomiast zakładają, że, aby zrozumieć proces wychowania, należy odwołać się do trzech następujących wymiarów charakteryzujących relacje wychowawczą: autorytetu, przywiązania i intymności.

Sfera autorytetu pełni ważną funkcję i wiąże się ze społeczno-kulturowym uznaniem rodziców za osoby uprawnione i zobowiązane do wychowywania dziecka, a dziecko za odbiorcę, osobę przyjmującą starania i oddziaływania swoich rodziców. W tym obszarze nie ma symetrii – widać to w sytuacjach konfliktowych, które nie są rozwiązywane poprzez negocjacje. Zasadniczo to rodzice mają większą siłę, wyższą pozycję i większy wpływ na ich przebieg, ale też dziecko ma pewien zakres swobody – może współpracować i/lub podporządkować się rodzicowi lub też stawiać opór.

Sfera przywiązania wiąże się z bezpośrednią funkcją, jaką jest zapewnienie bezpieczeństwa dziecku i ochrony. W tym obszarze dziecko także jest aktywne – sygnalizuje

je swoje potrzeby i stany emocjonalne, co pozwala rodzicom na odpowiednią reakcję. Przykładowo, reagowanie dziecka na nową sytuację wynika z jego wcześniejszych doświadczeń relacyjnych. Badania ukazują, że ważniejsze dla tworzenia się przywiązania są reakcje rodziców w sytuacjach stresowych i sytuacjach trudnych niż neutralnych, czy przyjemnych (Bertherton i in., 1997, za: Kuczynski i in., 2016).

Sfera intymności (Harach, Kuczynski, 2005) obejmuje poczucie przyjemności i satysfakcji z relacji. Jej rozkwit przypada na średnie dzieciństwo, kiedy relacja może stać się bardziej pozioma. Inni (MacDonald's, 1992, za: Kuczynski i in., 2016) mówią o intymności we wcześniejszym okresie życia i wiążą ją z serdecznością, ewolucyjnie ukształtowanym warunkiem wzajemnej dobrej relacji rodzic–dziecko. Intymność wymaga zdaniem Weingartena (1991, za: Kuczynski i in., 2016) utworzenia współrozumienia – wspólnego pola znaczeń – pomiędzy partnerami interakcji (por. Dryll, 2013). Z badań (Oliphant, Kuczynski, 2011) wynika, że wspólne aktywności – rytuały, inne okazjonalne działania, polegające na współpracy – dają poczucie intymności.

Istotne pozostaje pytanie, w jaki sposób interesująca nas relacja jest podtrzymywana. Według Laible i Thompsona (2008) najistotniejsza jest gotowość do reagowania (*responsivness*) i wrażliwość, które mogą przybierać różne formy w poszczególnych domenach. Najlepsze efekty wychowawcze osiągają rodzice, którzy budują relację opartą na współpracy podjętej w pozytywnej atmosferze (Kochańska, 2002). Co zatem czynią, jakie działania podejmują, aby podtrzymać relację? Rodzice zapytani o to odpowiadali, że poświęcają dziecku swój czas i uwagę, podejmują wspólną aktywność, zawiadują zaangażowaniem dziecka w interakcję, dostosowują język i przekaz do jego poziomu, np. starają się nie przytłaczać dziecka informacjami, których może nie zrozumieć. W sytuacjach trudnych – sporu lub konfliktu – które ją naruszają czy jej zagrażają, podejmują naprawianie relacji poprzez rozmowę, wyjaśnianie swojego zachowania, wskazanie celu, który chcą osiągnąć oraz poprzez przeprosiny. Powściągają się od stosowania surowych środków wychowawczych, aby nie popsuć relacji z dzieckiem. Dzieci, zdaniem rodziców, także posługują się podobnymi sposobami w celu podtrzymania interakcji i relacji (Oliphant, Kuczynski, 2011).

W społecznej teorii relacyjnej dialektyczne ujmowanie sprzeczności jest rozważane jako bodziec warunkujący zmianę wychowawczą. Rola rodzicielska wymaga umiejętności godzenia sprzecznych wymagań i oczekiwań, które przyjmują postać konfliktu, dwuznaczności, ambiwalencji, naruszenia oczekiwań. Tym zjawiskom towarzyszą emocje o różnym natężeniu, nierzadko silne (zaskoczenie, lęk, smutek, złość). Radzenie sobie ze sprzecznościami, których nie da się uniknąć, nie jest zadaniem łatwym, ale może i powinno być traktowane jako problem do rozwiązania. Sprzeczności są bowiem immanentnym zjawiskiem z naszym życiem, a nie szkodliwym czy patologicznym.

W tym podejściu Kuczynski postuluje zastąpienie pojęcia kontroli rodzicielskiej, która jest głównym, chociaż różnie rozumianym, rodzajem oddziaływań wychowawczych w klasycznych teoriach wychowania – pojęciem wpływu relacyjnego. Odpowiedź na zachowanie danej osoby jest wypadkową nie tylko zachowania jako takiego, lecz także tego, jak druga strona je interpretuje. Na przykład rodzice interpretują dane zachowanie dziecka w świetle intencjonalności, zgodności z ich wartościami lub/i celami wychowawczymi. To z kolei wpływa na dalszą komunikację pomiędzy rodzicem a dzieckiem i na zachowanie rodzica, dziecko jednocześnie „ocenia” odebrany komunikat i wybiera określoną reakcję – akceptację lub opór, którego przejawem może być podjęcie negocjacji, narzekanie, marudzenie lub też odrzucenie komunikatu na poziomie poznawczym – przytacza kontrargumenty w stosunku do racji rodzica. Reasumu-

jąc, nawet jeśli rodzice chcą kontrolować zachowanie dziecka, to tak naprawdę uruchamiają proces relacyjnego wpływu.

Rodzice mogą rozwijać swoje kompetencje relacyjne i relacyjną sprawczość na dwa sposoby poprzez: 1) uświadomienie sobie, że ich obecna interakcja jest efektem wcześniejszej relacji (historii interakcji) i ich własnego wkładu w relację i kontekst wychowania, który wpływa na dziecko oraz 2) uświadomienie sobie, że interakcja ma charakter dialektyczny, a jej rezultat może być zupełnie nowy, wręcz nieprzewidywany. Wcześniejsze doświadczenie współpracy i dostosowania się do oporu dziecka daje rodzicom poczucie kompetencji i pozwala na oczekiwanie współpracy ze strony dziecka, nawet gdy ich intencje nie są dziecku dostępne. Poczucie kompetencji nie musi wiązać się z uzyskaniem oczekiwanego efektu (posłuszeństwa), ale może wynikać z tego, że są dla dziecka ważni, pomimo że ich działania mogą dać różny efekt zależnie od kontekstu, np. nastroju dziecka.

W tej koncepcji wychowania nie mówi się o posłuszeństwie i nieposłuszeństwie, ale o akomodacji i negocjacji. W bliskiej relacji nie chodzi o wyegzekwowanie posłuszeństwa, ale o rozwiązywanie konfliktu poprzez wypracowanie kompromisu pomiędzy potrzebami i pragnieniami partnerów interakcji. Rodzice stosują różne formy akomodacji, aby zrealizować swoje cele nadrzędne, zmieniają bieżące cele na bardziej dostosowane do dziecka, wyjaśniają, wyznaczają granice. Zachowania dzieci niezgodne z życzeniem rodzica mogą być przez nich interpretowane pozytywnie, np. jako przejaw samodzielności dziecka i dążenie do realizacji ważnych dla dziecka celów. Dzieci także uczestniczą aktywnie w procesie akomodacji.

Internalizacja – wartości, norm, zasad moralnych i zasad postępowania w świecie społecznym, m.in. konwencji obyczajowych postępowania, symboli i rytuałów – jest w tej koncepcji (Kuczynski, 1997, za: Kuczynski i in., 2016) rozumiana jako ukształtowanie się osobistego modelu roboczego przekonań, postaw, wartości rodzinnych i kulturowych. Konstruktem zaś – roboczy model kultury – zawiera dynamiczny proces syntezy tworzenia i/lub podważania przekonań, wartości, norm przez całe życie i pozostaje w opozycji do transmisji kultury jako statycznego przekazu, w wyniku którego kolejna kultura staje się podobna do wcześniejszej. Z tych rozważań wynika, że każdy ma swój roboczy model różnorodnych zjawisk społecznych – relacji, kultury (Kuczynski, Knafo, 2014, za: Kuczynski i in., 2016), a także roboczy model bycia rodzicem.

Rodzice nie działają w sposób linearny, co oznacza, że bezpośrednia przeszłość (poprzedzająca sytuacja) nie determinuje reakcji w bieżącej chwili, np. rodzice nie oczekują pełnego przystosowania się dziecka do ich wymagań, poleceń (Grusec, Godnow, Kuczynski, 2000), mają zróżnicowane cele – od takich, które są najważniejsze (związane z np. z bezpieczeństwem dziecka), do takich, w których negocjowanie z dzieckiem jest przewidywane, a nawet oczekiwane. Rodzice są nastawieni elastycznie i swoje oddziaływania dostosowują do przebiegu interakcji oraz innych celów wychowawczych i oczekiwań. Plastyczność i dostosowanie się do dziecka, z uwzględnieniem czasu i okoliczności (w ramach nieprzekraczalnych granic) jest wpisane w rodzicielstwo. Rodzicom zależy na podtrzymaniu relacji z dzieckiem (wspomniane ukierunkowanie ku przyszłości). Przykładowo, opór dziecka może i często jest interpretowany jako dążenie lub/i przejaw autonomii, z której rodzice są nawet dumni.

Myślenie o przyszłości relacji i o przyszłości dziecka, o czym wspomniano wcześniej, jest obecne w procesie wychowania w różnorodny sposób (Katra, 2014a). George W. Holden (2010) twierdzi, że rodzice, przygotowując dziecko do przyszłości, do przyszłego życia, tworzą tę wspólną trajektorię poprzez selekcję i aranżowanie środowiska

tak, aby zdobyło ono określone doświadczenia. Prowadzą poprzez ścieżki, które mają dziecko rozwijać, wzbogacać, a starają się ochronić je przed niedobrymi dla niego wyborami. Równocześnie są uważni na reakcje dziecka, które uwzględniają w dalszych poczynaniach, dbając o jego dobro. Dziecko również ma wpływ na relację poprzez eksternalizację (werbalną i niewerbalną) swoich potrzeb, zamiarów, intencji oraz poprzez uwspólnianie (negocjowanie) propozycji rodzica lub opór czy bunt wobec nich.

Podsumowując, przyjęcie dialektycznego pojmowania wychowania pozwala opisać ten proces nie tylko jako przekaz międzypokoleniowy, lecz także jako dynamiczne zjawisko. Taka perspektywa przybliży nas do wyjaśnienia i zrozumienia różnic międzypokoleniowych, pozwala widzieć proces wychowania z różnych stron i z różnych poziomów (Kuczynski i in., 2016). Podstawowym założeniem jest traktowanie wychowawcy i wychowanka jako równoprawnych i równorzędnych partnerów interakcji w sensie psychologicznym, każdy z nich jest bowiem traktowany jako podmiot obdarzony sprawstwem, jako osoba interpretująca i samoorganizująca się. Podkreśla się tu całościowe ujmowanie zjawiska wychowania, co pozwala widzieć rodzica/wychowawcę nie tylko jako kogoś, kto dyscyplinuje i kontroluje dziecko i w danym momencie nawiązuje interakcję z dzieckiem, lecz także jako osobę, która nawiązuje długotrwałą relację i sama podlega pod jej wpływem zmianom. Podkreślimy jeszcze raz, że owa relacja ma charakter dynamiczny, zmienia się z sytuacji na sytuację i w dłuższej perspektywie.

W tym podejściu sprzeczność jest podstawowym mechanizmem zmian, co sprawia, że widzimy relację rodzic–dziecko wielostronnie, jako taką, w której pojawiają się konflikty, zachowania niezgodne z oczekiwaniami, dwuznaczności, ambiwalencja, a które są niezbywalnymi atrybutami każdej interakcji społecznej. Konflikty występujące w procesie wychowania są zjawiskiem naturalnym i należy traktować jako zadanie do wykonania. Nie jest też tak, że rodzic zawsze wie, co chce osiągnąć, ma jasność i pewność co do swoich wychowawczych celów, ale angażuje się w podejmowanie wyzwań wobec swojego rozwijającego się dziecka i wpisuje w swoje poczynania fakt, że dziecko jest aktywnym sprawcą i współtwórcą ich relacji. Można postawić hipotezę, że wychowawca/rodzic ma na względzie dobro dziecka⁸⁾ zasadniczo i jego działania są podporządkowane temu dążeniu (Emmons, 1986), a w konkretnej sytuacji (interakcji) intuicyjnie (poprzedzone przetwarzaniem informacji na poziomie automatycznym) są uruchamiane zachowania, które mają mu służyć wedle przekonań i doświadczeń rodzica.

MODELE WYCHOWANIA – PROPOZYCJA WŁASNA PODSUMOWANIA ISTNIEJĄCYCH TYPOLOGII PROCESU WYCHOWAWCZEGO

Przegląd literatury prowadzi do konkluzji, że ujęć wychowania jest bardzo wiele i że różni autorzy proponują rozmaite kryteria ich kategoryzowania. Zbigniew Gaś w książce *Profilaktyka w szkole* (2006) wyodrębnia następujące modele wychowania występujących w instytucjach oświatowych (w szkole): modele medyczny, kompensacyjny,

⁸⁾ „Dobro dziecka” jest wyobrażeniem, co dla mojego dziecka jest korzystne, co sprawi, że będzie szczęśliwym człowiekiem, którego życie będzie miało pomyślny przebieg. Każdy rodzic buduje swoje wyobrażenie dobra dziecka na podstawie przekonań, co do natury człowieka i natury świata, wyznawanych wartości i własnych doświadczeń.

cyjny, oświatowy, moralny i humanistyczny. Czyni to na podstawie ośmiu kryteriów odnoszących się do ważnych aspektów relacji wychowawczej: (1. i 2.) odpowiedzialność ucznia za swoje trudności i ich rozwiązanie, (3. i 4.) obraz i obowiązki ucznia, (5. i 6.) obraz i obowiązki nauczyciela, (7.) podstawowe założenia co do natury człowieka, (8.) potencjalne zagrożenia dla rozwoju wychowania. Wyróżnione przez H. Rudolfa Schaffera (2006, 2014) czy Eleonore Maccoby (1992, 2008, 2016) modele (style) wychowania również można opisać za pomocą kryteriów zaproponowanych przez Gasia. Schaffer wyróżnia model *laissez-faire*, „lepienie z gliny”, konfliktowy i wzajemności, którego istotą jest „dobroć dopasowania”, a Maccoby (1992, 2008, 2016) – model „nawykowy”, regulacji impulsów, ewolucyjno-przywiązaniowy, samoregulacyjny⁹⁾.

Na bazie zaprezentowanych dotychczas rozważań i proponuję zestawienie występujących w psychologii ujęć wychowania, w których wykorzystuję kryteria Gasia w zmodyfikowanej i uzupełnionej formie (tab. 1). Ich nazwy pochodzą od autorki i nawiązują wprost lub pośrednio do podstawowych cech danego modelu wychowania.

Zestawienie zaproponowane w tabeli 1 pokazuje, że istniejące (wybrane) modele wychowania można opisać według wskazanych właściwości, nawet gdy nie są one *explicite* wyrażone. Każdy z nich bazuje na podstawowych założeniach na temat natury człowieka. Jest to aspekt pomijany w wielu analizach procesu wychowawczego i propozycjach jego ujmowania, ale wyznacza rozumienie, czym jest proces wychowania, jakie zadania i powinności leżą po stronie wychowawcy, jakie działania powinien wychowawca podejmować, by je zrealizować. Na przykład, przyjmując założenie, że człowiek jest z natury zły, będzie nastawiony na naprawianie natury wychowanka, na korygowanie cech, które „z góry” nie mogą być zaakceptowane. Gdy natomiast uznaje, że istota ludzka rodzi się słaba – wtedy należy wychowanka prowadzić przez życie, wspierać, kierować nim i wzmacniać, aby stał się na tyle silny, że będzie w stanie udźwignąć ciężar samodzielności, gdy stanie się dojrzałą, dorosłą osobą.

Przytoczone przykłady ukazują, że przekonania na temat natury człowieka wyznaczają sposób spostrzegania siebie w roli wychowawcy i wychowanka jako osoby wychowywanej. Owe reprezentacje wyrażają przede wszystkim to, jaką pozycję względem siebie przyjmują uczestnicy tej relacji, czy będzie to pozycja symetryczna, czy asymetryczna. Pozycja symetryczna oznacza uznanie w tym przypadku podobnej odpowiedzialności za przebieg interakcji wychowawczej i efekty tego procesu. Pozycja asymetryczna zakłada, że wkład uczestników interakcji nie jest równoważny. W niektórych modelach dziecko jest stawiane na pozycji dominującej (liberalny) w innych w podporządkowanej (konfliktowy), podległej (wspierający) czy podążającej za mentorem (samoregulacyjny). Wpływają jednocześnie na sposób traktowania wychowanka – jako obiektu „do urabiania” czy jako podmiot samoorganizujący się i samoregulujący. Jak już wspomniano, również wychowawca jest stawiany w innej roli w poszczególnych modelach wychowania. A to jak wychowawca ujmuje swoje zadania, będzie miało znaczenie dla sprawowania przez niego „powierzonej” mu przez kulturę czy społeczne instytucje roli.

Reasumując, analiza wybranych modeli ukazuje w sposób syntetyczny znaczenie ważnych dla przebiegu procesu wychowania właściwości, które pozostają we wzajemnej współzależności, uwarunkowanej kulturą i podstawowymi przekonaniem, które

⁹⁾ Wyróżnione modele wychowania są propozycją syntezy ujęć socjalizacji opisywanych przez Maccoby (1992, 2008, 2016). Nazwy zostały im nadane przez autorkę artykułu.

TABELA 1
Charakterystyka modeli wychowania pod względem wybranych kryteriów

Cechy kontaktu	Model „urabiający” – konfliktowy	Model wspierający	Model liberalny	Model partnerski	Model dwupodmiotowy	Model samoregulacji
Typ relacji	Asymetryczna	Asymetryczna	Asymetryczna	Symetryczna	Asymetryczna	Asymetryczna
Pozycja wychowanka	Podporządkowana	Podległa	Dominująca	Równoważna	Częściowo podporządkowana	Wychowanek w pozycji osoby prowadzonej (wspieranej) z dużym zakresem autonomii
Obraz wychowanka	Ulegający negatywnym wpływom	Podległy wrodzonym popędom	Posiadający własny program rozwoju	Dorównujący wychowawcy	Współtworzący interakcję	Rozwijający się, podmiotowy i kreatywny
Obowiązki wychowanka	Przestrzeganie poleceń wychowawcy	Obserwacja i przyjmowanie zachowań wychowawcy	Rozwijanie swojego potencjału poprzez aktywność własną	Współodpowiedzialność	Współtworzenie obrazu świata i nadawanie znaczeń	Aktywny, samodzielny i refleksyjny
Obraz wychowawcy	Autorytet	Wzór	Opiekun	Partner	Przewodnik	Mentor
Obowiązki wychowawcy	Kontrolowanie i dyscyplinowanie	Przekazywanie norm i wartości	Organizowanie środowiska	Towarzystwo	Przekazywanie wzorów kultury	Wspieranie, stawianie wymagań i monitorowanie, zachęcanie do autonomii
Istota natury człowieka	Zła	Słaba	Dobra i wrażliwa	Silna	Dobra i zła	Silna
Zagrożenia dla rozwoju wychowanka	Zależność, uległość, osobowość autorytarna	Zależność	Egocentryzm	Przeciążenie	Nadmierny krytycyzm	Perfekcjonizm

Źródło: opracowanie własne.

z niej się wywodzą, ale też są wynikiem własnego doświadczenia oraz mniej lub bardziej wnikliwej refleksji wychowawcy na temat wychowania.

Przekonania wynikające z refleksji i analizy literatury oraz badań na temat wychowania skłaniają autorkę do opowiedzenia się po stronie modelu samoregulacyjnego, w którym przyjmuje się, że człowiek jest z natury silną jednostką, zdolną do twórczego dostosowania się do wymagań zewnętrznych i konstruowania swojego życia. W tym podejściu mieści się połączenie w procesie wychowania jego funkcji adaptacyjnej i emancypacyjnej. Połączenie tych funkcji ma prowadzić w procesie dialektycznego ścierania się pomiędzy uwikłanymi stronami do ukształtowania się osoby autonomicznie i podmiotowo funkcjonującej. Rolą wychowawcy jest bycie przewodnikiem w tak rozumianym rozwoju wychowanka. Wychowanie natomiast miałoby być rozumiane jako proces towarzyszący dojrzewaniu organizmu, zachodzący w niesymetrycznej interakcji pomiędzy wychowawcą a wychowankiem¹⁰, ukierunkowany na rozwój psychiczny wychowanka, głównie w zakresie funkcjonowania społecznego (kompetencji społecznych), moralnego i kształtowania zdolności do samoregulacji proaktywnej¹¹ w zakresie działań złożonych. Proces ten zachodzi przez całe życie człowieka (Katra, 2019, maszynopis nieopublikowany). Podstawowym mechanizmem psychologicznym tego procesu jest radzenie sobie ze sprzecznościami mającymi swoje źródło w różnicach indywidualnych (faza rozwoju, temperament itp., pozycja i role społeczne) i/lub kontekstowych.

BIBLIOGRAFIA

- Arnett, J.J. (2016). Socialization in emerging adulthood. W: J.E. Grusec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research* (s. 85–108). New York–London: The Guilford Press.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory Albert Bandura. *American Psychologist*, 44, 1175–1184.
- Bandura, A. (2002). Social cognitive theory in cultural context. *Applied Psychology: An International Review*, 51, 269–290.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: WN PWN.
- Bandura, A., Walters, R.H. (1968). *Agresja w okresie dorastania: wpływ praktyk wychowawczych i stosunków rodzinnych*. Warszawa: PWN.
- Bauman, Z. (2003). *Razem, osobno*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance abuse. *Journal of Early Adolescence*, 11, 56–95.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 1, 61–69.
- Belsky, J. (1996). Parent, infant and social-contextual antecedents of father-son attachment security. *Developmental Psychology*, 32, 905–914.
- Bowlby, J. (2007). *Przywiązanie*. Warszawa: WN PWN.
- Brzezińska, A.I. (2000). Psychologia wychowania. W: J. Strelau (red.), *Psychologia*

¹⁰ Pojęcia wychowanka i wychowawcy należy tutaj rozumieć symbolicznie: wychowawcy jako podmiotu, mającego intencję formowania i kształtowania drugiego człowieka, a wychowanka jako podmiotu przekształcającego się w procesie interakcji z podmiotem wychowującym.

¹¹ Samoregulacja proaktywna jest pojęciem szerszym niż samokontrola czy samoregulacja spontaniczna/automatyczna. Wymaga rozwiniętej refleksyjności i poczucia odpowiedzialności za siebie i za innych.

- gia. *Podręcznik akademicki* (s. 227–257). Gdańsk: GWP.
- Bugental, D.B. (2004). Thriving in the face of early adversity. *Journal of Social Issues*, 60, 219–235.
- Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113, 487–496.
- Davidov, M., Grusec, J.E. (2006). Untangling the links of parental responsiveness to distress and warmth to child outcomes. *Child Development*, 77, 44–58.
- Davis, M.H. (2001). *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, Seria Psychologii Społecznej, Gdańsk: GWP.
- De Mol, J., Reijmers, E., Verhofstadt L., Kuczynski L. (2018). Reconstructing a sense of relational agency in family therapy. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 39, 54–66. doi: 10.1002/anzf.1278.
- Dembo, M. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Dryll, E. (2013). *Wrastanie w kulturę*. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym. Warszawa: Enetia. Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, M., Maszk, P., Smith, M., Karbon, M. (1995). The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development*, 66, 1360–1384.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I.K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R., Maszk, P. (1997a). Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development*, 68, 642–664.
- Eisenberg, N., Guthrie, I.K., Fabes, R.A., Reiser, M., Murphy, B.C., Holgren, R., Maszk, P., Losoya, S. (1997b). The relations of regulation and emotionality to resiliency and competent social functioning in elementary school children. *Child Development*, 68, 295–311.
- Emmons, R.A. (1986). Personal strivings: An approach to personality and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1058–1068.
- Ferguson, E.D., Hagaman, J., Grice, J.W., Peng, K. (2006). From leadership to parenthood: The applicability of leadership styles to parenting styles. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 10, 43–56. doi: 10.1037/1089-2699.10.1.43.
- Forward, S. (1992). *Toksyczni rodzice*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Santorski & co.
- Forward, S., Buck, C. (2015). *Toksyczni rodzice. Jak się uwolnić od bolesnej spuścizny i rozpocząć nowe życie?* Warszawa: Czarna Owca.
- Gaś, Z.B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: WSiP.
- Grusec, J.E. (1992). Social learning theory and developmental psychology: The legacies of Robert Sears and Albert Bandura. *Developmental Psychology*, 28, 776–786.
- Grusec, J.E. (2011). Socialization processes in the family and emotional development. *Annual Review of Psychology*, 62, 243–269.
- Grusec, J.E., Davidov, M. (2010). Integrating Different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 81(3), 687–709.
- Grusec, J.E., Goodnow, J., Kuczyński, L. (2000). New Directions in analyses of parenting contributions to children's internalization of values. *Child Development*, 71, 205–211.
- Grusec, J.E., Hastings, P.D. (red.). (2008, 2016). *Handbook of socialization. Theory and research*. New York–London: Guilford Press.
- Gurycka, A. (1979). *Struktura i dynamika procesu wychowawczego*. Warszawa: PWN.
- Gurycka, A. (1986). Założenia pomocy psychopedagogicznej dzieciom i młodzieży. *Psychologia Wychowawcza*, 3, 332–339.
- Gurycka, A. (1992). Refleksje i kontrowersje. *Przegląd Psychologiczny*, 3, 391–402.
- Gurycka, A. (1989). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: A. Gurycka, M. Kofta (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży: Wychowanek jako podmiot*

- działań* (t. I, s. 9–24). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Gurycka, A., Jurkowski, A., Pilkiewicz, M. (red.). (1985). *Skuteczność wychowania w świetle badań psychologicznych 1976–79*. Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Harach, L.D., Kuczynski, L.J. (2005). Construction and maintenance of parent-child relationships: bidirectional contributions from the perspective of parents. *Infant and Child Development*, 14, 327–343.
- Hofer, C., Eisenberg, N., Reiser, M. (2010). The role of socialization, effortful control, and ego-resiliency in French adolescents' social functioning. *Journal of Research on Adolescence*, 20, 555–582. doi:10.1111/j.1532-7795.2010.00650.x.
- Hoffman, M.L. (2006). *Empatia i rozwój moralny*. Gdańsk: GWP.
- Holden, G.W. (2010). Childrearing and developmental trajectories: positive pathways, off-ramps, and dynamic processes. *Child Development Perspectives*, 4, 197–204. doi: 10.1111/j.1750-8606.2010.00148.x.
- Jurkowski, A. (2003). Specyfika i znaczenie społeczne psychologii wychowawczej. W: A. Jurkowski (red.), *Z zagadnień psychologii wychowawczej* (s. 13–26). Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Kadzikowska-Wrzosek, R. (2010). Wolna wola w świetle badań współczesnej psychologii nad procesami samoregulacji i samokontroli. *Psychologia Społeczna*, 54, 330–344.
- Karkowska, M. (2008). *Socjologia wychowania wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*. Łódź: AH-E.
- Katra, G. (2014a). Czas w wychowaniu. *Psychologia Wychowawcza*, 47, 105–114.
- Katra, G. (2014b). Wychowanie i socjalizacja w perspektywie life span. Lublin: Ogólnopolska Konferencja Psychologii Rozwojowej (referat).
- Katra, G. (2016). Supporting the adolescents prospective activity. W: U. Tokarska (red.), *Applied psychology of time* (s. 181–211). Warszawa: WN PWN.
- Katra, G. (2019). Socjalizacja i wychowanie w na przestrzeni całego życia. Tekst w przygotowaniu do publikacji.
- Kochanska, G. (2002). Mutually responsive orientation between mothers and their young children: A context for the early development of conscience. *Current Directions in Psychological Science*, 11, 191–195.
- Kolańczyk, A. (2009). Procesy świadome a automatyzmy w poznaniu społecznym. W: M. Kossowska, M. Kofta (red.), *Psychologia poznania społecznego* (s. 31–57). Warszawa: WN PWN.
- Kowalik, S. (2011). Psychologia w szkole. Zarys problematyki. W: S. Kowalik (red.), *Psychologia ucznia i nauczyciela. Podręcznik akademicki* (s. 13–29). Warszawa: WN PWN.
- Kubiak-Szymborska, E. (2013). Wychowanie jako działalność twórcza w kontekście zapośredniczonej komunikacji. *Studia z Teorii Wychowania*, 4, 49–68.
- Kuczynski, L., Parkin, C.M. (2008). Agency and bidirectionality in socialization: Interactions, transactions, and relational dialectics. W: J. Grusec, P. Hastings (red.), *Handbook of socialization research* (s. 259–283). New York, NY: Guilford.
- Kuczynski, L., Parkin, C.M., Pitman, R. (2016). Socialization as dynamic process. W: J.E. Grusec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research* (s. 135–157). New York-London: Guilford Press.
- Kuhlman, K.R., Repetti, R.L., Reynolds, B.M., Robles, T.F. (2018). Interparental conflict and child HPA-axis responses to acute stress: Insights using intensive repeated measures. *Journal of Family Psychology*, 32, 773–782. doi:1037/fam0000437.
- Laible, D., Thompson, R. (2008). Early Socialization. A relationship Perspective. W: J.E. Grusec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research* (s. 181–207). New York, NY: The Guilford Press.
- Lewin, K., Lippitt, T., White, R.K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.
- Lubiewska, K. (2019). *Przywiązanie. W kontekście wrażliwości rodzicielskiej, socjali-*

- zacji oraz wpływów kulturowych. Warszawa: WN PWN.
- Maccoby, E.E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 6, 1006–1017.
- Maccoby, E.E. (2008). Historical overview of socialization. research and theory. W: J.E. Grousec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research* (s. 13–41). New York–London: The Guilford Press.
- Maccoby, E.E. (2016). Historical overview of socialization research and theory. W: J.E. Grusec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research* (s. 3–32). New York, NY: The Guilford Press.
- Martorell, G.A., Bugental, D.B. (2006). Maternal variations in stress reactivity: Implications for harsh parenting practices with very young children. *Journal of Family Psychology*, 20, 641–647.
- Oliphant, A.E., Kuczynski, L. (2011). mothers' and fathers' perceptions of mutuality in middle childhood: The domain of intimacy. *Journal of Family Issues*, 32, 1104–1124.
- Opozda, D. (2012). *Struktura i treść jednostkowej wiedzy o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Panfile, T.M., Laible, D.J. (2012). Attachment security and child's empathy: the mediating role of emotion regulation. *Merrill-Palmer Quarterly*, 58, 1–21.
- Paszkwicz, A. (2000). Pojęcie procesu wychowania – jego struktura i dynamizm. W: G. Koć-Seniuch, A. Cichocki (red.), *Nauczyciel u uczniowie w dyskursie edukacyjnym* (s. 68–76). Białystok: Trans Humana.
- Płopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Impuls.
- Płopa, M. (2008). *Więzi w małżeństwie i rodzinie. Metody badań*. Kraków: Impuls.
- Pluess, M., Belsky, J. (2010). Differential susceptibility to parenting and quality child care. *Developmental Psychology*, 46, 379–390.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (2002). *Psychologia wychowawcza* (wyd. 7, t. II). Warszawa: WN PWN.
- Repetti, R.L., Robles, T.F. (2016). Nontoxic family stress: Potential benefits and underlying biology. *Family Relations*, 65, 163–175. doi: 10.1111/fare.12180.
- Roe, A. (1957). Early determinants of vocational. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212–217.
- Rothbart, M.K. (2007). Temperament, development, and personality. *Current Directions in Psychological Science*, 16, 207–212. doi: 10.1111/j.1467-8721.2007.00505.x.
- Ryan, R.M., Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81, 6–22.
- Schaffer, D.R., Kipp, K. (2015). *Psychologia rozwoju od dziecka do dorosłości*. Gdańsk: Harmonia.
- Schaffer H.R. (2006). *Rozwój społeczny dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Schaffer, H.R. (2014). *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Schier, K. (2014). *Doroste dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Smetana, J.G. (1995). Parenting styles and conceptions of parental authority. *Child Development*, 66, 299–316.
- Smetana, J.G. (2010). *Adolescents, families, and social development. How teens construct their worlds*. West Sussex, UK: Wiley Blackwell.
- Smetana, J.G., Robinson, J., Rote, W.M. (2016). Socialization in adolescence. W: J.E. Grusec, P.D. Hastings (red.), *Handbook of socialization. Theory and research* (s. 60–84). New York–London: Guilford Press.
- Spinrad, T.L., Eisenberg, N., Gaertner, B., Popp, T., Smith, C.L., Kupfer, A., Hofer, C. (2007). Relations of maternal socialization and toddlers' effortful control to children's adjustment and social

- competence. *Developmental Psychology*, 43(5), 1170–1186. doi: 10.1037/0012-1649.43.5.1170.
- Straś-Romanowska, M. (2012). Refleksje o wychowaniu w perspektywie personalistycznej. *Psychologia Wychowawcza*, 1–2, 119–130.
- Taylor, Z.E., Eisenberg, E., Spinrad, T.L., Keith, F., Widaman, K.F. (2013). Longitudinal relations of intrusive parenting and effortful control to ego-resiliency during early childhood. *Child Development*, 84, 1145–1151. doi: 10.1111/cdev.12054.
- Wosińska, W. (2007). *Oblicza globalizacji*. Sopot: Smak Słowa.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie* (wyd. 3). Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Ziemska, M. (1975). *Rodzina a osobowość*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Znaniecki, F. (2001). *Socjologia wychowania*. Warszawa: WN PWN.

CONTEMPORARY APPROACHES AND MODELS OF SOCIALIZATION

Abstract: The article presents concepts and models of socialization/upbringing present in contemporary psychology. Currently, upbringing is recognized as a non-linear transaction process. It emphasizes the qualitative nature of changes, which are the result of the clash of natural contradictions having their origins in: internal factors related to the educator and the charge, external factors in the dyad educator-charge, and also factors related to the nature and specificity of the educational relationship. The presentation of the latest approach to socialization is preceded by a concise discussion of previous approaches, including historical ones. Con-

siderations are also made about the role of time and dialectical understanding of the educational relationship in explaining the upbringing process. Furthermore, meaningful questions leading to deepening the knowledge about socialization and allowing a more effective application have been included.

Finally, the comparison of selected models of upbringing is drawn, as well as the author's definition of this process.

Keywords: socialization, upbringing, upbringing models, psychological mechanisms of socialization.