

LUCYNA BAKIERA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Instytut Psychologii

## WYCHOWANIE I RODZICIELSTWO, STYL WYCHOWANIA I STYL RODZICIELSKI. ANALIZA TERMINOLOGICZNA

**Streszczenie:** W artykule zaprezentowano rozważania na temat istoty wychowania zainspirowane dostrzeżeniem niejednoznaczności kategorii stosowanych w psychologii i dotyczących wychowania rodzicielskiego, takich jak styl rodzicielski, styl wychowania, postawa rodzicielska. Wskazano na różnice między wpływem społecznym i rozwojem a wychowaniem oraz na kluczowe właściwości działań wychowawczych (intencjonalność, celowość, procesualność, asymetryczność relacji wychowawczej). Autorka traktuje wychowanie jako długotrwałe i intencjonalne oddziaływanie interpersonalne nastawione na optymalizowanie rozwoju wychowanka. Domeną aktywności wychowawczej jest

aktualizowanie potencjału rozwojowego wychowanka. Przyjmując takie założenie zauważa, że nie każde działanie rodzica świadczy o wychowaniu. Jego wpływ może mieć charakter destruktywny z punktu widzenia rozwoju dziecka. Natomiast próba wyjścia poza funkcje opiekuńczo-wychowawcze, z którymi najczęściej jest utożsamiane rodzicielstwo, zaowocowało autorskim ujęciem stylu rodzicielskiego. Omawiany jest on na podstawie złożonej sieci czynników różnicujących wymiary – interpersonalny i intrapsychiczny – doświadczeń rodziców.

**Słowa kluczowe:** wychowanie, rodzicielstwo, styl wychowania, styl rodzicielski.

### WPROWADZENIE

Zamęt terminologiczny, jaki występuje w opisie i wyjaśnianiu wychowania, skłania do zadania kilku podstawowych pytań i poszukiwania odpowiedzi. Pomimo długiej tradycji teoretycznej nadal pozostają wątpliwości wobec istoty wychowania, które nadsuwają pytanie o to, na czym wychowanie polega, w tym wychowanie rodzicielskie. Ponadto sporna jest kwestia dotycząca przejawów wychowania, z której wyłania się problem postaw wychowawczych i stylu wychowania, a także różnicy między stylem wychowawczym a stylem rodzicielskim. Przedstawiona próba odpowiedzi na te pytania stanowi głos w dyskusji poświęconej teorii wychowania. W psychologii przyjęto synonimiczne rozumienie stylu wychowania i stylu rodzicielskiego. W artykule zostaną przedstawione rozważania odnoszące się przede wszystkim do wychowania rodzicielskiego oraz refleksje nad rodzicielstwem, których celem jest wskazanie na odmienne pola semantyczne wychowania i rodzicielstwa oraz stylu wychowania i stylu

rodzicielskiego. Wypowiedź jest sformułowana w pierwszej osobie (nie tylko bezosobowo), ponieważ wyraża poglądy autorki artykułu. Polemika z nimi może przyczynić się do uszczegółowienia pojęć kluczowych w psychologii wychowawczej.

## SPECYFIKA ODDZIAŁYWAŃ WYCHOWAWCZYCH

Termin „wychowanie”, zarówno w mowie potocznej (co jest zrozumiałe), jak i w naukach humanistycznych ma różne znaczenia. Kolokwialnie jest kojarzony z przygotowaniem do życia, edukacją, kulturą osobistą, ogłądą towarzyską, a także dyscypliną, podporządkowaniem, karnością. Wskazane terminy pokazują, że wychowanie stanowi zarówno efekt, jak i proces osiągania tegoż efektu poprzez podejmowanie działań interpersonalnych. Taką dwupostaciowość akcentów w analizie wychowania odnajdują również w tekstach naukowych z zakresu psychologii, pedagogiki czy socjologii.

Można wyróżnić szeroką i wąską perspektywę definiowania procesu wychowania. Szerokie ujęcie odnosi się do wszelkich oddziaływań na człowieka, które wpływają na jego zachowanie, postawy i wartości (Harwas, 1999). Komponentem wychowania są w tym podejściu również działania przypadkowe, spontaniczne i niezorganizowane. Przyjęcie takiego punktu widzenia oznacza, że wychowanie jest tożsame z wpływem społecznym, który definiuje się jako możliwość zmiany zachowania jednej osoby na skutek zachowania innej (Adler, Rosenfeld, Proctor, 2007). Warto zauważyć, że wpływ może być niezamierzony, zarówno w zakresie wywierania, jak i ulegania mu (Kenrick, Neuberg, Cialdini, 2006). Jeżeli wychowanie byłoby równoznaczne z wpływem społecznym, oznaczałoby to, że wszyscy są wychowawcami i jednocześnie wychowanymi, ponieważ każdy człowiek uczestniczy w interakcjach społecznych, w wyniku których następuje wzajemne modyfikowanie zachowań. W takim ujęciu na przykład narodziny dziecka należałoby uznać za akt wychowania człowieka dorosłego, a noworodka za wychowawcę. Ponadto skutki wpływu mogą być destruktywne dla osoby jemu ulegającej. Tak szerokie definiowanie wychowania uważam za nieprecyzyjne. Moim zdaniem wychowanie nie jest dowolnym, przypadkowym oddziaływaniem interpersonalnym. Jego efektem nie jest jakakolwiek zmiana zachowania.

Negując tak szerokie ujęcie wychowania proponuję, aby za wychowanie uznać specyficzny rodzaj wywierania wpływu, który wyróżnia się intencjonalnością osoby oddziałującej. Intencją wychowawcy jest, według mnie, optymalizowanie rozwoju wychowanka. W tym kontekście nasuwają się kolejne pytania. Przede wszystkim związane są one z relacją między wychowaniem a rozwojem. Czy rozwój przebiega (nie) zależnie od wychowania? Skłaniam się do tezy o możliwej niezależności rozwoju człowieka od wychowania. Rozwój, jako długotrwały proces zmian, jest konstytutywną cechą człowieka. Nie jest (nie musi być) efektem wychowania. Zarówno w wymiarze biologicznym, jak i psychospołecznym przebiega również wówczas, gdy nie występuje oddziaływanie wychowawcze. Jednakże zakres zmian, tempo ich następowania oraz wzajemna spójność (między wymiarem somatycznym, psychicznym i społecznym) mogą przebiegać w sposób, który nie jest w pełni korzystny dla jednostki oraz jej otoczenia. Działania wychowawcze mają na celu optymalizowanie, czyli udoskonalanie przebiegu rozwoju, tak aby możliwości tkwiące w wychowanku oraz szanse, jakie istnieją w jego otoczeniu, mogły jak najpełniej się zaktualizować. Innymi słowy wychowanie jest świadomym i zamierzonym działaniem wychowawcy polegającym na aktualizowaniu potencjału rozwojowego wychowanka. Taki pogląd wyłania kolejny

problem, a mianowicie na czym polega aktualizowanie potencjału rozwojowego? Rozumiem ten proces jako przechodzenie od potencjalnego stanu zdolności tkwiących w dziecku (czy szerzej: człowieku) i jego otoczeniu do formy realnej; realizowanie ich (Bakiera, 2018a). Wychowawca podejmuje działania, które urzeczywistniają możliwości rozwojowe dziecka i jego otoczenia. Określenie możliwości jako rozwojowych wydaje się istotne, ponieważ wspieranie wszelkich zdolności nie jest w zakresie działań wychowawczych. Na przykład za niewychowawcze można uznać wspieranie zachowań autodestrukcyjnych czy antyspołecznych (choć możliwe jest ich ukształtowanie).

W podanym znaczeniu wychowanie jest celowym wywieraniem wpływu (bezpośrednio na jednostkę i/lub jej otoczenie), przy czym również cel nie jest dowolny. Istotną jego cechą jest konstruktywny (pozytywny) charakter z punktu widzenia rozwoju wychowanka. Działania ograniczające, spowalniające, zaburzające rozwój dziecka są w mojej ocenie antywychowawcze. Maria Przetacznik-Gierowska i Ziemowit Włodarski (1994, s. 17), twierdzą, że uniwersalną funkcją wychowania są „z założenia względnie trwałe i pozytywne zmiany w aktywności i zachowaniu człowieka”. Podobnie Gerd Mietzel (2003) za kryterialne dla wychowania uznaje udzielanie wsparcia nastawionego na trwałe zmiany wychowanka. Trwałość (względna trwałość) stanowi jedno z kryterium zmiany rozwojowej (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016; Tyszkowa, 2009), dlatego odwołując się w wychowaniu do rozwoju za zbyt częste uznają podkreślanie trwałości zmian. Natomiast bez takiego odwołania istotne jest, aby dodać, że celem wychowania nie może być wywołanie dowolnej zmiany w funkcjonowaniu dziecka. Lawrence Kohlberg i Rochelle Mayer (1990), odwołując się do danych, według których najwyższe stadia rozwoju poznawczego i moralnego nie są osiągnięte powszechnie, wskazują na stymulację rozwoju przez zmiany wychowawcze. Stymulacja nie oznacza jednak przyspieszania rozwoju, lecz uaktywnianie procesu zmierzającego do osiągnięcia przez jednostkę najwyższych stadiów rozwojowych. W takim ujęciu celem oddziaływań wychowawczych nie jest dowolna zmiana zachowania dziecka, lecz zmiana w kierunku większego zróżnicowania, integracji i adaptacji (Kohlberg, Mayer, 1990, s. 55). Oznacza to, że cele wychowania są tożsame z celami rozwoju psychospołecznego człowieka.

Struktura celów wychowawczych ma charakter dualistyczny. Z jednej strony są to cele bliskie związane z pojawiającymi się codziennie sytuacjami, a z drugiej cele dalekie, ukierunkowane na trwałe efekty wychowawcze, jak na przykład rozwijanie niezależności i odpowiedzialności (Steede, 2007). Niekiedy dążenie do realizowania nadrzędnego celu, jakim jest optymalizowanie rozwoju, może kolidować z realizacją celów bliskich. Wychowanie wymaga synchronicznego realizowania zadań odnoszących się do sytuacji „tu i teraz” oraz perspektywy długoterminowej. Oznacza to konieczność uwzględniania przez wychowawców krótkoterminowych i długoterminowych efektów swoich działań i rozeznania w podstawowych potrzebach dziecka oraz potrzebach wyższego rzędu. W strukturze celów wychowawczych występuje zatem większa zmienność celów bliskich, cząstkowych przy względnej stabilności celów dalekich. Ponadto pomyślne oddziaływanie wychowawcze nie oznacza ścisłego zdefiniowania wszystkich celów na początku dokonującego się procesu (Hardarson, 2012). Wychowanie ukierunkowane jest również przez cele pojawiające się w trakcie jego trwania. Cel wychowania jest stanem antycypowanym, który dorosły stopniowo realizuje poprzez cele parcjalne.

Marian Nowak (2008) z kolei twierdzi, że wychowanie stanowi zorganizowany zespół działań podejmowanych przez wychowawcę w konkretnym celu, którym jest

pożądana i trwała zmiana osobowości wychowanka. Warto jednak dodać, że ciągła zmienność osobowości nie może być jedynym czy nadrzędnym celem wychowawcy. Równie ważne jest utrwalanie pewnych właściwości, które u dziecka już się wykształciły. Na przykład jeżeli dziecko ma predyspozycje do gier sportowych i potrafi angażować się w treningi, systematycznie uczęszcza na zajęcia sportowe, które nie ograniczają jego działań w innych obszarach, to istotne jest, aby wychowawca (rodzic, nauczyciel) wspierał tego typu aktywność dziecka i utrzymywał zdolność do organizowania czasu na zajęcia fakultatywne, a nie zmieniał ją. Różnicowanie, które zachowania należy zmieniać (bo są szkodliwe dla dziecka i jego otoczenia), a które wspierać i utrzymywać, to niełatwe zadanie. Kluczem do rozstrzygnięcia tego typu problemu jest rozpoznanie predyspozycji dziecka. Uważam, że bez znajomości wychowanka, jego możliwości i ograniczeń nie można mówić o wychowaniu. W przeciwnym razie istnieje ryzyko oddziaływania, które uwzględni raczej pragnienia czy potrzeby wychowawcy lub systemu społecznego w którym on funkcjonuje.

Jak długo trwa wychowanie? Z reguły proces ten kojarzony jest z dzieciństwem. Moim zdaniem można wychowywać i być wychowywanym przez całe życie. Odwołując się do paradygmatu *life-span*, zgodnie z którym rozwój człowieka trwa do jego śmierci, wspieranie rozwoju również nie kończy się z osiągnięciem dorosłości. Można wspierać rozwój dziecka, nastolatka i dorosłego. W cyklu życia jednostki pojawiają się różni wychowawcy. Pierwoplanowymi, można powiedzieć, figurami wychowania są rodzice. Wychowanie jest procesem długotrwałym, na który składają się wielowymiarowo zróżnicowane interakcje wychowawcy i wychowanka. Kształtują one specyficzną dla tej diady relację interpersonalną. Kluczową cechą relacji wychowawczej jest asymetryczność (Dryll, 2018; Magier, 2007; Wrońska, 2009), wynikająca z różnic między wychowawcą a wychowankiem w zakresie doświadczeń, kompetencji i odpowiedzialności. Z tego względu za typowy (choć nie jedyny) dla wychowania układ interpersonalny uznaje się relację dorosły–dziecko, choć można również dostrzec działania podejmowane przez dorosłych w celu optymalizowania rozwoju innych dorosłych lub własnego rozwoju. Ostatni z wymienionych układów bliski jest rozumieniu psychotransgresji *ku sobie* Józefa Kozieleckiego (2001) czy autokreacji intencjonalnej Zbigniewa Pietrasieńskiego (2009).

Istnieje pogląd, że „dziecko jest współtwórcą procesu wychowania” (Katra, 2018). Nie podzielam takiego punktu widzenia, ponieważ sugeruje on, że dziecko podejmuje intencjonalne działania na rzecz własnego rozwoju. Taka postawa jest możliwa w przypadku dorosłego, ewentualnie adolescenta, ale nie dziecka. Dziecko jest aktywnym uczestnikiem interakcji (i relacji) o charakterze wychowania, wywiera wpływ na wychowawcę, ale nie jest kreatorem działań wychowawczych. To jest rola (powinność) dorosłego. Dynamikę interakcji wychowawcy i wychowanka można opisać na kontinuum: inicjowanie kontaktu vs. reagowanie na zachowanie drugiej strony, przy czym to dorosły jest w większym stopniu ich reżyserem. To on ma wiedzę i doświadczenie, które pozwalają mu rozumieć znaczenie aktualnych działań i przewidywać ich skutki. Dziecko nie zachowuje się w określony sposób z zamiarem rozwijania się. Natomiast zachowanie dorosłego (oczywiście nie każde) jest nastawione na skutki wychowawcze. To dorosły potrafi dostosować swoje działania do potrzeb i możliwości rozwojowych dziecka. Potrafi rewidować cele bliskie. Marc H. Bornstein (1995) zauważa na przykład, że podczas gdy bliski kontakt fizyczny zapewnia optymalną stymulację rozwoju w okresie noworodkowym, to w niemowlęctwie może hamować aktywność eksploracyjną dziecka. Wymaga to od dorosłych stałego podążania za zmieniającymi się wła-

ściwościami wychowanka. O wychowaniu nie świadczy fakt obecności wychowawcy, a określone jego zachowanie.

Kończąc rozważania nad specyfiką wpływu wychowawczego, warto zaznaczyć, że oddziaływanie wychowawcy na wychowanka nie następuje tylko w wyniku intencjonalnej aktywności wychowawczej, ale także poprzez nieintencjonalne demonstrowanie zachowań, które – na zasadzie modelowania – mogą mieć skutki niewychowawcze (antywychowawcze). Prezentowane (najczęściej nieświadomie) przez dorosłych wzory osobowe kształtują również takie właściwości psychospołeczne, które nie optymalizują rozwoju jednostki (Bakiera, Harwas-Napierała, 2016). Z tego względu modelowanie nie zawsze ma charakter wychowawczy. Następuje również bez intencji wychowania. Modelowanie stosowane jako środek wychowawczy stanowi mechanizm celowo uruchamiany przez wychowawcę (modela), który dąży do wywołania określonego (pożądanego z punktu widzenia rozwoju wychowanka) rezultatu.

## WYCHOWAWCZE ASPEKTY DZIAŁAŃ RODZICÓW

Z reguły rodzicielstwo redukuje się do wymiaru interpersonalnego, a doświadczenia rodziców ogranicza do opieki i wychowania potomstwa. Tymczasem dorośli, pełniąc rolę matki lub ojca, nie tylko kreuje rzeczywistość rozwoju dziecka, ale doświadcza w związku z tym siebie jako autora tejże opieki i wychowania. Istotne w tym kontekście są jego przeżycia związane m.in. z autopercepcją, samooceną, tożsamością rodzicielską, systemem przekonań i wartości, samopoczuciem. Tworzą one wymiar intrapsychiczny, który znacząco dopełnia wspomniany aspekt międzyosobowy, pełniąc funkcję regulacyjną wobec działań podejmowanych wobec dziecka (i zwrótnie zmieniając się pod ich wpływem). Zasadne wobec tego jest dostrzeżenie szerokiego spektrum zróżnicowanych doświadczeń rodzicielskich (Bakiera, 2017). Uwzględnienie wskazanych wymiarów rodzicielstwa jest związane z dwoma obszarami poznawania i pozwala na rozróżnienie doświadczeń na zewnętrzne i wewnętrzne (Buksiński, 2001).

Działania podejmowane przez rodziców na rzecz dziecka konstytuują wymiar interpersonalny rodzicielstwa, ale jednocześnie są efektem intelektualnego, emocjonalnego i ewaluatywnego nastawienia rodzica wobec rodzicielstwa i wobec dziecka (wymiar psychiczny). Mogą być też przedmiotem autoanalizy charakterystycznej dla indywidualnej sfery doświadczeń rodziców. Tymczasem ograniczenie rodzicielstwa do funkcji opiekuńczo-wychowawczych zaowocowało w psychologii utożsamianiem stylu rodzicielskiego ze stylem wychowawczym. Mieczysław Płopa (2005) zwraca uwagę, że w literaturze psychologicznej te same lub zbliżone konstrukty są opisywane pod różnymi nazwami, przez co występuje wiele miar postaw rodzicielskich, przy jednoczesnym deficycie ich integrowania i porządkowania.

Działania rodziców najczęściej są opisywane w terminach strategii czy stylów wychowawczych oraz stylów lub postaw rodzicielskich. Termin „styl wychowania” stanowi z reguły synonim stylu rodzicielskiego (*parenting style*) (Liberska, Matuszewska, 2014). Wyraża rodzicielską koncepcję wychowania i określa się go poprzez środki wychowawcze stosowane wobec dziecka (Ziemska, 2009). Takie rozumienie stylu rodzicielskiego skupia się na oddziaływaniach rodzica wobec dziecka (Fletcher, Walls, Cook, Madison, Bridges, 2008; Liberska, 2007; Robinson, Mandleco, Olsen, Hart, 2001). Niekiedy zwraca się uwagę, że styl rodzicielski jest właściwością rodzica niezależną od rozwijającego się dziecka (Darling, Steinberg, 1993). Style wychowawcze ro-

dziców i ich konsekwencje dla funkcjonowania dziecka stanowią jeden z pięciu podstawowych tematów badań naukowych odnoszących się do rodzin z małymi dziećmi (Demo, Cox, 2000). Wyróżnia się następujące style wychowawcze:

- autorytarny, permisywny, autorytatywny (Baumrind, 1971, 1991, 2005);
- demokratyczny, autokratyczny, liberalny, niekonsekwentny (Liberska, Matuszewska, 2014; Ostafińska-Molik, Wysocka, 2015; Plopa, 1983; Przetacznik-Gierowska, Włodarski, 1994);
- zaniedbujący (Maccoby, Martin, 1983);
- nadopiekuńczy, narcystyczny, spolaryzowany, zależny, toksyczny, zaniedbujący, wyizolowany (Schoenewolf, 2016);
- swobodny i treningowy styl wychowania (Praszkier, 1988).

W psychologii polskiej istnieje silna tradycja opisywania oddziaływań rodziców w kategoriach postaw rodzicielskich (Plopa, 2008, 2011; Rembowski, 1972; Ziemska, 2009). Postawa rodzicielska wyraża skłonność rodziców do pozytywnych lub negatywnych reakcji wobec dziecka, jest trwałą i nabytą skłonnością ustosunkowania się wobec dziecka, która obejmuje aspekt poznawczo-dążeniowo-afektywny ukierunkowujący zachowanie rodziców (Ziemska, 2009). Plopa (2008) zauważa, że pozytywne działania rodzicielskie zawsze wyrażają jakąś formę miłości i akceptacji, natomiast działania negatywne stanowią kombinację odrzucenia, nadmiernej kontroli czy ochrania. W literaturze przedmiotu występują różne klasyfikacje postaw rodzicielskich. Wymienia się m.in. następujące postawy:

- kochająca, wymagająca, ochraniająca, odrzucająca, liberalna (Roe, Siegelman, 1963);
- akceptacji, współdziałania, rozumnej swobody, uznania praw dziecka oraz odrzucenia, unikania, nadmiernego ochrania, nadmiernych wymagań (Ziemska, 2009);
- bliskości, pomocy, kierowania i wymagań dostosowanych do sytuacji, potrzeb i wieku rozwojowego dziecka oraz odrzucenia vs. nadmiernej bliskości, braku pomocy i opieki vs. nadmiernej opiekuńczości, zupełnej swobody vs. nadmiernego zarządzania, braku wymagań vs. nadmiernych wymagań i żądań (Braun-Gałkowska, 1986);
- akceptacji, autonomii, odrzucenia, nadmiernych wymagań, niekonsekwencji, nadmiernego ochrania (Plopa, 2005, 2008).

Badania dotyczące postaw rodzicielskich koncentrują się głównie na skutkach określonych postaw dla rozwoju dziecka i jego zaburzeń oraz różnicach związanych z płcią rodzica, płcią dziecka i ich wiekiem (Andersson, Perris, 2000; Bahatheg, 2016; Juby, 2009; Ersoy, 2015; Jaaniste i in., 2016; Marchwicki, 2004; Yang, Shin, 2008). Liczne dowody empiryczne świadczą o znaczeniu stosunku rodziców wobec dziecka dla jego funkcjonowania w obszarze m.in. aspiracji i osiągnięć edukacyjnych (Sikorski, 2000), przygotowania do rozpoczęcia nauki szkolnej (Kawalec, 2000), motywacji do odrabiania zadań domowych (Madjar, Shklar, Moshe, 2016), preferencji zawodowych (Peplińska, Połomski, Pogorzelska, 2014), strategii zaradczych (Borecka-Biernat, 2010) czy kompetencji społecznych (Strzelczyk-Muszyńska, 2010). Struktura postaw świadczy o istotnych różnicach płciowych. Centralnym elementem postaw matek jest ładunek emocjonalny, natomiast w postawach ojców dominuje komponent behawioralny (Belogaj, Morozova, 2008).

## STYL RODZICIELSKI

Zaakcentowanie zróżnicowania cech charakteryzujących rodziców implikuje pojęcie stylu rodzicielskiego. Rozumiem go jako sposób realizowania rodzicielstwa (bycia rodzicem). Biorąc pod uwagę wymiary intrapsychiczny i interpersonalny, rodzicielstwo zależy od czynników o charakterze podmiotowym (właściwości osób tworzących diadę rodzic–dziecko), relacyjnym (ustosunkowanie się rodzica do dziecka i dziecka do rodzica, jakość i częstotliwość interakcji w diadzie) oraz o charakterze kontekstowym (złożony system społeczno-kulturowy, w którym rodzicielstwo jest realizowane, w tym również interakcje lub ich brak z drugim rodzicem) (Bakiera, 2016, 2018b). Wśród czynników związanych z osobą rodzica można wyróżnić następujące: wiek (decyduje, czy rodzicielstwo jest punktualne czy niepunktualne – młodociane lub późne); okoliczności prokreacyjne; stan zdrowia rodzica; standard materialny; uwarunkowania temperamentalne i osobowościowe; rodzaj motywacji rodzicielskiej; poziom identyfikacji z rolą; oczekiwania wobec roli i stopień zaangażowania w rodzicielstwo. Czynniki związane z dzieckiem to jego stan zdrowia, uwarunkowania temperamentalne i osobowościowe, a także liczba dzieci, ich wiek i odstępy między rodzeństwem. Interesującym stanowiskiem w poszukiwaniu czynników kontekstowych wydaje się podejście ekologiczne, w którym uznaje się, że relacje między jednostką a poszczególnymi poziomami jej środowiska zewnętrznego mają charakter wzajemnych zależności (Bronfenbrenner, 1993).

W hierarchicznej strukturze czynników kontekstowych określających styl rodzicielski można wyróżnić oddziaływania makrosystemowe (regulacje prawne dotyczące rodzicielstwa, kultura, która kształtuje przekonania na temat rodzicielstwa), egzosystemowe (obejmujące środki masowego przekazu kształtujące postawy wobec rodzicielstwa oraz dostępność instytucji opiekuńczo-wychowawczych wspomagających działania rodzicielskie), mezosystemowe (udział osób spoza rodziny w opiece i wychowaniu dziecka, wzorce pełnienia roli rodzicielskiej, a także struktura rodziny) i mikrosystemowe (typ rodzicielstwa – biologiczne i/lub społeczne, stopień zaangażowania w aktywność zawodową, udział drugiego rodzica w opiece i wychowaniu dziecka – współrodzicielstwo aktywne vs. formalne; relacje małżeńskie i satysfakcja z nich, interakcje w rodzinie rozszerzonej). Aczkolwiek główną kategorią opisową dla stylu rodzicielskiego jest aktywność rodzica wobec dziecka, która konsoliduje działanie wyróżnionych czynników, to stylu rodzicielskiego nie można zredukować do stylu wychowania.

Zważywszy na całokształt wzajemnie oddziałujących czynników, a przede wszystkim na dwupodmiotowe (dla dorosłego i jego potomstwa) konsekwencje rozwojowe aktywności rodzicielskiej wyróżniam trzy rodzaje stylów rodzicielskich: styl zaangażowany, wycofany i awersyjny (Bakiera, 2016, 2018b). Kolejność wymienionych stylów odpowiada potencjalnym skutkom aktywności rodzicielskiej dla rozwoju potomstwa i dorosłego – od skutków pozytywnych, przez umiarkowanie negatywne, do skutków zdecydowanie negatywnych, zagrażających rozwojowi dziecka i rodzica.

Rodzicielstwo zaangażowane rozumiem jako optymalne skoncentrowanie na zadaniach opiekuńczo-wychowawczych, które są wyrazem akceptacji roli rodzicielskiej. Działania pozarodzicielskie (wynikające z relacji intymnych, pracy, hobby) nie stanowią zagrożenia dla opieki i wychowania dziecka, nie konkurują z aktywnością wynikającą z roli matki/ojca. Pojęcie zaangażowanego rodzicielstwa koresponduje z takimi kategoriami jak aktywne rodzicielstwo (*active parenting*) Masuda Hoghughy (2004),

uważne rodzicielstwo (*attentive parenting*) Myli i Jona Kabat-Zinna (2008), rodzicielstwo przywiązaniowe (*attachment parenting*) Williama Searsa (Sears, Sears, 2013), rodzicielstwo bliskości Agnieszki Stein (2012). W systemie psychicznym jednostki rodzicielstwo łączy się wówczas z pozytywnym wartościowaniem, a dostępność rodzica dla dziecka jest świadomą postawą służącą wspieraniu rozwoju dziecka. Istotna w tym kontekście jest równowaga między potrzebami dziecka i dorosłego, ponieważ zaangażowanie nie oznacza poświęcania się kosztem rozwoju osobistego. Zaangażowanie rodziców w opiekę i wychowanie dziecka nie jest też równoznaczne z ujawnianiem (wyłącznie prawidłowych) postaw i stylów wychowawczych, ale może znacząco zwiększać ich prawdopodobieństwo, ponieważ zaangażowanie przejawia się m.in. w zdobywaniu wiedzy o warunkach prawidłowego rozwoju dziecka i optymalnego oddziaływania wychowawczego. Badania wskazują, że zaangażowanie rodzicielskie wywołuje skutki w postaci doświadczeń autokreacyjnych dorosłych i w postaci pożądaných warunków rozwoju dziecka, określonych przede wszystkim rodzicielską postawą akceptacji (Bakiera, 2013).

Rodzicielstwo wycofane wskazuje na fakt bycia matką/ojcem (biologiczną/-nym), ale w przestrzeni działań dorosłego brakuje inicjatywy w organizowaniu aktywności dziecka i zainteresowania nim, co wiąże się z permissywnym stosunkiem wobec dziecka i submisywnością rodziców. Przejawem deficytu czasu i uwagi rodziców może być unikanie kontaktu z dzieckiem czy nadmierne powierzanie innym opieki nad nim. Odsunięcie się od aktywnego udziału w opiece i wychowaniu dziecka może być motywowane nastawieniem wobec rodzicielstwa (świadome unikanie zadań rodzicielskich) lub być skutkiem innych zdarzeń (decyzji), które wymuszają rozłąkę z dzieckiem. Trzeba rozróżnić wycofywanie się dorosłego z kontaktu z dzieckiem (rodzicielstwo wycofane) od niemożności pełnienia roli. Przyczyny subiektywne dotyczą warunków, w których nie ma przeciwwskazań do aktywnego pełnienia roli matki/ojca. Rodzice wycofują się niekiedy z wygody, niedojrzałości do roli, braku odpowiedzialności, poczucia bezradności wobec dziecka oraz braku umiejętności ustalania i egzekwowania zasad. Stopień wycofania się z roli rodzicielskiej może być znaczny. W systemie psychicznym jednostki rodzicielstwo nie stanowi wówczas źródła osobistych doświadczeń. Taki styl realizowania roli wiąże się z psychiczną niedostępnością rodzica i ograniczeniem komunikacji z dzieckiem. Przyczyny obiektywne wynikają ze zdarzeń, które uniemożliwiają lub znacznie utrudniają pełnienie roli rodzicielskiej, np. chroniczna choroba rodzica (Moore, Rauch, Baer, Pirl, Muriel, 2015; Park i in., 2016), ograniczenie wolności (Arditti, 2016) lub długotrwały wyjazd. Okolicznościom tym może towarzyszyć osobiste przekonanie dorosłych o ważności opieki nad dzieckiem. Wówczas rodzice doświadczają mogą silnego stresu, a rodzicielstwo określane jest jako trudne.

Rodzicielstwo awersyjne traktuję jako styl funkcjonowania rodziców, który zagraża rozwojowi dziecka i tym samym jest przejawem nieprawidłowego rozwoju dorosłych (Bakiera, 2013, 2016). Cechują go trudności w prawidłowym pełnieniu roli wynikające z negatywnej postawy wobec rodzicielstwa i/lub negatywnej postawy wychowawczej. Awersja wobec społecznej roli rodzica wiąże się z dezaprobatą atrybutów siebie jako rodzica (rodzicielstwo nie stanowi istotnego elementu tożsamości osobistej lub stanowi element nieaprobowany, a nawet lękotwórczy) i implikuje niechęć wobec dziecka, jego odrzucenie lub przemoc. Najbardziej skrajną formą awersji wobec dziecka jest przemoc rodziców, która jest wykorzystaniem asymetrycznej pozycji dorosłych wynikającej z przewagi sił, władzy i umiejętności. Przemoc może przyjąć postać fizyczną, psychiczną, seksualną lub ekonomiczną. Najbardziej obciążającą dziecko for-



mą przemocy jest wykorzystanie seksualne (Beisert, Izdebska, 2012). Inne rodzaje awersyjnego stylu rodzicielskiego to negatywne postawy wychowawcze (Faravelli i in., 2010) czy parentyfikacja (Schier, 2018).

Zaproponowana kategoryzacja rodzicielskiego funkcjonowania dorosłych nasuwa jeszcze jedno pytanie, a mianowicie: Jaka jest relacja między wychowaniem a stylem rodzicielskim? Nawiązując do przedstawionego ujęcia wychowania jako optymalizowania rozwoju jednostki uważam, że tylko zaangażowany styl rodzicielski koresponduje z tak rozumianym wychowaniem. Rodzicielstwo awersyjne traktuję jako oddziaływanie antywychowawcze, natomiast rodzicielstwo wycofane może być niewystarczającym wobec potrzeb wychowanka wspieraniem jego rozwoju. Skutki rodzicielstwa zaangażowanego mają charakter prorozwojowy (dla wychowanka i dorosłego – por. Bakiera, 2010, 2018a), konsekwencje rodzicielstwa wycofanego mogą być ryzykiem rozwojowym, natomiast rezultaty rodzicielstwa awersyjnego zakłócają rozwój wychowanka.

## ZAKOŃCZENIE

Proponowane w literaturze rodzaje oddziaływań określane jako wychowawcze (np. ignorujący, zaniedbujący, nadopiekuńczy, toksyczny czy narcystyczny styl wychowania oraz odrzucająca czy nadmiernie wymagająca postawa wychowawcza) nie korespondują z ujęciem wychowania jako świadomego i zamierzonego działania osoby dorosłej, które polega na optymalizowaniu rozwoju wychowanka. Nawiązują one do szerokiego ujęcia wychowania jako wszelkiego typu oddziaływań.

W celu doprecyzowania różnicy między wychowaniem (stylem wychowania) a rodzicielstwem (stylem rodzicielskim) należy zauważyć, że wychowanie realizowane może być przez dorosłych niebędących rodzicami, dlatego utożsamianie stylu rodzicielskiego ze stylem wychowania jest mylące. Ponadto, co zostało wskazane w artykule, opis rodzicielstwa obejmuje relacje z dzieckiem (wymiar interpersonalny) i doświadczanie siebie jako uczestnika tych relacji (wymiar intrapsychniczny). Styl wychowania koresponduje z pierwszym aspektem doświadczeń rodziców.

## BIBLIOGRAFIA

- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., Proctor II, R.F. (2007). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Poznań: Rebis.
- Andersson, P., Perris, C. (2000). Perception of parental rearing and dysfunctional attitudes: The link between early experiences and individual vulnerability? *Nordic Journal of Psychiatry*, 54(6), 405–409.
- Arditti, J.A. (2016). A family stress-proximal process model for understanding the effects of parental incarceration on children and their families. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 5(2), 65–88.
- Bakiera, L. (2010). Developmental complementarity of generations in family. W: E. Rydz, D. Musiał (red.), *The psychology of human development – selected issues* (s. 27–47). Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Bakiera, L. (2013). *Zaangażowane rodzicielstwo a autokreacyjny aspekt rozwoju dorosłych*. Warszawa: Difin.
- Bakiera, L. (2016). Aversive parenthood. An attempt of conceptualization. W: H. Liberska, M. Farnicka (red.), *Aggression as a challenge: Theory and research. Current problems* (s. 187–198). Frankfurt: Peter Lang Publishing.

- Bakiera, L. (2017). Doświadczanie rodzicielstwa i doświadczenia rodzicielskie. Propozycja konceptualizacji. *Psychologia Rozwojowa*, 22(2), 15–31.
- Bakiera, L. (2018a). *Pomyślność rozwoju w dzieciństwie. W poszukiwaniu współzależności rozwoju dziecka i dorosłego*. Referat wprowadzający w dyskusję panelową podczas 27. OKPR. Kamień Śląski, 14.06.2018 r.
- Bakiera, L. (2018b). Styl realizacji rodzicielstwa a społeczny kontekst funkcjonowania współczesnych rodziców. W: B. Harwas-Napierała, L. Bakiera (red.), *Oblicza współczesnej rodziny. Wybrane aspekty* (s. 31–66). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bakiera, L., Harwas-Napierała, B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Bahatheg, R.O. (2016). Parental attitudes and their relationship to citizenship among kindergarten's children in Riyadh-Saudi Arabia. *Education*, 3, 341–355.
- Baumrind, D. (1971). Harmonious parents and their preschool children. *Developmental Psychology*, 4, 99–102.
- Baumrind, D. (1991). The influence of parenting style on adolescent competence and substance. *Journal of Early Adolescence*, 11(1), 56–95.
- Baumrind, D. (2005). Patterns of parental authority and adolescent autonomy. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 108, 61–69.
- Beisert, M., Izdebska, A. (2012). Wykorzystanie seksualne dzieci. *Dziecko Krzywdzone*, 2(39), 48–66.
- Belogaj, K.N., Morozova, I.S. (2008). Empirical research of parent's attitude structure. *Psychological Science and Education*, 1(4), 12–23.
- Borecka-Biernat, D. (2010). Postawy wychowawcze rodziców i strategie radzenia sobie ze społeczną sytuacją trudną w percepcji dorastających dzieci stosujących strategię skoncentrowaną na problemie i na unikaniu. W: T. Rostowska, A. Jaromołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego* (s. 237–256). Warszawa: Difin.
- Bornstein, M.H. (1995). Pomiędzy opiekunami a ich potomstwem. Dwa rodzaje interakcji i ich konsekwencje dla rozwoju poznawczego W: A. Brzezińska, G. Lutomski, B. Smykowski (red.), *Dziecko wśród rówieśników i dorosłych* (s. 39–63). Poznań: Zysk i S-ka.
- Braun-Gałkowska, M. (1986). Patologia i terapia postaw rodzinnych. W: Z. Babska, A. Biela, T. Witkowski (red.), *Wykłady z psychologii w Katolickim Uniwersytecie Lubelskim w roku akademickim 1984/85* (s. 343–360). Lublin: Redakcja Wydawnictwa KUL.
- Bronfenbrenner, U. (1993). *Ecological models of human development*. W: M. Gauvain, M. Cole (red.), *Readings on the development of children* (s. 37–43). New York: Freeman.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziółkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: GWP.
- Buksiński, T. (2001). Doświadczenie w naukach społecznych. W: T. Buksiński (red.), *Doświadczenie* (s. 63–97). Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Darling, N., Steinberg, L. (1993). Parenting style as a context: an integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496.
- Demo, D.H., Cox, M.J. (2000). Families with young children: A review of research in the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 876–895.
- Dryll, E. (2018). Głos w dyskusji podczas Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego „Psychologia Wychowawcza – Teorie”. Wydział Psychologii UW. Warszawa: 19–20.10.2018.
- Ersoy, E. (2015). Assessment of adolescent perceptions on parental attitudes on different variables. *Journal of Education and Training Studies*, 5, 165–176.
- Faravelli, C., Di Paola, F., Scarpato, M.A., Fioravanti, G. (2010). Parental attitudes of mothers of patients with panic disorder. *Italian Journal of Psychopathology*, 16(2), 144–149.
- Fletcher, A.C., Walls, J.K., Cook, E.C., Madison, K.J., Bridges, T.H. (2008). Parenting style as a moderator of associations between maternal disciplinary strategies

- and child well-being. *Journal of Family Issues*, 29, 1724–1744.
- Hardarson, A. (2012). Why the aims of education cannot be settled. *Journal of Philosophy of Education*, 46(2), 223–235.
- Harwas E. (1999). Problem „ucznia dorosłego”. *Oświata Dorosłych*, 4, 97–108.
- Hoghugh M. (2004). Parenting. An introduction. W: M. Hoghugh, N. Long (red.), *Handbook of parenting. Theory and research for practice* (s. 1–18). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
- Jaaniste, T., Jia, N., Lang, T., Goodison-Farnsworth, E.M., McCormick, M., Anderson, D. (2016). The relationship between parental attitudes and behaviours in the context of paediatric chronic pain. *Child: Care, Health and Development*, 3, 433–438.
- Juby, C. (2009). Parental attitude: A mediating role in disciplinary methods used by parents. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 26(6), 519–531.
- Kabat-Zinn, M., Kabat-Zinn, J. (2008). *Dary codzienności. Poradnik uważnego rodzicielstwa*. Czakański. Warszawa: IPSI Press.
- Katra, G. (2018). *Modele wychowania*. Głos w dyskusji podczas Ogólnopolskiego Seminarium Naukowego „Psychologia Wychowawcza – Teorie”. Wydział Psychologii UW. Warszawa: 19–20.10.2018.
- Kawalec, J. (2000). Rola środowiska rodzinnego w wychowaniu dziecka sukcesu. *Edukacja i Dialog*, 5, 57–65.
- Kenrick, D.T., Neuberg, S.L., Cialdini, R.B. (2006). *Psychologia społeczna. Rozwiązane tajemnice*. Gdańsk: GWP.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1990). *Rozwój jako cel wychowania*. Toruń: Centrum Doskonalenia Nauczycieli.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Liberska, H. (2007). Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie. W: B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia* (s. 53–75). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Liberska, H., Matuszewska, M. (2014). Modele funkcjonowania rodziny. Style wychowania. W: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 115–139). Warszawa: WN PWN.
- Maccoby, E.E., Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. W: P.H. Mussen, E.M. Heterington (red.), *Handbook of child psychology. Socialization, personality, and social development* (s. 1–101). New York: John Wiley & Sons.
- Madjar, N., Shklar, N., Moshe, L. (2016). The role of parental attitudes in children's motivation toward homework assignments. *Psychology in the Schools*, 2, 173–188.
- Magier, P. (2007). Kulturowy kontekst wychowania dziecka wyzwaniem dla edukacji rodziców. W: D. Opozda (red.), *Rodzicielstwo. Wybrane zagadnienia kontekstów edukacyjnych* (s. 99–107). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Marchwicki, P. (2004). Style przywiązania a postawy rodzicielskie. Doniesienie z badań. *Roczniki Psychologiczne*, 2, 81–103.
- Mietzel G. (2003). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Moore, C.W., Rauch, P.K., Baer, L., Pirl, W.F., Muriel, A.C. (2015). Parenting changes in adults with cancer. *Cancer*, 121(19), 3551–3557.
- Nowak, M. (2008). *Teorie i koncepcje wychowania*. Warszawa: WAiP.
- Ostafińska-Molik, B., Wysocka, E. (2015). Style wychowania w rodzinie pochodzenia w percepcji młodzieży z zaburzeniami internalizacyjnymi i eksternalizacyjnymi – analiza zależności. *Resocjalizacja Polska*, 9, 97–119.
- Park, E.M., Deal, A.M., Check, D.K., Hanson, L.C., Reeder-Hayes, K.E., Mayer, D.K., Yopp, J.M., Song, M.K., Muriel, A.C., Rosenstein, D.L. (2016). Parenting concerns, quality of life, and psychological distress in patients with advanced cancer. *Psycho-Oncology*, 25(8), 942–948.
- Peplińska, A., Połomski, P., Pogorzelska, I. (2014). Postawy rodzicielskie a prefe-

- rencje zawodowe młodzieży. *Psychologia Rozwojowa*, 2, 83–102.
- Pietrasiński, Z. (2009). *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywcza autokreacja*. Warszawa: CIS.
- Plopa, M. (1983). Czynniki typologie postaw rodzicielskich. *Psychologia Wychowawcza*, 4, 412–419.
- Plopa, M. (2005). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Impuls.
- Plopa, M. (2008). *Skala Postaw Rodzicielskich*. Warszawa: Vizja Press & It.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Impuls.
- Praszker, R. (1988). *W głąb szczerości*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Przetacznik-Gierowska, M., Włodarski, Z. (1994). *Psychologia wychowawcza*. T. 2. Warszawa: WN PWN.
- Robinson, C.C., Mandlco, B., Olsen, S.F., Hart, C.H. (2001). The Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PS-DQ). W: B.F. Perlmutter, J. Touliatos, G.W. Holden (red.), *Handbook of family measurement techniques: Instruments & index* (s. 319–321). Thousand Oaks: Sage.
- Rembowski, J. (1972). *Więzi uczuciowe w rodzinie: studium psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Roe, A., Siegelman, M. (1963). A Parent-Child Relations Questionnaire. *Child Development*, 34, 355–369.
- Schier, K. (2018). *Dorośle dzieci. Psychologiczna problematyka odwrócenia ról w rodzinie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Schoenewolf, G. (2016). *Schizophrenia in a dysfunctional family*. ebook International Psychotherapy Institute. <https://www.freepsychotherapybooks.org/ebook/schizophrenia-in-a-dysfunctional-family/>. Pobrano: 12.03.2019.
- Sears, W., Sears, M. (2013). *Księga Rodzicielstwa Bliskości. Przewodnik po opiece i pielęgnacji dziecka od chwili narodzin*. Warszawa: Mamania.
- Sikorski, W. (2000). Postawy rodzicielskie w percepcji dorastających a poziom ich aspiracji edukacyjnych. *Psychologia Wychowawcza*, 2, 190–200.
- Steede K. (2007). *10 błędów popełnianych przez dobrych rodziców*. Gdańsk: GWP.
- Stein, A. (2012). *Dziecko z bliska. Zbuduj szczęśliwą relację*. Warszawa: Mamania.
- Strzelczyk-Muszyńska, D. (2010). Postawy rodzicielskie a kompetencje społeczne. W: T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego* (s. 285–295). Warszawa: Difin.
- Tyszkowa, M. (2009). Pojęcie rozwoju i zmiany rozwojowej. W: M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne* (s. 45–56). Warszawa: WN PWN.
- Wrońska, K. (2009). Współczesna rodzina – między wspólnotą a stowarzyszeniem. W: J. Truskolaska (red.), *Partnerstwo w rodzinie. Istota i uwarunkowania relacji między rodzicami i dziećmi* (s. 209–223). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Yang, S., Shin, C.S. (2008). Parental attitudes towards education: What matters for children's well-being? *Children and Youth Services Review*, 30(11), 1328–1335.
- Ziemska, M. (2009). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

## UPBRINGING AND PARENTING, STYLE OF UPBRINGING AND PARENTING STYLE. TERMINOLOGICAL ANALYSIS

**Abstract:** The article presents considerations on the essence of education inspired by the perception of the ambiguity of categories used in parenting from several perspectives such as: parenting style, style of upbringing and parental attitude. In the article, the differences between social influence and development and upbringing as well as key features of educational activities (intentionality, purposefulness, processuality, asymmetry of educational relation) were pointed out. The author treats upbringing as a long-lasting and intentional interpersonal interaction aimed at optimization the development of a pupil. The domain of educational activity is up-

dating the developmental potential. While accepting this assumption, the author notices that not all parenting activities mean upbringing. Its influence can be destructive from the child's development point of view. However, the attempt to go beyond the caring and educational functions with which parenthood is most often identified has resulted in the author's approach to the parenting style. It is discussed on the basis of a complex network of factors differentiating the interpersonal and intrapsychic dimension of the parents' experiences.

**Keywords:** upbringing, parenting, style of upbringing, parenting style.