

ELŻBIETA DRYLL

Uniwersytet Warszawski, Wydział Psychologii

„WYCHOWANIE” W PARADYGMACIE KONSTRUKCJONIZMU SPOŁECZNEGO

Streszczenie: Artykuł zawiera propozycję modelu teoretycznego zjawiska „wychowanie” osadzoną w paradygmacie konstrukcjonizmu społecznego. Pojęcia tego modelu odnoszą się do wspólnego świata życia dorosłego i dziecka. Składają się nań zarówno treści kultury, w której ten świat jest zanurzony, jak i rzeczywistość mikrosystemu (rodziny, diady) wykreowana przez współuczestnictwo i dialog. W dialogu wychowawczym niedoświadczony partner jest wprowadzany w system znaczeń, którym operuje dorosły. Relacja wychowawcza nie jest symetryczna, jest komplementarna z racji stałego, nasyconego emocjami związku dziecka i osoby pełniącej rolę wychowawcy (najczęściej

rodzica). Komplementarność wyraża się w zróżnicowaniu ról ze względu na dystrybucję odpowiedzialności, co wyznacza odmienne obowiązki i uprawnienia każdej z osób. Kontrola jest realizowana poprzez mechanizm samorealizujących się oczekiwań, jakie dorosły żywi wobec dziecka. Opis zjawiska wychowanie w nurcie konstrukcjonizmu społecznego bada relacje pomiędzy dwiema osobami z perspektywy ponadindywidualnej. Stanowi to najważniejszą zaletę proponowanego podejścia.

Słowa kluczowe: konstrukcjonizm społeczny, dialog wychowawczy, współuczestnictwo, relacja komplementarna, kontrola.

GENERALIA

Najważniejszą tezą konstrukcjonizmu jest twierdzenie, że zarówno kultura, jak i indywidualna tożsamość każdego człowieka są konstruowane w procesie interakcji społecznych. „Człowiek staje się osobą tylko w otoczeniu innych osób” (Schier, Zalewska, 2002). Ten kształtujący wpływ bezpośrednich kontaktów międzyludzkich na aktualne i przyszłe zachowanie jednostki jest w konstrukcjonizmie sprawą kluczową. Jest to więc paradygmat, w którym problematyka wychowania okazuje się centralna, co budzi nadzieję na nowe, inspirujące i potrzebne treści w zakresie opisu i rozumienia tego zjawiska.

Konstrukcjonizmu społecznego nie należy mylić z konstruktywizmem (Zwierzdzyński, 2012). Konstruktywizm odnosi się do kompetencji poznawczych człowieka. Głosi, że percepcja jest procesem aktywnym, a przetwarzanie informacji dokonuje się z udziałem schematów stanowiących abstrakcje wcześniejszych doświadczeń. Konstrukcjonizm również akcentuje aktywne budowanie jednostek poznawczych, ale chodzi tu nie tylko o elementarne funkcje psychologiczne w odniesieniu do osoby, ale –

szerzej – o tworzenie systemu symbolicznego, który jest jakością ponadindywidualną. System ten stanowi kontekst życia i rozwoju społeczeństw, jest źródłem znaczeń, generuje nie tylko efekty poznawcze, lecz także emocje, wartości, ustosunkowania estetyczne, obyczajowość i inne elementy kultury. Jednostka poznaje zastany system znaczeń, na jego bazie konstruuje własną psychikę, a z czasem – na większą lub mniejszą skalę – współtworzy kulturę.

System symboliczny to język (w jego szerokim, semantycznym rozumieniu). Język naturalny wraz ze wszelkimi innymi subsystemami niosącymi informację konstytuuje świat znaczeń, w którym „żyjemy, poruszamy się i jesteśmy”. Peter L. Berger i Thomas Luckmann (1973) nazywają go uniwersum symbolicznym, Janet W. Astington (1990) społecznością umysłów, Paul Ricoeur (1985) narracją kultury. Dawniej nazywano tę warstwę egzystencji „światem ducha”, który miał zawiadować światem materii. Język przenosi człowieka w rzeczywistość odległą od bezpośredniego pola bodźcowego i czasu teraźniejszego – organizuje percepcję, umożliwia wspomnianie i planowanie, wskazuje kryteria oceny zjawisk. Stanowi system regulujący działania społeczne, jednostce wyznacza miejsce wśród innych ludzi i zadań.

Nie byłoby języka, gdyby nie było komunikacji międzyludzkiej. Dzięki komunikacji nowonarodzony człowiek wkracza w uniwersum świata, w którym się narodził, prowadzony przez „bardziej wtajemniczonych” i to właśnie stanowi sens wychowania. Już trzymiesięczne dziecko jest zdolne do współuczestnictwa. Pomiędzy nim a opiekunem wytwarza się tzw. pole wspólnych znaczeń (Bruner, 1990). Najprostsze zachowania nabierają znaczenia komunikacyjnego, ponieważ są interpretowane przez osobę dorosłą zgodnie z jej sposobem rozumienia zachowań niemowlęcia (a to pochodzi z kultury). Sześciomiesięczne dziecko reaguje na gesty wskazujące tworzące wspólne pole uwagi, dziewięciomiesięczne rozumie intencje (Tomasello, 2002). W drugim roku życia zaczyna się kształtować komunikacja werbalna. To dorosły uczy języka – swojego języka, wraz ze wszystkim tym, co język niesie (ustosunkowania, wartości, wzory rozumowania). W wieku trzech lat dziecko sprawnie posługuje się mową w codziennych sytuacjach społecznych, używa jej także do samoinstruowania. Czterolatnie odkrywa świat fantazji i abstrakcji. W wieku szkolnym (ok. 8. roku życia) zaczyna rozumieć metafory, potem ironię. Dwunastoletnie komponuje narrację, 16-letnie wydarzenia z własnego życia porządkuje chronologicznie. Około 20. roku życia młody człowiek rozwija kompetencję umożliwiającą zbudowanie narracji tożsamościowej – wizerunku własnej osoby (zanurzonej w kulturze – rzeczywistości systemu znaczeń swojego świata), który przez następne lata komplikuje i udoskonala (Habermans, Ehler-Lerche, Silveira, 2009). W międzyczasie (szkoła) poznaje ogromne obszary wiedzy społecznej zgromadzonej przez pokolenia i wybiera to, w czym się wyspecjalizuje. To też jest możliwe dzięki użyciu języka w procesie interakcji międzyludzkich. Bez nich nie byłoby możliwe (niewiele osób przyswajałoby „dobrowolnie” wiedzę z zakresu wszystkich przedmiotów szkolnych – w klasie, pod dyktando nauczyciela, okazuje się to bardziej prawdopodobne).

DIALOG WYCHOWAWCZY

W paradygmacie konstrukcjonizmu rozwój osobowy polega na wrastaniu w kulturę (por. Dryll, 2013). Wychowanie ma temu sprzyjać. Jego istotą jest dialog prowadzony z dzieckiem przez osobę dorosłą, która czuje się do tego powołana. Dialog wychowaw-

czy to komunikacja nie tylko werbalna – w języku słów, i dlatego pod jej wpływem kształtuje się nie tylko wiedza rozumiana jako zasób informacji. Jak dowodził Lew Wygotski (1971), każda umiejętność pojawia się w rozwoju dwukrotnie – najpierw w płaszczyźnie społecznej (dialogu), a dopiero potem w płaszczyźnie indywidualnej. Przechodząc przez fazę zinternalizowanego dialogu i mowy egocentrycznej (samo-instruowania), ulega automatyzacji i staje się elementem szerszej struktury działaniowej. Wszystkie właściwości dialogu z dorosłym są internalizowane – zarówno informacje i instrukcje, jak i emocje, wartości i kryteria ocen, a także prototypowe wzory relacji. Na tej podstawie zostaje uformowany sposób istnienia w świecie, czyli ustosunkowanie do ludzi, siebie samego, zjawisk i abstrakcji. Ustosunkowanie objawia się w zachowaniu, odczuwaniu i myśleniu. Człowiek wychowywany w kręgu określonego dialogu przejawia cechy charakterystyczne dla jego interakcji z osobami znaczącymi (przede wszystkim dorosłymi z rodziny).

Zastosowanie pojęcia „dialog” do opisu rzeczywistości wychowawczej ma kluczowe znaczenie. Polega ono na możliwości (konieczności wręcz) jednoczesnego kierowania uwagi na zachowania dwojga osób pozostających w relacji – dwóch jej podmiotów. Dotychczasowe teorie opisujące proces wychowawczy, chociaż deklaratywnie zawsze mówiło się o „podmiotowości”, były skupione bądź na działaniach dorosłego wobec dziecka (które w takim modelu pełniło rolę przedmiotu – obiektu socjalizacji), bądź też na dziecku jako podmiocie otoczonym „czynnikami rozwoju” – w tym obecnością i właściwościami wychowawcy. Pierwszy model reprezentują teorie z kręgu behawioralno-poznawczego, którego dewizą było zapisywanie doświadczeń na „niezapisanej karcie” psychiki rozwijającego się organizmu. Drugi to jego antyteza – psychologia humanistyczna z całym jej arsenałem założeń na temat natury ludzkiej, domagającej się samorealizacji w korzystnych warunkach.

Oba te paradygmaty pod pewnym względem były podobne. O kierunkach rozwoju decydowały wartości ulokowane w jednostce – w dorosłym, który „kształtował”, lub w dziecku, które w pewnym sensie było wewnątrznie zaprogramowane (metafora ziarna). W przeciwieństwie do tych dwóch ujęć, w modelu dwupodmiotowym wartości wyznaczające kierunek pożądanego rozwoju tkwią poza indywiduum. Ulokowane są w kulturze, ku której i poprzez którą rozwój się dokonuje. Ich agentami (ale nie twórcami) są dorośli, a świat rodzinny pełni rolę „filtra” tych treści. W dialogu wychowawczym dokonuje się transmisja wzorów kultury.

We współczesnym świecie niewątpliwie najważniejsze znaczenie pod względem transmisji międzypokoleniowej odgrywa dialog wychowawczy w środowisku rodzinnym. Nic wprawdzie nie wskazuje na to, aby sama więź biologiczna rodziców i ich potomstwa gwarantowała miłość i przywiązanie (Badinter, 1998), ale świadomość takiej więzi („moja krew”) daje poczucie wyjątkowości i odpowiedzialności, z czego wynikają specyficzne zobowiązania i uprawnienia obu stron, tak bowiem relacja rodzice–dzieci jest społecznie definiowana. Z jednostronnie przypisanej odpowiedzialności (za to, jakie dziecko jest obecnie i jakie będzie w przyszłości) wynika uprawnienie do kontroli jego poczynąń wyrażające się we władzy rodzicielskiej, której ma się podporządkować. Zarazem obowiązkiem dorosłych jest sprawowanie opieki i uczenie, tolerowanie niewiedzy, błędów i wybryków, do czego dziecko (póki jest dzieckiem) ma prawo. Oczywiście władzę rodzicielską można sprawować rozmaicie. Obecnie oczekiwanie bezrefleksyjnego posłuszeństwa i zbyt inwazyjność są piętnowane, zalecane zaś jest oparcie rodzicielskiej dominacji na autentycznym autorytecie, potwierdzonym żywą troską dorosłego i zaufaniem ze strony dziecka.

Niewątpliwie dialog wychowawczy nie jest relacją symetryczną, chociaż symetryczne są niektóre jego elementy. Ale jest w wysokim stopniu komplementarny, ponieważ dzieje się we wspólnym świecie życia dorosłych i dzieci.

WSPÓŁCZESTNICTWO

Kreatorami wspólnego świata są dorośli – najczęściej para rodzicielska, i to ich zachowanie wyznacza ramy wkładu innych osób – wyznacza miejsce dziecka i określa jego rolę. Na podstawie koncepcji Lwa Wygotskiego (1971) strefy najbliższego rozwoju, Jaan Valsiner (1985) zaproponował dwa pojęcia, za pomocą których można opisać współuczestnictwo. Jedno z nich to „strefa aktywności dozwolonej”, a drugie – „strefa aktywności promowanej”. Obie są konstruowane przez dorosłych, a odnoszą się do dzieci. W obrębie strefy aktywności dozwolonej zadaniem rodziców jest określanie tego, co dozwolone nie jest, w strefie aktywności promowanej uczenie i wsparcie. Obydwie te strefy stale są modyfikowane, przesuwane „w górę”. W miarę rozwoju dziecka wolno co raz więcej (choć nigdy nie wszystko – rzecz w tym, by pewne zakazy utrwaliły się). Przyrost kompetencji także powoduje zmiany treści promowanych, choć być może główne kierunki wsparcia pozostają stałe, zgodne z wartościami i rodzicielskimi preferencjami w zakresie wzoru osobowego dostępnego w kulturze. W obu wypadkach, jak widać, ważną rolę odgrywają wartości, uwikłane w zasady organizacji wspólnego świata – w codzienny dialog dorosłego z dzieckiem.

W ramach strefy aktywności dozwolonej (i niedozwolonej) działania wychowawców mają charakter reaktywny. Dorosły podejmuje aktywność, gdy obserwowane zachowanie przekracza zakreślone granice (dziecko robi coś, czego nie powinno). Trudności, jakie tu mogą się pojawiać, polegać mogą na słabej orientacji w tym, co dziecko w ogóle robi, lub niezdolności do skutecznego powodowania zmiany. Obie te umiejętności bywają rozważane w kontekście kontroli.

Strefa aktywności promowanej obejmuje te wszystkie dziedziny, które rodzic chce rozwijać. Tu jego działania mają charakter proaktywny. Sterują nimi cele – niekiedy jawne czy nawet werbalizowane, nie zawsze przemyślane, rzadko kiedy uporządkowane w jakiś system. Prawdopodobnie niewielu rodziców zastanawia się nad tym, co chciałoby osiągnąć i według tego planuje swoje poczynania. Funkcje celu pełnią wzorunki innych dzieci, relacji rodzinnych, innych rodziców – czerpane z obserwacji bliźnich, produkcji medialnych, wspomnień własnego dzieciństwa i innych, nierzadko przypadkowych wpływów kultury. Są to raczej odczucia o charakterze preferencyjno-estetycznym niż racjonalnie wykreowany, abstrakcyjny rejestr pożądanых cech.

Proaktywne działania rodzicielskie mogą mieć charakter bezpośredniego uczenia lub modelowania. W takim wypadku rodzic osobiście angażuje się w pokazywanie, instruowanie, ocenianie, korygowanie wykonania jakiejś czynności. Trudności związane z działaniami proaktywnymi mogą polegać na dysfunkcjonalności wzoru interakcji uczenia. Dorosły nie zawsze potrafi sprawić, aby dziecko też chciało nauczyć się tego, co mu się proponuje. Dodatkowym problemem bywa, że rodzic nie słucha i nie rozumie, na czym mogą polegać trudności, nie umie jasno wytłumaczyć, o co mu chodzi, a przede wszystkim okazuje złość i zniecierpliwienie. Dialog przybiera wówczas charakter dręczenia albo walki, co może się utrwalić i generalizować na inne zdarzenia (np. funkcjonowanie w szkole). Z intencjonalnym uczeniem jest związany także odwieczny problem ocen – chwalenia i ganienia (nagrody, kary, informacje zwrotne).

Modelowanie, które często wchodzi w skład repertuaru edukacyjnego rodzica („poparz, jak ja to robię”), jako intencjonalne działanie nauczające, może mieć również charakter nieintencjonalny, mimowolny, kiedy dziecko w naturalny sposób wykonuje różne czynności tak samo jak dorośli. Trudności pojawiają się, gdy matka lub ojciec deklaruje co innego, niż pokazuje własnym postępowaniem, a następnie krytykuje to samo zachowanie u dziecka.

W ramach strefy aktywności promowanej rodzic może także, nie angażując się interakcyjnie, organizować środowisko. Dotyczy to zarówno przedmiotów (zabawki edukacyjne, programy komputerowe, stroje, domowe przedmioty codziennego użytku), jak i instytucji (przedszkole ze specjalnym programem, zajęcia popołudniowe) lub osób (dobór „odpowiednich” kolegów, opiekunów). Kiedy taki sposób postępowania jest w rodzinie dominujący, dialog wychowawczy jest niepomernie zapośredniczony przez kontekst. Może się okazać, że jedyny czas spędzany „twarzą w twarz” to czas, gdy dziecko jest odwożone i przywożone z kolejnych zajęć dodatkowych. Ponadto ambitni rodzice mogą oczekiwać, że dzięki ich wysiłkowi organizacyjnemu i finansowemu dziecko osiągnie ponadprzeciętne umiejętności, co, jeśli się nie ziści, przyniesie rozczarowanie i pretensje.

KOMPLEMENTARNOŚĆ

Wspólny świat życia (np. w rodzinie) oraz współdziałanie dorosłych i dzieci opiera się na zasadach, które wyznaczają wzory kultury obserwowane przez dorosłych. To oni są „reżyserami” zdarzeń, do których scenariusze pisze kultura. Zdarzenia codzienne na ogół mają charakter typowy. Zdarzenia niecodzienne również charakteryzują się stałymi cechami (np. święta). Dzieci wraz z dorosłymi odgrywają w pewien sposób scenariusze i uczą się swoich ról.

Jak głosi teoria interakcjonizmu symbolicznego (Goffman, 1981; Mead, 1975; Turner, 2012) realizacje typowych interakcji zostają utrwalone w postaci schematów – gier, skryptów, „choreografii” (Praszkiec, 1992). Schematy te (co stanowi najcenniejszą myśl, jaką wniósł do konstrukcjonizmu interakcjonizm symboliczny) to zapisy akcji – aktów działania, następstwa kolejnych elementów zdarzenia interakcyjnego, niezależne od osoby, która realizuje poszczególne role w tym zdarzeniu. Można to określić jako prymat schematu zdarzenia (skryptu) nad schematem aktora. Przywołana teza ma ogromne znaczenie dla teorii procesu wychowawczego budowanego w duchu konstrukcjonizmu. Idąc dalej jej tropem, można wyjaśniać tworzenie się pewnej stałości zachowań osoby pozostającej w trwałym układzie społecznym – tu w asymetrycznym (komplementarnym) dialogu rodzinnym. Dziecko, uczestnicząc w licznych realizacjach scen „w reżyserii” dorosłych, przyswaja prototypowe wzory zachowań społecznych. Rodzicielska „reżyseria” zdarzeń interakcyjnych opiera się na zjawisku zwanym efektem samospełniającej się przepowiedni (Pigmaliiona).

Efekt Pigmaliiona (Chen, Bargh, 1998; Good, 1980; Rosenthal, Jacobson, 1968; Skarzyńska, 1975, 1977; Trusz, 2010) w modelu cybernetycznym jest nazywany sprzężeniem wyprzedzającym (Skrzypek, 1987). Polega na tym, że osoba wchodząca w interakcję kieruje do partnera komunikaty wynikające z własnych oczekiwań co do jego wkładu. Bezwiednie stwarza ramy, w które ta druga osoba musi się wpisać – dostosować swoje zachowanie, aby w ogóle nastąpiła sensowna komunikacja. Oczekiwanie to wyobrażenie, jak będzie przebiegać zdarzenie interakcyjne i jakie będzie zachowa-

nie drugiej osoby. Niezależnie od treści takiego wyobrażenia, może ono mieć charakter nadziei lub obawy – z punktu widzenia celu lub funkcji zdarzenia można się spodziewać jego korzystnego bądź niekorzystnego przebiegu. Oczekiwania nie podlegają świadomej kontroli (por. Chen, Bargh, 1989) i nie poddają się modyfikacji pod wpływem perswazji (Skarżyńska, 1977).

Efekt samospełniającego się proroctwa jest szczególnie wyrazisty, gdy jednemu z partnerów jest przypisana odpowiedzialność za przebieg i efekty współdziałania. Relacja rodzic–dziecko, podobnie jak i nauczyciel–uczeń (por. Good, 1980) zalicza się do takich. Dorosły dominuje w niej nie tylko z racji uprawnień, jakie posiada, i poczucia, że je posiada, ale także z powodu ogromnej przewagi w zakresie kompetencji („wie lepiej”). Rodzicielskie oczekiwania wyrażają się w postaci charakterystyk dziecka odnoszących się do jego stałych cech (moje dziecko JEST...) i stałych charakterystyk zachowania (moje dziecko ZAWSZE...). O tym, czy oczekiwania mają raczej charakter nadziei czy obaw, świadczy sposób formułowania charakterystyki partnera (dziecka) i na tej podstawie można je diagnozować (por. Dryll, 1995). Używanie określeń nacechowanych pozytywną ewaluacją wskazuje na oczekiwania optymistyczne („Jaś jest samodzielny, konsekwentny, rozmowny”), nacechowanie zaś negatywnie – na pesymistyczne („Jaś jest samowolny, uparty, gadatliwy”).

Mając pozytywne oczekiwania, dorosły promuje zachowania, które uważa za dobre – wobec których żywi nadzieje (por. Rosenthal, Jacobson, 1868). Mając oczekiwania negatywne przeciwnie – promuje te, których się obawia. Zjawisko powstawania lub pogłębiania się trudności związanych z negatywnymi oczekiwaniami opisuje Daphne Bugental (1992) jako cykl następujących po sobie, naprzemiennych aktów zachowania dwojga partnerów. Pierwszy akt jest motywowany ze strony dorosłego poczuciem powinności i jednocześnie przekonaniem o braku możliwości wpłynięcia na dziecko, które zachowa się źle. Jego komunikaty charakteryzuje ambiwalencja, na co dziecko reaguje brakiem pożądanej zmiany. Dorosły odczuwa pobudzenie o charakterze obronnym, co angażuje jego zasoby i zmniejsza szansę znalezienia odpowiedniego sposobu porozumienia. Odczuwając coraz dobitniej zarówno powinność, jak i niemożność, dorosły stosuje działania defensywne – przymus lub ingrację. Obie możliwości odnoszą skutek odwrotny do zamierzonego. Przymus wywołuje sprzeciw, natomiast udawaniu przyjaźni, ponieważ jest udawaniem, towarzyszy niekontrolowany, ale widoczny dla dziecka „wyciek” negatywnych emocji. W obu przypadkach wycofuje się ono z kontaktu. Dyskomfort dorosłego pogłębia się, a utrwalają oczekiwania kolejnych porażek w zakresie kontroli nad procesem interakcji z tym dzieckiem. Utrwała się również etykieta zawierająca jego negatywną charakterystykę.

Związek pomiędzy wzorem interakcji dorosły–dziecko a oczekiwaniami był wielokrotnie stwierdzany także w innych badaniach. W najwcześniejszym z nich Krystyna Skarżyńska (1975) udowodniła, że informacja o osobie pełniącej rolę ucznia (w istocie rolę ucznia pełnił pomocnik eksperymentatora zachowujący się zawsze tak samo) bardzo znacząco modyfikuje wzór interakcji w sytuacji uczenia. „Uczniowie” uznani za zdolnych byli traktowani lepiej niż niezdolni, chociaż to właśnie tym drugim należało stworzyć korzystniejsze warunki. Osobami badanymi byli studenci pedagogiki, którzy dobrze o tym wiedzieli, oczekiwania jednak działają niezależnie od wiedzy (a nierzadko wbrew), na poziomie automatycznym.

Następne badanie (Dryll, 1994) także miało charakter eksperymentu, chociaż nie dotyczyło zdolności, tylko tzw. trudności wychowawczych. Rodzicom przedstawiono opisy dzieci takie same pod względem deskryptywnym, a odmienne w zakresie

ewaluacji – zabieg wytwarzający oczekiwania. W każdej z czterech grup (chłopiec „grzeczny” albo „trudny”, dziewczynka „grzeczna” lub „trudna”), po wysłuchaniu opisu badani rodzice mieli wybrać spośród podanych zestawów scenariusze interakcji z opisanym dzieckiem w sytuacjach konfliktowych. Zgodnie z przewidywaniem wyniki potwierdzają zależność wyborów od treści charakterystyki – z dziećmi „dobrymi” rozmawia się inaczej niż ze „złymi”.

W kolejnym badaniu (Dryll, 1995) uczestniczyły matki różniące się rzeczywistymi oczekiwaniami wobec swoich dzieci. Metodą *gap-fulfilling* badano scenariusze konfliktów tych matek z dziećmi. Stwierdzone różnice potwierdzają występowanie efektu oczekiwań – w porównywanych grupach scenariusze konfliktów charakteryzowały się cechami, które w ewidentny sposób przyczyniają się do pogłębiania trudności (w grupie z takim oczekiwaniem) lub ich niwelowaniu (grupa z oczekiwaniami pozytywnymi).

Ostatnie, kluczowe badanie z tej serii polegało na zbieraniu swobodnych wypowiedzi matek doświadczających i niedoświadczających trudności wychowawczych w odpowiedzi na bodziec narracyjny „proszę mi opowiedzieć o ... (imię dziecka)”. W obu grupach wystąpiło tyle samo opisów zachowań problemowych i nie różniły się one pod względem treści. Ale matki doświadczające trudności koncentrowały się na poszukiwaniu przyczyn, natomiast matki niedoświadczające trudności formułowały cały szereg „złotych maksym” – środków zaradczych, które z powodzeniem można stosować, gdy występują trudności. Analiza treści tych maksym pokazała ich wzajemną sprzeczność. Nie treść była ważna. Obecność w świadomości jakichkolwiek sposobów, które można zastosować w razie pojawienia się problemów, likwiduje poczucie bezradności, a w to miejsce przynosi poczucie sprawstwa – przekonanie, że z dzieckiem można się porozumieć i można na nie wpłynąć.

KONTROLA

Wśród psychologów kontrolowanie dziecka przez dorosłego jest traktowane z dużym dystansem. Dystans ów wywodzi się z ducha indywidualizmu i psychologii humanistycznej. W obu tych nurtach przyjmuje się założenie istnienia w człowieku pozytywnego potencjału, który ma się tylko zaktualizować (w warunkach bezpieczeństwa i miłości), a wpływ zewnętrzny o charakterze modyfikującym może zniszczyć, zaburzyć ten proces. W najpopularniejszych i do dziś stosowanych narzędziach operujących pojęciem postaw wychowawczych kontrola jest wadą relacji – przeciwieństwem autonomii, swobody czy nawet miłości.

Trzeba jednak w obrębie tego pojęcie wyróżnić kontrolę poznawczą i behawioralną (Kofta, 1989), albo też kontrolę wyniku i planu (*outcome* i *agenda control*, Kruglansky, Cohen, 1973). Kontrola poznawcza – „wiem i rozumiem, co robi moje dziecko” – musi być sprawowana cały czas w imię rodzicielskiej odpowiedzialności. Tak też powinna być sprawowana kontrola planu, czyli ustanawianie i praktykowane zasady regulujące codzienne funkcjonowanie całej rodziny (w tym dziecka). Kontrola behawioralna, czyli działania zmierzające do zmiany, może dotyczyć konkretnego wyniku („złe zrobiłeś to zadanie, popraw”), albo jakiejś cechy czy zachowania powtarzającego się. Łatwiej bezkolizyjnie przeprowadzić akt kontroli behawioralnej, jeżeli standard, ku któremu zmierza zmiana, jest wiadomy i akceptowany przed dzieckiem. To oczywiście wymaga starania ze strony dorosłych. W tym miejscu należy zaznaczyć, że kon-

trola w imię własnych celów czy wygody, lub też satysfakcji płynącej tylko z tego, że się nad kimś panuje, jest niegodziwością. W modelu dwupodmiotowym jednak, gdzie wartości są umieszczone poza jednostką, można wyraźniej zidentyfikować i rozdzielić standardy egoistyczne i inne.

Bez wątpienia, ostatecznym celem wychowania jest usamodzielnienie się dziecka, ale takie, które byłoby do zaakceptowania w obliczu podstawowych wartości (wychowanie np. wielce samodzielnego złodzieja do takich nie należy). To znaczy, że dziecko musi przyswoić standardy wychowawcy i kierować się nimi w procesie samoregulacji. Bez zewnętrznego monitorowania ma zachowywać się tak „jak uczył” dorosły. Jak ma się to stać?

Samoregulacja i samokontrola są umiejętnościami, jak wiele innych. Oczywiście niektóre osoby (dzieci) mają zmniejszone możliwości w zakresie funkcji wykonawczych, ale tak jest z wieloma predyspozycjami, na których utworzą się skomplikowane umiejętności. Wbrew potocznej opinii, w procesie uczenia kontroli nie wystarczy wycofać aktywność dorosłego. Badania poświęcone samodzielności i sposobom udzielania dzieciom pomocy (Dryll, 2002), a także inne (Dryll, 2001), w których były analizowane wzory współpracy, wskazują, że najbardziej samodzielne dzieci uzyskują pomoc w stopniu odpowiednim do potrzeb. Nie są samodzielne te, które pomocy nie otrzymują („zrób to sam”), ani te, którym się jej daje za dużo. Wbrew potocznym obserwacjom również, samodzielne dzieci o pomoc proszą, natomiast niesamodzielne nie proszą, a nawet nie chcą przyjąć oferowanej. Po głębszym zastanowieniu jest to całkowicie zrozumiałe. Aby poprosić o pomoc, trzeba wiedzieć, jakiego elementu działania nie będzie się mogło samemu zrealizować, gdzie wystąpią trudności. Trzeba zatem wziąć odpowiedzialność za określony akt działania i podjąć się jego osobistej realizacji.

W zakresie wzoru współpracy występuje zróżnicowanie operacji, które wykonują matki dzieci samodzielnych i niesamodzielnych. Te pierwsze np. zamiast poprawiać błędy, wskazują źródła standardów, zachęcają do strukturalizacji aktywności (wykonywanie operacji przygotowawczych, kończących, kontrolnych), prowadzą aktywność dziecka za pomocą subtelnych sygnałów i pytań. I wykazują dużo cierpliwości. W ten sposób uczą samoregulacji, czyli „wolności do”, która jest przeciwieństwem prostej niezależności – „wolności od”.

Bezpośrednim przykładem związku pomiędzy powodzeniem wychowawczym a wzorem dialogu, w którym dorosły dominuje i sprawuje kontrolę nad relacją, są także korelacyjne badania (Szymańska, 2007), w których nasilenie problemów i trudności wychowawczych (zarówno subiektywnie odczuwanych, jak i obserwowanych w przedszkolu) było odwrotnie proporcjonalne do rodzicielskiej dyrektywności. Dotyczyło to nie tylko matek, ale także ojców, a efekt był wyraźniejszy, gdy dyrektywność rozdzielono na taką, która połączona była z negatywną presją i taką, w której dominowały emocje przyjazne. Tu efekt był jeszcze wyraźniejszy. Kontrola nie jest tożsama z wywieraniem presji. Niejednokrotnie np. w percepcji adolescentów jej niedostatek jest odczuwany jako porzucenie czy brak zainteresowania, natomiast występowanie kojarzone z troską, opieką, pozytywnymi oczekiwaniami, akceptacją (Lubiewska, 2019). Niewykluczone, że współcześni rodzice powstrzymują się od przyjaznego kontrolowania swoich dzieci, ponieważ na podstawie dominującego przekazu psychologii popularnej uznali, że jest to niewłaściwe.

PODSUMOWANIE

Wychowywanie dzieci, szczególnie w środowisku domowym, jest dla społeczeństw niezwykle ważną sprawą. Chociaż wydawałoby się, że jest to zjawisko tak podstawowe i naturalne, iż niewiele kultura może w tym względzie mieć do powiedzenia, to jednak przeciwnie – bardzo wiele zależy od dominujących trendów ideologicznych i wiedzy potocznej na ten temat (Koops, Kessen, 2017). W znacznym stopniu psychologia ma w tym swój udział. Niestety, popularyzowana nie zawsze odpowiedzialnie, staje się źródłem „świętych prawd” powtarzanych w mediach, poradnikach i, co gorsza, także w gabinetach. Prawdy te – w istocie zmienne, zależne od kontekstu semantycznego i tylko w określonym kontekście mające sens, są traktowane jak odkrycia nauk przyrodniczych. Przypisuje się im bezwzględną prawdziwość w każdej sytuacji i u każdej osoby, tak jak np. w naukach medycznych. Psychologia jednak nie jest nauką przyrodniczą. Nie formułuje bezwyjątkowych praw, a wyniki jej badań nie wyjaśniają świata (Straś-Romanowska, 2008), chociaż pomagają go rozumieć. Nie można opisać każdego przypadku wychowywania dziecka, stosując jedno czy nawet kilka odkrytych, ponadczasowych praw psychologicznych. Rozumienie konkretnego procesu natomiast opiera się na świadomości rejestru możliwych czynników, mogących mieć znaczenie, jest zależne od konstruktów interpretacyjnych dostępnych w narracji nauki. Konteksty te wytwarzają się w toku komunikacji międzyludzkiej, podobnie jak i w dialogu między dorosłymi a dziećmi wytwarza się rozumienie świata kolejnych pokoleń. Dlatego niebagatelną sprawą w badaniach nad wychowaniem jest dystans wobec „świętych prawd”, który można osiągnąć, uznając kontekst kulturowy za czynnik mający decydujący wpływ na jakość procesu wychowawczego (tym samym lokując psychologię wśród nauk humanistycznych).

Najważniejszą i najbardziej obiecującą teoretycznie cechą ujęcia fenomenu wychowania w nurcie konstrukcjonizmu społecznego jest ponadindywidualna perspektywa jego opisu. Znajduje to wyraz w jednoczesnym zainteresowaniu dla dwojga głównych aktorów, jakimi są dorosły wychowawca i dziecko. Deficytową cechą tej relacji jest zróżnicowany status partnerów i ich odmienne uprawnienia oraz zobowiązania. W centrum modelu jest dialog dorosłego z dzieckiem – proces i efekty komunikacji badanej na wielu poziomach, a szczególnie na poziomie znaczeń. Znaczenia z kolei odwołują do kontekstu semantycznego – narracji kultury, w którym ów dialog jest zanurzony. Kultura jest zmienna i „żywa”, dlatego też zmienne muszą być zarówno praktyki wychowawcze, jak i opisy tego zjawiska.

BIBLIOGRAFIA

- Astington, J. (1990). Narrative and the child's theory of mind. W: B. Britton, A. Pellegrini (red.), *Narrative thought and narrative language* (s. 151–171). Hillsdale New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Badinter, E. (1998). *Historia miłości macierzyńskiej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Volumen Liga Republikańska.
- Berger, P., Luckmann, Th. (1973). *Toward the social construction of reality: Treatise in the sociology of knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Bruner, J. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Massachusetts, London, England: Harvard University Press.
- Bugental, D.B. (1992). Affective and cognitive processes within threat-oriented family system. W: I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-De Lisi, J.J. Goodnow (red.), *Parental belief system: The psychological consequences for children* (s. 219–

- 243). Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Assoc.
- Chen, M., Bargh, J.A. (1998). Nieświadome potwierdzanie zachowaniem automatycznie aktywowanych stereotypów. *Czasopismo Psychologiczne*, 2, 89–104.
- Dryll, E. (1994). Skąd się biorą „trudne dzieci”. W: E. Dryll, J. Trzebiński (red.), *Wiedza potoczna w szkole* (s. 115–138). Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- Dryll, E. (1995). *Trudności wychowawcze: Analiza interakcji matka-dziecko w sytuacjach konfliktowych*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Wydziału Psychologii UW.
- ryll, E. (2001). *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dryll, E. (2002). Realizowanie się oczekiwań w toku interakcji matka-dziecko. *Psychologia Rozwojowa*, 2, 101–112.
- Dryll, E. (2013). *Wstąpienie w kulturę: Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Goffman, E. (1981). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW.
- Good, Th. (1980). Classroom expectations: Teacher-pupil interaction. W: J.H. McMillan (red.), *The social psychology of school learning* (s. 84–94). New York-London: Academic Press.
- Habermans, T., Ehlert-Lerche, S., Silveira, C. (2009). The development of the temporal macrostructure of life narratives across adolescence: Beginnings linear narrative form and endings. *Journal of Personality*, 77(2), 527–559.
- Kofta, M. (1989). Orientacja podmiotowa: Zarys modelu. W: A. Gurycka, M. Kofta (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży: Wychowanek jako podmiot działań* (t. I, s. 35–64). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Koops, W., Kessen, F. (2017). Developmental psychology without positivistic pretensions: An introduction to the special issue on historical developmental psychology. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(6), 629–646.
- Kruglanski, A., Cohen, M. (1973). Attributed freedom and personal causation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26, 245–250.
- Lubiewska, K. (2019). Przywiązanie w kontekście wrażliwości rodzicielskiej socjalizacji oraz wpływów kulturowych. Warszawa: WN PWN.
- Mead, G. (1975). *Umysł osobowości społeczeństwo*. Warszawa: PWN.
- Praszkier, R. (1992). *Zmieniać nie zmieniając: Ekologia problemów rodzinnych*. Warszawa: WSiP.
- Ricoeur, P. (1985). *Egzystencja i hermeneutyka: Rozprawy o metodzie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. New York: Holt Rinehart & Wilson.
- Schier, K., Zalewska, M. (2002). *Krewni i znajomi Edypa: Kliniczne studia dzieci i ich rodziców*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Skarżyńska, K. (1975). Wiedza o zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 1–20.
- Skarżyńska, K. (1977). Informacje o zdolnościach i motywacji ucznia a struktura czynności nauczyciela. *Psychologia Wychowawcza*, 1, 51–61.
- Skrzypek, K. (1987). Cybernetyczne podejście do terapii rodzin. *Nowiny Psychologiczne*, 1, 74–80.
- Straś-Romanowska, M. (2008). Psychologiczne badania narracyjne jako badania jakościowe i ich antropologiczne zaplecze. W: B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja: Teoria i praktyka* (s. 57–129). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Szymańska, A. (2007). Dyrektywność i kontrola rodzicielska w wychowaniu. Niepublikowana praca magisterska pod kierunkiem E. Dryll na Wydziale Psychologii UW.
- Tomasello, M. (2002). *Kulturowe źródła ludzkiego poznawania*. Warszawa: PIW.
- Trusz, S. (2010) (red.). *Efekt oczekiwań interpersonalnych w edukacji: Wybór tekstów*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe UP.
- Turner, J.H. (2012). *Struktura teorii socjologicznej*. Warszawa: WN PWN.

- Wygotski, L. (1971). *Wybrane prace psychologiczne*. Warszawa: PWN.
- Valsiner, J. (1985). Parental organization of children's cognitive development within home environment. *Psychologia: An International Journal of Psychology in the Orient*, 28, 131–142.
- Zwierzdzyński, M. (2012). Konstruktywizm a konstrukcjonizm. *Principia*, 56, 117–135.

UPBRINGING' IN THE PARADIGM OF SOCIAL CONSTRUCTIVISM

Abstract: The article contains a proposal for a theoretical model of the phenomenon of 'upbringing' embedded in the paradigm of social constructivism. The concepts of this model refer to the common world of adult's and child's lives. The model consists of both the content of culture, in which this world is immersed, and the reality of the microsystem (family, dyad) created by participation and dialogue. In the educational dialogue, an inexperienced partner is introduced into the system of meanings used by an adult. Educational relationship is not symmetrical. Instead, it is complementary because of a stable, emotionally saturated relationship between a child and a person acting as an educator (most often

a parent). Complementarity is expressed in different roles due to the distribution of responsibility, which determines different responsibilities and rights of each person. Control is implemented through a mechanism of self-realizing expectations that adults have towards their children. The description of the phenomenon of upbringing in the current of social constructivism examines relationships between two persons from the above-individualistic perspective. This is the most significant advantage of the proposed approach.

Keywords: social constructivism, educational dialogue, participation, complementary relationship, control.