

DOROTA KUNCEWICZ
EWA SOKOŁOWSKA
Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie
Instytut Psychologii Stosowanej
JOLANTA SOBKOWICZ
Gimnazjum Nr 10 W Lublinie

NARRACJE RODZICÓW I ICH DOROSŁYCH DZIECI O WYCHOWANIU

Badanie jakościowe przeprowadzono równoległe dla dwóch grup osób zaangażowanych w proces wychowania: rodzica i jego dorosłego dziecka. Analizowane „parami” ($n = 26$) narracje stanowiły odpowiedzi na pytania: (1) Jak Pan/Pani wychowywał(a) swoje dziecko?, (2) Jak byłeś/byłaś wychowywana/y? Analiza tych narracji przy użyciu narzędzi teorii literatury pozwoliła wyodrębnić elementy składające się na ukrytą historię (w ramach kompozycji szkatułkowej). Za takie uznano wypowiedzi zawierające informacje: implikowane i stematyzowane z wyższego poziomu komunikacji, określone w czasie, wypowiedziane językiem samorzutnym, w których dystans narratora jest najmniejszy oraz te, które można przypisać nadawcy. Przeprowadzenie tych analiz na parach monologów osób spokrewnionych pozwoliło porównać, jak dwa światy przedstawione (działania ludzkie, role przypisywane bohaterom, procesy, stany rzeczy, przeżycia, czas i miejsce) mają się do siebie – czy są tymi samymi i takimi samymi.

Słowa kluczowe: wychowanie, relacja rodzic–dziecko, badania jakościowe, narracje.

WPROWADZENIE

Wychowanie może być traktowane jako świadome wywieranie ukierunkowanego wpływu, intencjonalnego działania pozwalającego na osiągnięcie względnie trwałych zmian, którego cele są zależne od środowiskowych i kulturowych wpływów. Styl wychowania pozwala na rozpatrzenie sposobów i metod oddzia-

ływania na dziecko wszystkich członków rodziny (mniej lub bardziej jednolitych zasad postępowania, stosowanych wymagań oraz sposobów oceny i kontroli zachowania; por. Brzezińska, Appelt i Ziółkowska, 2008).

Śledząc literaturę dotyczącą wychowania, możemy pogrupować obszary badań na koncentrujące się wokół:

1) aspektów powiązanych z podmiotem „wychowującym” (Arkan, Üstün i Güvenir, 2013; de Graaf, Speetjens, Smit, de Wolff i Tavecchio, 2008; Eisner, Nagin, Ribeaud i Malti, 2012) – badania w tym obszarze dotyczą głównie: charakterystyki formalnej rodzica, który wychowuje dziecko (tj. wiek, płeć, wykształcenie, zasoby finansowe itp.), różnych aspektów jego osobowości (tj. postawa, światopogląd, cechy osobowe i temperamentalne, kompetencje rodzicielskie itp.) oraz przejawianych przezeń umiejętności a sposobem funkcjonowania wychowywanego dziecka (wychowanie jako proces oparty na działaniu osoby dorosłej może oznaczać np. kształtowanie osobowości dziecka, wspomaganie jego rozwoju społecznego/socjalizacji przez organizowanie sprzyjających warunków);

2) jakości interakcji rodzica z dzieckiem (aspekty komunikacyjne, emocjonalne, poznawcze) i charakterystyki środowiska rodzinnego (liczba rodzeństwa, przekrój wiekowy, struktura rodziny, poziom jej otwartości itp.) (por. Bugental i Happaney, 2000; Dryll, 2001; Grusec i Davidow, 2010) (wychowanie jako proces, w którym współuczestniczą osoba dorosła i dziecko, traktowany jako wzajemne działanie na rzecz „wrastania w kulturę”/tworzenie społeczności – Dryll, 2013, s. 9); pojawia się tu również charakterystyka dziecka (wrodzone cechy funkcjonowania, cechy osobowe, aktywność własna, itp.) i poprawność dopasowania oddziaływania wychowawczego do niej.

Poza wyżej przedstawionymi można odnaleźć doniesienia o zróżnicowaniu rodzicielskiego oddziaływania zależnie od płci dziecka, jego wieku, poziomu intelektualnego itp. (por. Roskam i Meunier, 2009). Trudno jednak wyizolować czynniki wychowawcze „tkwiące” w rodzinie bez uwzględnienia wpływu relacji dziecka z najbliższym otoczeniem, czyli: oddziaływania środowiska rówieśniczego, szkolnego, sąsiedzkiego, wpływu środowiska zawodowego na życie rodzinne, polityki społecznej itp. (por. koncepcja niszy ekologicznej Bronfenbrennera, w której rozwój dziecka zależy od mikro-, mezo-, egzo- i makrosystemu, za: Sameroff, 2010, s. 7; Schaffer, 2006, s. 377-379). Wszystkie prezentowane i omawiane w licznych badaniach prawidłowości zostawiają niestety wrażenie, że w tych analizach udało się uchwycić jedynie kilka ważnych fragmentów badanej rzeczywistości – niekoniecznie decydujących – trudno bowiem stwierdzić,

które miałyby nimi być (Dyches, Smith, Korth, Roper i Mandleco, 2012; Kościelska, 2011).

Wychowanie można potraktować bardziej ogólnie jako ważny/istotny proces obejmujący znaczący etap w życiu. Znaczący ze względu na jego długość (ok. 20-25% całego życia), jak i to, czego w tym czasie człowiek doświadcza, uczy się (por. Hinnen, Sanderman i Sprangers, 2009; Washington i Hans, 2013). Ważność pierwszych doświadczeń często polega nie tylko na ich występowaniu, ale również na znaczeniu, jakie im nadamy. Dzięki autorefleksji/odautorskiej interpretacji można uporządkować swoje życiowe doświadczenia/przeżycia, sprostżenia, stawiane sobie cele, podejmowane działania, można nadać im osobisty sens i stworzyć spójną historię osobistego życia/opowieść życia o sobie i świecie (por. Cierpka, 2013; Stemplewska-Żakowicz, 2002; Straś-Romanowska, 2005). Czasem bardziej determinująca życie okazuje się interpretacja faktów niż one same. Na to, jakie wybory są dokonywane, będzie miało wpływ poczucie: odrzucenia, obojętności, bycia kochanym, bycia ważnym, bezpieczeństwa itd. W literaturze przedmiotu od dawna obecna jest teza i popierające ją badania, że najistotniejsze w wychowaniu są obecność i responsywność, rozumiana jako adekwatne reagowanie na potrzeby (por. Dryll, 2001; Mikulincer, Shaver i Pereg, 2003; Mikulincer, Shaver, Avihou-Kanza, 2011).

Prowadzenie badań związane jest z przyjęciem określonej strategii¹. Po pierwsze, można gromadzić w wielu badaniach cząstkowe informacje o danym zjawisku (uzyskując przyczynki do...), a następnie np. na drodze metaanalizy próbować je integrować. Ta strategia wydaje się dominującą we współczesnej psychologii. Oczywiście jest, iż wielość informacji niewątpliwie sprawia, że wiemy więcej, pozostaje jednak pytanie, czy rzeczywiście dzięki temu więcej rozumiemy? Druga możliwość związana jest z ograniczeniem zbierania szczegółowych danych i skoncentrowaniem się na rozumieniu istoty zjawiska. Brak szczegółowych informacji jest jednocześnie i wadą, i zaletą tego podejścia. Zaletą, bo nie gromadzimy danych, których wielość sprawia, że coraz trudniej je integrować i weryfikować ich znaczenie. Wadą, bo możliwy jest zarys prawidłowości, ale w obliczu szczegółowego pytania to podejście daje możliwość jedynie snucia przypuszczeń.

W przypadku pierwszego podejścia dane interpretujemy według zasadniczo usystematyzowanych reguł, w drugim podejściu reguły już nie są tak jednoznaczne. Bez względu na wybór jednego ze sposobów badania/pracy z pacjen-

¹ Szerszą perspektywę i wnikliwe uwagi (dotyczące metodologii badań) zob. w artykułach polemicznych opublikowanych w *Rocznikach Psychologicznych* w 2010 roku, które podsumował Paluchowski (2010).

tem (również integrującym oba wspomniane) badany/pacjent nie jest ostateczną instancją w procesie interpretacji uzyskanych informacji. „Znaczeniem utworu nie jest ani to, co autor miał na myśli podczas tworzenia tekstu, ani to, co zdaniem autora znaczy on po jego ukończeniu, lecz raczej to, co autor zdołał zawrzeć w swoim dziele” (Culler, 2002, s. 81). W metodzie narracyjnej prowadzący badanie określa tylko obszar, w obrębie którego badany podejmuje decyzję, czym się zajmie, o czym opowie. Pytania czy komentarze nie modyfikują jego koncentracji na określonych faktach czy znaczeniach. Autonarracja nie jest jednak równoznaczna z obiektywną czy choćby subiektywną prawdą, zawsze jest jakiś element autokreacji. Znaczenie tegoż elementu może być istotne – jak mawiał Salvador Dali (2013): „Wokół Dalego wszystko jest prawdziwe z wyjątkiem mnie” – bądź marginalne.

Przystępując do badań, początkowo interesujące było dla nas usłyszenie tego, jak pamiętają/wspominają proces wychowania dziecko i dorosły, bez konkretnego wskazania, na któryś z jego aspektów czy elementów składowych. Badaniom towarzyszyły pytania: Czy, a jeśli tak, to co będzie ich częścią wspólną? Jak obszerna ona będzie? Z czasem to pytanie nabrało brzmienia bardziej estetycznego – na ile proces wychowania był wspólnym światem badanych? Za tak postawionym pytaniem stoi zasadnicze przekonanie o tym, iż dla wychowania kluczowe znaczenie mają obecność i interakcja, a świat, jaki tworzą bohaterowie narracji, jest wskaźnikiem poziomu ich wspólnej obecności i interakcji, bliskości. Bo jeśli świat zaprezentowany w narracji ma dużą część wspólną i nie mógł powstawać odrębnie, musiał zostać uzgodniony.

METODA

Procedura doboru osób

Badania przeprowadzono w 2013 roku, objęto nimi dorosłe dzieci oraz jedno z ich rodziców. Dorosłe dzieci były proszone o 10-20 min. wypowiedź: „Jak byłeś(aś) wychowywany(a)?”. Rodzica poproszono o wypowiedź: „Jak wychowywałeś(aś) swoje dziecko?”. W przypadku, gdy badane dziecko nie było jedy-nakiem, rodzic otrzymywał informację, o które z dzieci jest pytany. Badania przeprowadzono oddzielnie, tak by rodzic i dziecko nie słyszeli swoich wzajemnych odpowiedzi. Słuchający jedynie je nagrywał, natomiast nie mógł dopytywać ani udzielać żadnych dodatkowych wskazówek. Zakładano bowiem, iż dodatkowe pytanie lub dopowiedzenie może zmienić kierunek lub obszar narracji.

Kryterium doboru dorosłych dzieci stanowił fakt, że nie mogły to być osoby, które mają własne dzieci. Przypuszczano, że fakt wychowywania własnego dziecka może modyfikować narracje o byciu wychowywanym, ponieważ bycie rodzicem wiąże się z tworzeniem własnej narracji o wychowywaniu kogoś i jest ona negocjowana z partnerem. Drugim kryterium doboru dziecka była jego dorosłość, ponieważ zamierzeniem było uzyskanie narracji o wychowaniu jako o procesie względnie zakończonym. O tym, które z rodziców będzie opowiadało, decydowali rodzice. Przebadano łącznie 52 osoby. Wśród 26 rodziców było 25 matek i jeden ojciec, rodzice w wieku od 41 do 69 lat. Wśród dorosłych dzieci było 20 kobiet i 6 mężczyzn, minimalny wiek wynosił 18 lat, a maksymalny 26. O szczegółowe dane socjodemograficzne nie pytano, gdyż nie planowano brania ich pod uwagę w analizach.

Procedura analizy narracji

Ze względu na to, że literatura jest wtórna w stosunku do języka, w interpretacji komunikatów możliwe jest zastosowanie narzędzi teorii literatury (Okopień-Sławińska, 1987; Culler, 2002; Balcerzan, 1987; Sawicki, 1987). Zastosowanie tych zapożyczonych reguł pozwoliło na wyodrębnienie trzech zasadniczych etapów w analizie wypowiedzi (szerzej o poszczególnych etapach procedury w: Kuncewicz, Sokołowska i Sobkowicz, 2014). Pierwszy etap to poszukiwanie „ukrytej historii” w oparciu o założenie szkatułkowej/szufladkowej kompozycji narracji, która organizuje wypowiedź wielostopniowo, nadaje hierarchiczny porządek samodzielnym całościom kompozycyjnym, a każda z nich zawiera się w ramach całości o stopień wyższej (Sławiński, 2008, s. 255). Owo poszukiwanie na poziomie technicznym sprowadzało się do odnalezienia wypowiedzi narracyjnie wyróżniających się. Kolejny etap to określanie warstwy owej inności. I tak są to:

- informacja stematyzowana i implikowana²,
 - styl samorzutny i umyślny języka osobniczego³,
- a także: typ narratora i jego zmiany, czas i sposób jego określenia, miejsce wydarzeń (realne/mityczne), wydarzenia.

² Informacja stematyzowana jest wyznaczana poprzez znaczenie słów i zdań, zaś implikowana jest określana przez reguły mówienia.

³ Styl samorzutny wynika z osobniczych właściwości mówiącego, który nie ocenia świadomie własnych wypowiedzi, zaś umyślny wynika z osobniczych właściwości mówiącego i jego świadomego wysiłku w chwili mówienia po to, by osiągnąć zamierzoną i pożądaną reakcję psychiczną słuchacza – odbiorcy.

Do elementów składowych ukrytej historii zalicza się:

- informacje implikowane, a spośród stematyzowanych te z wyższego poziomu komunikacji (Okopień-Sławińska, 1987),
- informacje wypowiedziane językiem samorzutnym (Klemensiewicz, 1987),
- te elementy, w których dystans narratora⁴ jest najmniejszy oraz te, które można przypisać nadawcy utworu (Jasińska, 1987; Markiewicz, 1984),
- z informacji stematyzowanych te, które są określone w czasie, realne, odrzucono (jako tworzące narrację jawną); uwzględniono te, które są nieokreślone lub określone pozornie (którym próbowano nadać realny charakter, ale które nimi nie są – por.: Bartoszyński, 1987; Brodzka, 1987; Weintraub, 1987).

Wszystkie informacje, tworzące ukrytą historię, wzajemnie się korygują (poprzez logikę, spójność na poziomie tematycznym i językowym). W oparciu o te dobrane elementy możliwe jest odtworzenie narracji ukrytej, co było ostatnim etapem tej części analiz. Kolejna to porównanie światów przedstawionych (działań ludzkich, ról przypisywanych bohaterom, procesów, stanów rzeczy, przeżyć, czasu i miejsca) w ukrytych narracjach rodzica oraz dziecka i próba odpowiedzi na pytanie, jak owe światy mają się do siebie – czy są tymi samymi i takimi samymi. Teoretycznie bowiem powinny takimi być, ze względu na to, iż proces wychowawczy zakłada obecność jego bohaterów w tym samym miejscu i czasie oraz interakcję między nimi.

W porównywaniu i kategoryzowaniu światów przedstawionych istotne były przede wszystkim te ukryte (rodzica i dziecka) i na nich się koncentrowaliśmy. Za warte uwagi uznałyśmy także porównanie świata jawnego i ukrytego oraz wynikający zeń fakt spójności lub jej braku między nimi, wewnątrz narracji i pomiędzy narracjami. Wskaźnikiem owej spójności jest zgodność między tym, co implikowane lub stematyzowane wyższego rzędu a tym, co stematyzowane niższego rzędu. Owa zgodność lub jej brak może dotyczyć zatem czterech obszarów: dwóch wewnątrznarracyjnych/wewnątrztekstowych (między tym, co implikowane lub stematyzowane wyższego rzędu a tym co stematyzowane niższego rzędu w obrębie każdej narracji) oraz dwóch pomiędzy narracjami/pomiędzytekstowych (tym, co implikowane lub stematyzowane wyższego rzędu w obu narracjach; tym, co stematyzowane niższego rzędu w obu narracjach).

⁴ Określenie dystansu narratora i autora wypowiedzi wynika z typu narratora oraz poziomu komunikacji (szerzej w: Kuncewicz, Sokołowska i Sobkiewicz, 2014).

WYNIKI

Z zestawienia par monologów ($n = 26$) wyłaniają się cztery grupy: świat ten sam i taki sam ($n = 5$) świat ten sam, ale nie taki sam ($n = 5$) świat nie ten sam, ale taki sam ($n = 9$) świat nie ten sam i nie taki sam ($n = 7$). Kryteria zaklasyfikowania do poszczególnych grup światów oraz ich opis zaprezentowano poniżej.

Świat ten sam i taki sam

Osoby opisujące proces wychowania zakwalifikowany jako ten sam świat i taki sam, choć z różnych perspektyw, to jednak widzą to samo. Na poziomie formalnej analizy tekstu oznacza to, że:

- główni bohaterowie są obecni w obu narracjach, rola im przypisywana jest taka sama w obu narracjach, obaj narratorzy ujmują dwie perspektywy,
- narracje zgadzają się co do opisywanych działań ludzkich, procesów, stanów rzeczy, przeżyć, czasu i miejsca,
- świat jawny jest realistyczny, świat ukryty jest spójny z jawnym (występuje zgodność między tym co implikowane lub stematyzowane wyższego rzędu i tym, co stematyzowane niższego rzędu zarówno na poziomie wewnątrz narracyjnym, jak i pomiędzy narracjami),
- narratorzy posługują się takim samym kodem językowym.

Na poziomie analizy światów przedstawionych w narracjach odnajdujemy: wspólne działania i przeżycia – budujące bliskość i relację zaufania, bohaterów o ściśle określonych rolach – rodzic jest tym, kto udziela wsparcia i uczy, a dziecko tym, kto otrzymuje wsparcie i przy pomocy tego, co bierze, przygotowuje się do dorosłości. Idealnie uzupełniają się na przykład wypowiedzi syna: *mama nigdy nie olewała sprawy, czy starała się dać mi to, co najlepsze* oraz jego matki: *zawsze starałam się go wspierać, pomagać (...) mogą liczyć na naszą pomoc, że będziemy starali się ich wspierać i będziemy zapewniali im wszystko to, co najlepsze*.

U podstaw podobnie opisywanej niesymetryczności relacji musi leżeć takie samo widzenie tego świata. Opowiadane historie wskazują zarówno na obecność, jak i interakcję – dzięki czemu przedstawione światy mają znaczącą część wspólną. Opowiadający, aby możliwa była między nimi relacja brania i dawania a światy przedstawione mogły zawierać perspektywę obu bohaterów narracji, musieli mieć czas i miejsce oraz wspólną przestrzeń psychiczną, czyli musieli być w tym samym świecie i to w takiej interakcji, by był on taki sam. Na przykład główną perspektywą dla opowiadających mogła być kwestia obowiązków,

w które były wdrażane dzieci i które przyjmowały jako oczywisty element wychowania. Dlatego syn stwierdza: *formy wychowania dzieci to były obowiązki*, czemu wtóruje matka ujmując swoje działania w identycznych ramach: *przydziałałam każdemu te obowiązki*.

Świat ten sam, ale nie taki sam

W tej grupie znalazły się pary narracji, w których osoby opisują proces wychowania z perspektywy pokonywania tej samej drogi przez rodzica i dziecko (razem dorastają/dojrzewają). Na poziomie analizy formalnej tekstu widoczne jest, że:

– główni bohaterowie są obecni w obu narracjach, a przypisane im role cechuje niepewność i niedookreśloność,

– narratorzy zgadzają się odnośnie do co najmniej jednego z elementów świata przedstawionego, ale nie wszystkich: działań ludzkich, procesów, stanów rzeczy, przeżyć, czasu albo miejsca (czyli np. zgadzają się co do bohaterów, ale już np. nie ich przeżyć czy działań),

– świat jawny i ukryty nie są spójne (zgodność dotyczy wyłącznie tego, co stematyzowane niższego rzędu pomiędzy narracjami, w pozostałych trzech obszarach zgodność nie występuje),

– kody językowe nie są uzgodnione.

Porównanie światów przedstawionych pozwala opisać je jako charakteryzujące się u obu narratorów niepewnością, tu nie ma przewodnika (w przeciwieństwie do narracji z grupy świat ten sam i taki sam). Dlatego na przykład matka podkreśla fakt bycia człowiekiem jeszcze niedojrzałym i potrzebę dochodzenia do dojrzałości w trakcie wychowania: *człowiekowi pomaga to, że dorasta ze swoimi dzieckiem, zmienia się* a dziecko traktuje ten proces jako docieranie się bardziej z partnerem/kimś równym sobie:

u nas dużo poważnych rozmów odbywa się w dość niepoważnej atmosferze (...) w żartach, między wierszami.

Do tej grupy zaliczono również te narracje, gdzie role były odwrócone, ponieważ ich komplementarność była pozorna (w roli „przewodnika” obsadzone było dziecko, jednak ta rola je przerastała). W narracji widoczne jest zagubienie i niepewność. Charakterystyczne dla tych narracji jest to, iż zgadza się miejsce, ale nie czas i z obu perspektyw ten świat wygląda inaczej. Rodzic i dziecko idą tą samą drogą, ale nie w tym samym czasie, sporadycznie tylko spotykają się na chwilę i z obu perspektyw ten świat wygląda inaczej. Rodzic i dziecko rozmijali się, spotykali się na zbyt krótko we właściwych sobie rolach, by coś wspólnie

uzgodnić. Dla przykładu: matka wspomina, jak jej córka prawie od zawsze potrafiła być dorosła, kierująca i dbająca o innych: *jestem zadowolona z niej tak wychowawczo, i tak, że pomagała dużo i do dziś jak wpadnie do domu, to przedstawia wszystkich po kątach (...) zapyta o wszystkich, o wszystkich i to nie tylko tu z rodziny naszej, z domu, ale i jak coś tam u kogoś się działo, to się dopyta i pamięta o wszystkich. I tak myśli dorośle bardzo, gdzie tu rodzeństwo młodsze posłać do szkoły, to też jej się tak można poradzić i zawsze coś tam powie*⁵. Córka zaś, wyrażając zgodę na przyjęcie takiej pozycji opiekunki/prawie matki w domu, zauważa, że przez to trudno jej mieć, choć przez chwilę, pozycję dziecka w oczach rodziców, nawet o całusa trzeba się żartobliwie upomnieć: *ja coś czytałam i mama przychodzi coś tam mówi, (...) ja już usypiałam, a i dała jej [domyślnie: siostrze] buziaka. Ja tak sobie myślę, a co, a ja to co, no masz, masz, masz; mówię tak z łaski to ja nie chcę, ona nie to, że z łaski tylko, że Zuzię to zawsze całuje, nas też całowała (...) obraziłam się, bo powiedziałam, że co że ja to muszę prosić, że to się całuje przecież ja też jestem jej dzieckiem.*

Świat nie ten sam, ale taki sam

Do tej grupy zaklasyfikowano narracje, w których widoczne jest uzgodnienie zawarte między dzieckiem a rodzicem odnośnie do treści nieujawnianych. W tych narracjach na poziomie analizy formalnej tekstu widoczne jest:

– główni bohaterowie są obecni w obu narracjach (podobnie, jak w grupach świat ten sam i taki sam oraz świat ten sam, ale nie taki sam),

– świat prezentowany na poziomie jawnym i ukrytym jest różny w obu narracjach, narratorzy zgadzają się natomiast, co do negatywnej oceny świata ukrywanego i co do tego, iż nie należy go przedstawiać (zgodność dotyczy wyłącznie tego, co implikowane lub stematyzowane wyższego rzędu pomiędzy narracjami, w pozostałych trzech obszarach zgodność nie występuje),

– kod językowy jest stereotypowy, schematyczny, nie zatrzymuje uwagi, ma zapełnić przestrzeń, może być to też inna forma wypowiedzi bez czegoś wyraźnie różnego – np. na jednym tonie, linii bez amplitud (np. chaos).

Narracje pokazują różne światy wyobrażone, ale te ukrywane są takim samym światem. Uzgodnienie, co do świata ukrywanego, dotyczy jego negatywnej oceny i właśnie tego, iż należy go ukryć. Dlatego o świecie ukrywanym niewiele da się wnioskować. Wypowiedź pozwala jedynie przypuszczać, iż ta negatywna ocena może wiązać się ze wstydem, poczuciem winy, cierpieniem. Dla przykła-

⁵ Sposób transkrypcji odpowiedzi badanych miał za zadanie jak najwierniej oddać charakter, formę i dynamikę wypowiedzi. Poprawność językowa była kwestią wtórną wobec wierności zapisu.

du, zupełnie „rozmijają się” wypowiedzi córki, która odbierała proces wychowania jako niekontrolowany, bez pomysłu i inicjatywy (*za bardzo nie zajmowali się wychowaniem mnie, się jakoś tak samo toczyło, coś się działo, oni jakoś na to reagowali*) i jej matki, która podkreśla, że nie tylko miała swój plan wychowawczy, ale też precyzyjnie go realizowała ([domyślnie: najważniejsze] *żeby jak najwięcej wiedziała, żeby się nauczyła być z dziećmi, żeby była grzeczna, takie coś jakby narzucanie, ale ona to dobrze przyswajała. Być może jej się to narzucało, bo mówiło się, uczyło się*). Największa rozbieżność dotyczy kwestii dziecięcych uczuć i myśli. Córka przeczuwa, że nie za bardzo w jej wychowaniu liczyło się to, co ona jako dziecko czuła i myślała (*dbali o takie czysto fizyczne potrzeby, tato mówił też często „nie odzywaj się niepytana” albo, „co wolno wojewodzie, to nie tobie smrodzie”, przecież dziecko czuje, myśli (...) i później idzie z tym w świat, z takim bagażem zamiast ze skrzydłami*). Matka zaś przyznaje, że nie wie, co czuło i myślało jej dziecko, ale pozostawia to bez komentarza – jako coś, co można pominąć (*Nie zauważyłam, żeby jej to przeszkadzało, nie było tak, nie było oczywiste, że tego nie chce, nie. Po prostu powiedziało się i ona to robiła, no skoro robiła to, to jeszcze się coś dokładało czy do wykonywania czegoś, czy do tej wiedzy, do zachowywania się. Aha, masz tam być, siedzieć, nie wychodź na ulicę, to nie wychodziła*). Mogłaby to być newralgiczna kwestia, ale najwyraźniej nigdy nie została przedyskutowana. Każdy z uczestników tego procesu wychowania zostaje ze swoją narracją.

Świat nie ten sam i nie taki sam

Opisywane światy są równoległe, żyjący w nich bohaterowie nie mogli się spotkać, co najwyżej wiedzą nawzajem o swoim istnieniu. Na poziomie analizy formalnej tekstu oznacza to, że:

– narracja jest prowadzona z uwzględnieniem perspektywy tylko jednego z bohaterów (o ile drugi w ogóle jest obecny, jest tylko „figurą”, epizodem – który nie ma istotnego wpływu na jej przebieg),

– świat ukryty nie jest spójny z jawnym (brak zgodności dotyczy tego, co implikowane lub stematyzowane wyższego rzędu i tego, co stematyzowane niższego rzędu zarówno na poziomie wewnątrz narracyjnym, jak i pomiędzy narracjami); z elementów światów przedstawionych nie zgadza się nic: procesy, stany rzeczy, przeżycia, czas i miejsce, jeśli są obecni główni bohaterowie – role i działania ludzkie również,

– świat opisywany w obu narracjach jest światem realistycznym, ale nie jest możliwym,

– kody, którymi posługują się narratorzy są różne.

Proces wychowania przebiegał odrębnie, w świecie wychowującego nie było wychowywanego i odwrotnie, wychowywany funkcjonował bez wychowującego. Bez wiedzy, które monologi stanowią parę, bardzo trudno byłoby je połączyć. To narracje niemal bez punktów stycznych zdradzające właściwie brak relacji między rodzicem i dzieckiem. Dlatego na przykład pojawia się wydobywanie z pamięci przez dziecko całej listy trudnych wydarzeń, w których ludzie nie wspierają się, w których brakuje ich przychylniej obecności (*pamiętam, (...) siedziałam samotna, (...) siedziałam, siedziałam, sama, pamiętam, że często robiłam sobie krzywdę; pamiętam, że wszyscy w klasie mnie gnębili i (...) od tamtej pory mam kompleksy; cały czas nastawiam się źle do ludzi, mam wrazenie, że oni są źle do mnie nastawieni. I odczytuję ich zachowania i słowa, że są skierowane przeciwko mnie*), czemu towarzyszy odtwarzanie z równą łatwością przez matkę całej listy skarg o tym, jak męczy ciągłe bycie z dzieckiem i uleganie mu (*potrzebowała matki na żądanie i wymagała porzucenia wszystkiego i zajęcia się tylko i wyłącznie nią, zawsze chciała przewodzić i rządzić, była przyzwyczajona do tego, że jest tak, jak ona chciała, czuję się wychowawczo bezsilna*).

DYSKUSJA WYNIKÓW

Proces wychowania – na ile był wspólnym światem dziecka i rodzica? Świat – czy ten sam i taki sam? Dwa wektory, których kompilacja dała cztery możliwe odpowiedzi. Za każdą z nich stoją określone emocje, interakcje.

Świat ten sam i taki sam, świat wspólny – to jasno określone, adekwatne role, postawione granice, poczucie jasności i bezpieczeństwa, wsparcie, nie zawsze zgodne „interesy”, z czasem zrozumienie i wyrozumiałość dla niedoskonałości, wdzięczność, docenienie. Obecność i responsywność wybrzmiewa nie tylko w tym, co stematyzowane – jawne, ale również w podobieństwie kodów, przeżyć. Uzyskanie tej zbieżności wydaje się niemożliwe bez obecności i interakcji (Dryll, 2013). Tym wspomnieniom towarzyszy w największym stopniu pozytywny znak emocjonalny. To wszystko pozwala sądzić, iż proces wychowania w tej grupie był „wystarczająco dobry” [terminu używamy analogicznie do tego, jak stosuje go Winnicott (1953)].

Gdyby badać relację między rodzicem i dzieckiem, z tej grupy, metodami, które pozwalają przyjrzeć się konkretnym fragmentom relacji (aspektom komunikacji, sposobom wyrażania emocji i stawiania granic, itp.), być może okazałoby się, że poszczególne fragmenty nie są „wystarczająco dobre”. A być może

jedynie przypadek sprawił, iż w relacjonowanych tu badaniach w tej grupie znalazły się takie rodziny, gdzie ta fragmentaryczność byłaby również określona jako pozytywna. Ale jest również możliwe, że obecność i interakcja były na tyle ważnym pozytywnym kontekstem, że owe, być może czasem nieaprobowane aspekty wychowania, nie stawały się ani istotnymi, ani takimi, wokół których budowane było znaczenie (Spera, 2005; Darling i Steinberg, 1993).

Świat ten sam, ale nie taki sam – wspólne dorastanie i dojrzewanie, metafora wspólnej drogi, wydają się mówić właśnie o tej grupie narracji. Partnerstwo, humanistyczna wizja wychowania. Po bliższym przyjrzeniu się wstępna pozytywna ocena nie jest już tak oczywista. Niepewność charakterystyczna dla wypowiedzi w tej grupie narracji sugeruje poddanie w wątpliwość pozytywnej oceny tej koncepcji wychowania, co zgodne jest z tezami Dryll (2001), która zakłada konieczność pewnej dyrektywności/sprawowania kontroli nad dzieckiem (Dryll, 1989, s. 200), a jest w opozycji do opinii Pisuli (2003), która traktuje matkę jako partnera w interakcji z dzieckiem, zakładając, że to nie dyrektywność i responsywność są najkorzystniejsze w interakcji z dzieckiem. Choć narracja wydaje się dotyczyć tego samego, jest prowadzona w izolacji – jakby na gruncie tego samego świata nie dochodziło do spotkania, ewentualnie spotkań jedynie sporadycznych. To samo miejsce daje pozorne wrażenie bycia razem. Wydaje się to najtrudniejsza grupa narracji, bo może być związana z niejasnym poczuciem, że czegoś zabrakło, a jednocześnie z przekonaniem o znakomitej relacji, a poczucie owego braku – może być lekceważone i traktowane jako nieuzasadnione. W tej grupie narracji między dorastaniem rodzica i dziecka nie ma jakościowej różnicy, co może dawać z jednej strony poczucie podobieństwa i wzajemnego zrozumienia, z drugiej jednak nie daje oparcia, bo rodzic nie jest „silniejszy” od dziecka. Czynniki emocjonalny i poznawczy bohaterów narracji mogą być w stanie konfliktu. To narracje dające złudzenie bycia w tym samym i takim samym świecie.

Wydaje się prawdopodobne, iż fragmentarycznie analizowane aspekty wychowania doprowadziłyby do konkluzji, iż są „wystarczająco dobre”, jednak szersze ujęcie postawiłoby ową konkluzję pod znakiem zapytania – ze względu na pojawiające się doświadczenia samotności, niepewności i zagubienia.

Warte zaznaczenia jest, iż relacja między rodzicem a dzieckiem określana jako „wspólne dorastanie/dojrzewanie” czy „wspólna droga” może dotyczyć również takich relacji, w których „wspólne” zakłada jednocześnie jakościową różnicę owego dojrzewania. W takiej relacji dziecko dorasta do dorosłości a rodzic dojrzewa do roli rodzica i związanych z nimi zadań. Takie narracje o wspólnym dorastaniu zostałyby zaklasyfikowane do grupy „świat ten sam i taki sam” ze

względu na to, iż rodzic dorastający w swojej roli rodzica jest w stanie dawać adekwatne oparcie swojemu dziecku a zrozumienie jego potrzeb wynika z już osiągniętego etapu dojrzałości, nie zaś bycia na tym samym etapie dorastania. W grupie narracji „świat ten sam, ale nie taki sam” etykieta wspólnego dorastania oznacza podobieństwo jakościowe, a czasem służy ukryciu niejasności ról.

Świat nie ten sam, ale taki sam. To pozornie narracja dalsza od relacji „wystarczająco dobrej”. Uzgodnienie ukrycia jakiegoś aspektu implikuje aspekty w relacji nieakceptowalne społecznie, negatywnie oceniane (przez samych zainteresowanych także), prawdopodobnie związane z poczuciem wstydu, upokorzenia, bezsilności, winy. Może koszty spotkania w tej relacji są wysokie, ale to spotkanie jest, podobnie jak i responsywność. Choć kontekst jest przykry a mechanizmy obronne różne, to ta relacja wydaje się korzystniejsza niż w grupie drugiej. Ta interakcja daje szansę na ewoluowanie w kierunku bardziej pozytywnego znaczenia.

W przypadku tej grupy narracji fragmentaryczna analiza procesu wychowania mogłaby wykazać zachowania czy relacje uznawane za dysfunkcyjne czy wręcz patologiczne. Jednak ta relacja wydaje się mieć znamiona poczucia przynależności, przywiązania, bliskości. Podobna refleksja, co do nieoczywistości oceny relacji rodzinnych, jest obecna w literaturze (por. Kościelska, 2011).

Świat nie taki sam i nie ten sam, światy różne, jakby równoległe. Tu do spotkania nie doszło, nawet pozornego. Jeśli najistotniejszym aspektem procesu wychowawczego jest bycie i interakcja, to tu żadnego z tych elementów nie było.

Fragmentaryczna analiza relacji w tej grupie prawdopodobnie nie wykazałaby zachowań uznanych społecznie za patologiczne (bo do tych potrzebna jest trudna, kosztowna, ale jednak relacja). Wskazałaby natomiast brak bliskości, samotność, zbyt szczelne granice.

Choć z oczywistych względów podział i określenie wspólnego bycia metaforą „światów” (ten sam i taki sam; ten sam, ale nie taki sam; nie ten sam, ale taki sam; nie ten sam i nie taki sam) jest pewnym uproszczeniem, wydaje się spełniać kryteria prostoty i użyteczności. Wydaje się być „przyjaznym” opisem relacji dla praktyków i ich pacjentów, a użytecznym również dla teoretyków. Badanie krótkie i proste, analiza wprost przeciwnie, jednak bogactwo możliwych do uzyskania informacji wynagradza wysiłek. Metafora „światów” wydaje się użyteczna również jako forma udzielania informacji pacjentowi.

Zaprezentowane badania i sposób prowadzenia analizy niewątpliwie nie ujmują szczegółów relacji. Nie jest to jednak wada, pozwalają bowiem nie zagubić się w ich gąszczu, a tym samym (jak się wydaje) umożliwiają uchwycenie tego, co najistotniejsze. Jednocześnie wyniki tych badań dość trudno zafałszować

(informacje stematyzowane nie są tymi najistotniejszymi) – ze względu na zbyt niską specjalizację badanych w zakresie świadomego prowadzenia narracji. Wysoki poziom kontroli tego, co zawarte jest w narracji, wymaga wielu poprawek, nawet w przypadku wytrawnych literatów (Szumilak, 2008).

LITERATURA CYTOWANA⁶

- Arkan, B., Üstün, B. i Güvenir, T. (2013). An analysis of two evidence-based parent training programmes and determination of the characteristics for a new programme model. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 20, 176-185.
- Balcerzan, E. (1987). Interpretacja jako próba całości. W: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury. Seria 3. Prace z lat 1975-1984* (s. 501-515). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Bartoszyński, K. (1987). Problem konstrukcji czasu w utworach epickich. W: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury. Seria 2. Prace z lat 1965-1974* (s. 211-265). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Brodzka, A. (1987). O pojęciu realizmu w powieści XIX i XX wieku. W: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury. Seria 1. Prace z lat 1947-1964* (s. 288-313). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Brzezińska, A. I., Appelt, K. i Ziółkowska, B. (2008). Style wychowania a kształtowanie się osobowości dziecka. W: J. Strelau i T. Doliński (red.), *Psychologia akademicka* (t. 2, s. 211-214). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Bugental, D. B. i Happaney, K. (2000). Parent-child interaction as a power contest. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 3(21), 267-282.
- Cierpka, A. (2013). *Tożsamość i narracje w relacjach rodzinnych*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Culler, J. (2002). *Teoria literatury*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Dali, S. (2013). *Moje sekretne życie*. Poznań: Wydawnictwo Książnica.
- Darling, N. i Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), s. 487-496.
- de Graaf, I., Speetjens, P., Smit, F., de Wolff, M. i Tavecchio, L. (2008). Effectiveness of the Triple P Positive Parenting Program on parenting: A meta-analysis. *Family Relations*, 57, 553-566.
- Dryll, E. (1989). Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych (ekspertyza). W: A. Gurycka (red.), *Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży* (s. 19-215). Warszawa: Wydawnictwa UW.
- Dryll, E. (2001). *Interakcja wychowawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Dryll, E. (2013). *Wrastanie w kulturę. Transmisja narracji w wychowaniu rodzinnym*. Wydawnictwo: Eneteia, Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Dyches, T., Smith, T. B., Korth, B. B., Roper, S. O. i Mandleco, B. (2012). Positive parenting of children with developmental disabilities: A meta-analysis. *Research in Developmental Disabilities*, 33, 2213-2220.

⁶ Ze względu na wymogi redakcyjne, przypisy i bibliografię znacznie okrojono. Pełna wersja dostępna jest u autorek artykułu.

- Eisner, M., Nagin, D., Ribeaud, D. i Malti, T. (2012). Effects of a universal parenting program for highly adherent parents: A propensity score matching approach. *Prevention Science*, 13, 252-266.
- Grusec, J. i Davidov, M. (2010). Integrating different perspectives on socialization theory and research: A domain-specific approach. *Child Development*, 3(81), 687-709.
- Hinnen, C., Sanderman, R. i Sprangers, M. A. G. (2009). Adult attachment as mediator between recollections of childhood and satisfaction with life. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, 16(1), 10-21.
- Jasińska, M. (1987). Narrator w powieści (Zarys problematyki badań). Perspektywa narracyjna a zagadnienie autorstwa. W: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury. Seria 1. Prace z lat 1947-1964* (s. 222-242). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Klemensiewicz, Z. (1987). Jak charakteryzować język osobniczy? W: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury. Seria 1. Prace z lat 1947-1964* (s. 355-365). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum
- Kościelska, M. (2011). *Odpowiedzialni rodzice z doświadczeń psychologa*. Kraków: Impuls.
- Kuncewicz, D., Sokołowska E. i Sobkowicz, J. (2014). Which literary theory tools can a psychologist use for interpreting language communication? *Polish Journal of Applied Psychology*, 12(4), 71-94.
- Markiewicz, H. (1984). *Wymiary dzieła literackiego*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. i Avihou-Kanza, N. (2011). Individual differences in adult attachment are systematically related to dream narratives. *Attachment & Human Development*, 13(2), 105-123.
- Mikulincer, M., Shaver, P. R. i Pereg, D. (2003). Attachment theory and affect regulation: The dynamics, development, and cognitive consequences of attachment-related strategies. *Motivation and Emotion*, 27(2), 77-102.
- Okopień-Sławińska, A. (1987). Relacje osobowe w literackiej komunikacji. W: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury. Seria 2. Prace z lat 1965-1974* (s. 27-41). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Paluchowski, W. J. (2010). Spór metodologiczny czy spór koncepcji – próba podsumowania. *Roczniki Psychologiczne*, 13(1), 113-127.
- Pisula, E. (2003). *Autyzm i przywiązanie. Studia nad interakcjami dzieci z autyzmem i ich matek*. Gdańsk: GWP.
- Roskam, I. i Meunier, J. Ch. (2009). How do parenting concepts vary within and between the families? *European Journal of Psychology of Education*, 24(1), 33-47.
- Sameroff, A. (2010). A unified theory of development: A dialectic integration of nature and nurture. *Child Development*, 81(1), 6-22.
- Sawicki, S. (1987). Uwagi o analizie utworu literackiego. W: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury. Seria 1. Prace z lat 1947-1964* (s. 366-384). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Schaffer, R. H. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Sławiński, J. (2008). Kompozycja ramowa. W: J. Sławiński (red.) *Słownik terminów literackich* (s. 255). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Spera, Ch. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. *Educational Psychology Review*, 17(2), 125-146.
- Stemplewska-Żakowicz, K. (2002). Koncepcje narracyjnej tożsamości. W: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata* (s. 81-114). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne. Seria: Postępy psychologii.
- Straś-Romanowska, M. (2005). Zmiana pozycji narracyjnej podmiotu jako przejaw jego rozwoju. Analiza biograficzna wybranych postaci literackich. W: E. Chmielnicka-Kuter i M. Puchalska-

- Wasyl (red.), *Polifonia osobowości. Aktualne problemy narracji* (s. 89-108). Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Szumilak, A. (2008). Władza Formy w utworach Witolda Gombrowicza. *Znaczenia. Kultura, komunikacja, społeczeństwo, 1*, <http://www.e-znaczenia.pl/?p=283>.
- Washington, K. N. i Hans, J. D. (2013). Romantic attachment among young adults: The effects of parental divorce and residential instability. *Journal of Divorce & Remarriage, 54*(2), 95-111.
- Weintraub, W. (1987). Wyznaczniki stylu realistycznego. W: H. Markiewicz (red.), *Problemy teorii literatury. Seria 1. Prace z lat 1947-1964* (s. 274-287). Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- Winnicott, D. W. (1953). Transitional objects and transitional phenomena, *International Journal of Psychoanalysis, 34*, 89-97.