

Bożena Nowak

Style komunikowania się w rodzinie - konsekwencje psycho-społeczne

Przegląd Socjologiczny Sociological Review 33, 181-193

1981

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

BOŻENA NOWAK — ŁÓDŹ

STYLE KOMUNIKOWANIA W RODZINIE
— KONSEKWENCJE PSYCHO-SPOŁECZNE

Treść. Osobowość społeczna w ujęciu symbolicznego interakcjonizmu. — Znaczenie języka w procesie socjalizacji. — Style komunikowania w rodzinie — ich konsekwencje dla rozwoju określonych cech osobowości dziecka.

OSOBOWOŚĆ SPOŁECZNĄ W UJĘCIU SYMBOLICZNEGO INTERAKCJONIZMU

Pojęcie osobowości funkcjonujące zarówno na terenie antropologii kulturalnej, jak i psychologii oraz socjologii ma właściwe dla każdej z tych dyscyplin zakresy abstrahowania. Rozważania socjologów, ograniczając się zazwyczaj do społecznych aspektów pojęcia „osobowość”, niemal zawsze pomijają jego wymiar biologiczny, a często redukują wymiar psychologiczny do ściśle wytyczonych granic. Socjologiczne refleksje i badania nad osobowością najczęściej są próbami uchwycenia relacji społeczeństwo — osobowość, przy czym zasadnicze poglądy na temat istoty człowieka przejmowane są z teorii psychologicznych. Trzy wielkie nurty owych teorii — behawioryzm, psychoanaliza i psychologia poznawcza, okazały się być inspirujące dla socjologicznych rozważań o osobowości. Prace powstałe pod wpływem behawioryzmu są już pracami klasycznymi, to samo można powiedzieć o psychoanalitycznym kierunku w socjologii mimo ciągła jeszcze żywotność i płodność tej orientacji. Aktualny nurt podejmowania problematyki osobowości na terenie socjologii wiąże się coraz częściej i coraz wyraźniej z psychologią poznawczą. Ten kierunek w psychologii — dość zróżnicowany, nie posiadający jednolitego paradygmatu i niejednokrotnie zawierający elementy spuścizny dwu poprzednich nurtów — nie poddaje się łatwo systematyzacji. Poniższa próba musi być zatem uznana za schematyczną i upraszczającą, zwłaszcza że nie stawia sobie za cel wyczerpującej charakterystyki, a raczej zasygnalizowanie swoistości koncepcji poznawczych. Znaczna część tych koncepcji zakłada celowość zachowań ludzkich — odchodzi od zewnętrzne-

go tylko układu odniesienia w sposobie patrzenia na zachowanie, a co za tym idzie pozostawia miejsce na sferę podmiotowości rozumianej jako względna autonomia jednostki zarówno w odniesieniu do dziedzictwa biologicznego, jak i społeczno-kulturowego. Kierunek ten poszukuje wyjaśnień zachowania człowieka w treści poznania. Implikuje to konieczność uwzględniania perspektywy jednostki oraz elementów ową perspektywę wyznaczających¹. Ten nurt w psychologii jest wśród kierunków uwzględniających czynnik humanistyczny w rozpatrywaniu zachowania najlepiej ugruntowany empirycznie. Wspólne perspektywy wyznaczone swoiście humanistycznym ujęciem jednostki (przyznaniem jej względnej autonomii, niepowtarzalności podmiotu) dzielą z psychologią poznawczą dwie socjologiczne teorie osobowości — teoria roli (Newcomb, Znaniecki) oraz teoria symbolicznego interakcjonizmu.

Tradycyjna już teoria roli zawęża szeroki obszar zainteresowań osobowością właściwy psychologom do fragmentów relacji jednostki ze społeczeństwem. Owa relacja jest uchwytna dzięki pojęciu roli społecznej, która pełni funkcję łącznika między tym, co podmiotowe, indywidualne, a tym, co społeczne, ogólne, powtarzalne. Pojęcie roli społecznej obecne jest także w teorii symbolicznego interakcjonizmu. Funkcjonuje tu jednak w znaczeniu przyznającym jednostce prawo do większego indywidualizmu i kreatywności w pełnieniu roli, niż to ma miejsce w tradycyjnych teoriach². Wynika to z bardziej radykalnego przyjmowania w symbolicznym interakcjonizmie „poznawczych” perspektyw na osobowość oraz ze specyfiki samej teorii. Teoria ta, wskazując zarówno na społeczne ograniczenia w funkcjonowaniu jednostki, jak i jej własną aktywność, nie przesądza ostatecznie względnego udziału zewnętrznych i wewnętrznych determinant zachowania. Tym samym daje możliwość odwoływania się do psychologicznej argumentacji nie tracąc swoistości swego obszaru zainteresowań. Owa swoistość polega na ograniczeniu zainteresowań osobowością do tych jej aspektów, które formują się w toku kontaktów z innymi, a przede wszystkim w obszarze symbolicznym. Kontynuatorzy myśli G.H. Meada eksponują w swych rozważaniach przede wszystkim koncepcję „ja przedmiotowego”, „ja podmiotowe” pozostawiając niejako w cieniu. Można sądzić, że nie jest to wynik niedocenia-
nia wymiaru biologicznego jednostki, lecz konieczność wydzielenia ściśle

¹ Sytuuje to pewną sferę zagadnień psychologii poznawczej w pobliżu problemów socjologii wiedzy.

² R.H. Turner, *Rollenübernahme: Prozes versus Konformität*, [w:] *Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität*, Frankfurt am Main 1976; L. Krappmann, *Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse*, [w:] *ibidem*,

socjologicznego obszaru analizy³. Mimo iż koncepcja osobowości społecznej w ujęciu symbolicznego interakcjonizmu nie jest dostatecznie systematyczna, kompletna i w całości oryginalna (przy braku własnych czerpie często argumenty z psychologii rozwojowej), stanowić może inspirowany punkt wyjścia socjologicznych rozważań na temat socjalizacji. Formułuje bowiem przy pomocy właściwych sobie terminów unikalne właściwości człowieka będące efektem jego bycia w społeczeństwie, a szczególnie uczestniczenia w interakcjach, a ponadto prezentuje mechanizmy, przy pomocy których dochodzi do wykształcenia się owych właściwości. Zgodnie z ogólnymi założeniami owej koncepcji swoiście ludzkie cechy sprowadzają się do

— posiadania zdolności ujmowania siebie jako przedmiotu; rozwój tej umiejętności możliwy jest tylko poprzez kontakty z innymi; a zatem jednostka musi także:

— posiadać umiejętność wchodzenia w interakcję z innymi, w tym także interakcje symboliczne (co zakłada znajomość systemów znaczeń funkcjonujących w grupie),

— posiadać umiejętność definiowania sytuacji, w której przebiega interakcja — interpretacji sytuacji, w której znajduje się jednostka w toku kontaktów z innymi; definiowanie sytuacji zależy od czynników zewnętrznych oraz od autodefinicji, autokoncepcji jednostki (autodefinicje współwyznacza wymiar „I”),

— jednostka musi zatem wykazywać nie tylko znajomość znaczeń, ale także zdolność refleksji nad znaczeniem w procesie wewnętrznej konwersacji samej z sobą (znaczenie mowy wewnętrznej dla formowania się „ja przedmiotowego”), zdolność twórczej interpretacji znaczeń oraz umiejętność tworzenia znaczeń w procesie działania i interakcji.

Istotnym momentem w procesie formowania się społecznej osobowości jest internalizacja „uogólnionego innego” — możliwość postępującego abstrahowania od ról i postaw „specyficznego innego” i przechodzenia do ról i postaw w ogólności (zdolność do generalizacji, oderwania się od zasady, „tu i teraz” w przyswajaniu norm)⁴.

Teoria symbolicznego interakcjonizmu wyjaśnia socjalizację przede wszystkim jako proces poznawczy, w mniejszym stopniu uwzględnia aspekt emocjonalny i behawioralny. Traktuje socjalizację jako stopniowe nabywanie świadomości siebie i swego otoczenia rozszerzającego się w miarę wkraczania jednostki w coraz szersze układy społeczne. Osobowość społeczna formuje się przede wszystkim w toku interakcji w

³ Odmienny pogląd prezentuje J. Czapiński, *Wokół problemu humanizmu w psychologii*, „Przegląd Psychologiczny”, XXII/2, 1979, zarzucając symbolicznemu interakcjonizmowi ograniczanie się tylko do zewnętrznego determinizmu.

obrębie grup pierwotnych oraz wtórnych. Szczególną rolę wyznacza się tu fazie socjalizacji pierwotnej. Najistotniejszym momentem w tym procesie jest opanowanie znaku. Umożliwia ono pojmowanie otaczającego świata jako pełnej znaczeń rzeczywistości społecznej — a tym samym stanie się pełnoprawnym członkiem owej rzeczywistości. Proces ten wiąże się między innymi z przyswojeniem języka.

ZNACZENIE JĘZYKA W PROCESIE SOCJALIZACJI

Język stanowi zarówno najważniejszą treść, jak i najważniejszy instrument socjalizacji⁴. Będąc uogólnionym odzwierciedleniem rzeczywistości decyduje o rozwoju procesów poznawczych odnśzających się nie tylko do otaczającego świata, ale także do własnej osoby. Według G.H. Meada komunikacja przy pomocy symboli znaczących — mowa — jest jedyną formą zachowania, przy pomocy której jednostka może stać się dla siebie przedmiotem — może reagować na samą siebie, przyjmować w stosunku do własnej osoby punkt widzenia innych⁵. Przystawianie pojęć jest procesem „poznawczej kategoryzacji rzeczywistości”⁷. U człowieka proces kształtowania się pojęć łączy się z rozwojem języka i ze stadiami rozwoju intelektualnego⁸. To z kolei decyduje o sposobie poznawania i interpretowania rzeczywistości. Nie traktujemy już mowy tylko jako środka poszerzania wiadomości, a słów jako zastępujących bezpośrednio obrazy czy wyobrażenia — jak to czyniła klasyczna psychologia introspekcyjna. Wiadomo już bowiem, że „semantyka wyrazu jest nadzwyczaj złożona i że słowo nie wywołuje jednostkowego obrazu, lecz cały system możliwych powiązań. Przejście do myślenia słownego dlatego właśnie jest skokiem od »zmysłowego do racjonalnego«⁹ odzwierciedlania rzeczywistości, że zapewnia niezmiernie bogactwo możliwych związków, w sieci których może poruszać się myśl, oraz pozwala wyjść poza granice bezpośrednio napływających [...] wrażeń”¹⁰. Ta

⁴ G.H. Mead, *Umysł, osobowość, społeczeństwo*, Warszawa 1975; S. Stryker, *Die Theorie des Symbolischen Interaktionismus*, [w:] *Seminar: Kommunikation...*

⁵ P.L. Berger, T. Luckmann, *The Social Construction of Reality*, 1966; M. Hartig, U. Kurz, *Sprache als soziale Kontrolle. Neue Sätze zur Soziolinguistik*, Frankfurt am Main 1971.

⁶ Mead, *Umysł, osobowość...*

⁷ I. Kurcz, *Język i mowa*, [w:] *Psychologia*, red. T. Tomaszewski, Warszawa 1975.

⁸ J. Piaget, *Narodziny inteligencji dziecka*, Warszawa 1966.

⁹ Podział na myślenie senoryczno-motoryczne i myślenie pojęciowe przyjęty także przez Piageta, *op. cit.*

¹⁰ A. Łuria, *Problemy neuropsychologii i neurolingwistyki*, Warszawa 1976, s. 26.

właściwość języka pozwalała lingwistom na traktowanie go jako „narzędzia swobody”.

Dziecko w toku socjalizacji wkracza w świat zastany, skategoryzowany, za pośrednictwem języka owe kategorie są poznawalne, dostępna staje się tradycja, kultura, obyczaj. We współczesnej literaturze z zakresu socjologii języka można odnaleźć teoretyczne inspiracje do ujmowania pojęć „język” i „kontrola społeczna” jako wzajemnie przenikających się. Zwerbalizowane przekazy stanowiące „merytoryczny”¹¹ kanał oddziaływań traktowane są jako istotna funkcja kontroli społecznej. W procesie socjalizacji funkcja ta ulega jak gdyby zwielokrotnieniu. Język bowiem już ze względu na swe właściwości „kategoryzowania” pełni funkcję kontrolującą, z drugiej zaś strony umożliwia funkcjonowanie kontroli społecznej w społecznym systemie. Pojęcie kontroli społecznej rozumiane być może bardzo szeroko — może łączyć się z takimi ogólnymi kategoriami, jak kultura, władza¹², lub odnosić się do wąskich układów, w których przebiega socjalizacja: rodziny, grup rówieśniczych, instytucji takich, jak szkoła, zakład pracy.

STYLE KOMUNIKOWANIA W RODZINIE — ICH KONSEKWENCJE DLA ROZWOJU OKREŚLONYCH CECH OSOBOWOŚCI DZIECKA

Przykładem innego, typu podejścia jest teoria B. Bernsteina. Teoria ta była już prezentowana i weryfikowana na gruncie polskim¹³. Warto jednakże zwrócić uwagę na te jej elementy, które wydają się być inspirujące dla rozważań o aspektach osobowości społecznej eksponowanych przez symboliczny interakcjonizm. Bernstein zakłada, że systemy komunikacji są wytwarzane i kontrolowane przez formy relacji społecznych. W obrębie rodziny podstawowymi pojęciami odnoszącymi się do owych relacji jest układ ról oraz system kontroli społecznej. Towarzyszy im odpowiedni kod językowy. Społeczną rolę można tutaj rozpatrywać poprzez jej wymiar językowy — jako kompleks kodujący działalność, kontrolujący zarówno tworzenie, jak i organizowanie specyficznych znaczeń i warunków dla ich transmisji i recepcji. Społeczna rola jest tu pojmowana z punktu widzenia znaczeń przyswojonych przez jednostkę, dzie-

¹¹ A. Kłoskowska, *Rozróżnienie „merytorycznego” i „sytuacyjnego” kanału kultury, Kulturowe uwarunkowanie postaw*, [w:] *Teorie postaw*, pod red. S. Nowaka, Warszawa 1973.

¹² Hartig, Kurz, *op. cit.*

¹³ A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*, Warszawa 1976; Z. Bokszański, A. Piotrowski, M. Ziółkowski, *Socjologia języka*, Warszawa 1977.

ki którym możliwe jest wchodzenie w trwałe i społecznie uznawane formy interakcji z innymi¹⁴. Możliwe jest wyróżnienie podstawowych ról społecznych przy pomocy form języka, które daną rolę „regulują”. Podstawowe role społeczne, zdaniem Bernsteina, to te, poprzez które dokonuje się transmisja kultury. Najważniejszym miejscem podstawowej socjalizacji jest rodzina. System znaczeń wytworzony przez układ ról w rodzinie ma wpływ na sferę poznawczą dziecka i jego orientację w świecie. Bernstein rozwijając konstrukcję dwóch typów układu ról rodzinnych: pozycjonalnego (zorientowanego na status jednostki) oraz zorientowanego na osobowość, ustala ich przyczynową relację z odpowiednim systemem komunikacji oraz związanej z tym społecznej kontroli. Możliwości uczenia się w rodzinach o odmiennym typie relacji społecznych i stylu komunikowania się są radykalnie różne. Różnice dotyczą intelektualnej i społecznej orientacji oraz warunków motywacyjnych. Opis konsekwencji tych warunków dla przebiegu socjalizacji przypomina charakterystykę dwóch typów postawy poznawczej wobec rzeczywistości zaprezentowaną przez Milтона Rokeacha¹⁵. Mimo różnice punktów wyjścia dotyczące genezy, dróg formowania się poznawczych struktur dychotomie Rokeacha i Bernsteina wykazują ogromną zbieżność. Rokeach wychodzi z założenia, że zespół przekonań posiadanych przez określoną osobę możliwy jest do rozróżnienia ze względu na ich treść, a także stopień i sposób ich organizacji. Całość (ogół) owych przekonań tworzy jeden system — system orientacji. Strukturę tego systemu można opisać uwzględniając sześć czynników — wymiarów:

1. obszar (rozległość),
2. stopień zróżnicowania przekonań,
3. stopień ich izolacji,
4. stopień logicznej zgodności przekonań,
5. hierarchizacja,
6. perspektywa czasu.

W wymiarze hierarchizacji Rokeach wyróżnia trzy analityczne poziomy:

— podstawowy poziom przekonań (aksjomatyczne nastawienia wobec fizycznego, społecznego i psychicznego wymiaru świata wytworzone w toku pierwotnej socjalizacji),

— poziom stosunku do autorytetu (osób znaczących),

¹⁴ B. Bernstein. *A Sociolinguistic Approach to Socialization, with Some Reference to Educability*, [w:] B. Bernstein, *Class, Codes and Control*. London 1971.

¹⁵ M. Rokeach, *The Open and Closed Mind*, New York 1960; J. Siègriest, *Das Consensus-Modell. Studien zur Interaktionstheorie und zur kognitiven Sozialisation*, Stuttgart 1970.

— poziom przekonań peryferyjnych (wtórnie wytworzonych, dotyczących spraw o mniejszej egzystencjalnej wadze).

Podział przekonań wg wymiaru czasu obejmuje szeroką perspektywę — kiedy reprezentowana jest zarówno przeszłość, teraźniejszość, jak i przyszłość, oraz wąską perspektywę — kiedy dominuje jedna forma czasu (np. teraźniejszość).

Obok owych strukturalnych czynników Rokeach wprowadza składniki treściowe, które odgrywają ważną rolę w jego próbach operacjonalizacji. Są nimi:

— zabarwienia emocjonalne (koloryt emocjonalny) towarzyszące podstawowym przekonaniom,

— treść przekonań o autorytetach (zaufanie do autorytetu bądź brak),

— stopień poświadczenia realności przekonań („prawdziwość” przekonań),

Wszystkie wymienione czynniki wiążą się wzajemnie ze sobą tworząc system orientacji, który można uporządkować wg kontinuum: otwarty — zamknięty. Otwarty system orientacji (*open mind*) w przeciwieństwie do systemu zamkniętego (*closed mind*) charakteryzuje się większą rozległością przekonań, wyższym stopniem ich zróżnicowania, mniejszym stopniem izolacji pomiędzy poszczególnymi przekonaniem — dotyczy to także informacji potwierdzających uznawane przekonania oraz informacji sprzecznych z owymi przekonaniem. Dwie ostatnie cechy implikują trwałość logicznych związków poszczególnych przekonań. Dalsze cechy charakterystyczne to: szeroka perspektywa czasu, hierarchizacja poprzez otwartość wszystkich trzech poziomów przekonań (ich współudział, współpracę), oparcie podstawowych przekonań na poczuciu zaufania (świat pojmowany jako przyjazne miejsce), silne związki z rzeczywistością.

Zgodnie z teorią Bernsteina wytworzeniu się cech charakterystycznych dla „otwartego” systemu orientacji poznawczej sprzyja socjalizacja przebiegająca w warunkach układu ról zorientowanego na osobowość oraz rozwiniętego kodu językowego. Warunki te autor przypisuje klasie średniej. W klasie robotniczej zaś socjalizacja przebiega na ogół w warunkach pozycjonalnego systemu kontroli i związanego z nim ograniczonego kodu językowego. Sprzyjają one wytworzeniu się „zamkniętego” systemu orientacji poznawczej. Wyróżnione przez obu autorów systemy poznawcze (w przypadku Bernsteina powiązane z miejscem w społecznej strukturze) są raczej typami idealnymi i w „dychotomicznej” wersji nieco przerysowanymi. Ich wartość nie podlega jednak kwestionowaniu.

Jak w toku interakcji w rodzinie odmienne style komunikacji przyczyniają się do wytwarzania tych perspektyw poznawczych dziecka, które wiążą się z jego rozwojem społecznym? Na teorię Bernsteina moż-

na spojrzeć pod kątem informacji, których dostarcza na temat konsekwencji określonej socjalizacji językowej dla rozwijania się umiejętności związanych z podejmowaniem i pełnieniem ról społecznych. Z układem ról w rodzinie związany jest swoisty system kontroli przejawiający się m. in. w procesie komunikowania. Chodzi tu o sposób, w jaki rodzice zwracają się do swych dzieci, w jaki egzekwują swój rodzicielski autorytet. Mówiąc o systemach kontroli Bernstein ma na uwadze przede wszystkim formy apelowania do dzieci. Odmienne formy apelowania wpływają na formowanie się różnej orientacji poznawczej związanej z pełnieniem roli społecznej. W apelach „pozycjonalnych” kierowanych do dziecka przez dorosłych można wyróżnić następujące cechy owej orientacji:

- rola jest tu wyznaczona ogólną normą,
- podana jest *explicite* zasada, według której ma zostać zrealizowany fragment roli dziecka w toku interakcji z dorosłym,
- zasada ta *implicite* zawiera wyraźne różnice statusu,
- chęć dyskusowania z zasadą doprowadza do odsłonięcia różnic statusu dorosłego i statusu dziecka.

Taki styl komunikowania sprzyja zdobywaniu wiedzy na temat zobowiązań roli i różnicowań ról (wg statusu), przy czym owe zobowiązania łatwo mogą być przyjęte jako bezwzględnie obowiązujące, co doprowadzić może do utrwalenia się sztywnej koncepcji roli. W sytuacji, w której rola nie jest wyraźnie określona, dziecko może mieć trudności z przyjęciem określonej linii działania w toku interakcji. Ten styl komunikowania nie uczy bowiem dziecka zmagania się z wieloznacznikami i ambiwalencją.

W apelach zorientowanych na osobowość rola nie jest wyznaczona ogólną normą; zasada dotycząca roli nie jest formułowana *explicite*, ale są stworzone dla dziecka warunki uczenia się jej poprzez rozszerzenie indywidualnego, interpersonalnego kontekstu sytuacyjnego, w który dziecko jest wprowadzone. Uczenie zasady odbywa się zatem w kontekście, który jest dostosowany do dziecka — zrelacjonowany do jego perspektywy poznawczej i emocjonalnej. Odkrywa się tu niejako porządek relacji dorosły — dziecko. Dlatego też ulegają osłabieniu różnice statusu, są mniej zamknięte niż w przypadku apelowania „pozycjonalnego”. Styl ten sprzyja zdobywaniu wiedzy nt. przyczynowych relacji interpersonalnych kontaktów, odsłania się tu bowiem punkt widzenia obu partnerów interakcji, pozostawiając wybór działania jednemu z nich. Sprzyja zatem zdobywaniu wiedzy inter- i intrapersonalnej. Może to mieć znaczenie dla poczucia autonomii dziecka — uwzględniania własnej perspektywy poznawczej i emocjonalnej, ale także perspektywy partnera. Ma też znaczenie dla utrwalania się bardziej elastycznej koncepcji roli

— a tym samym większej tolerancji wieloznaczności (np. radzenia sobie w sytuacjach, w których rola nie jest wyraźnie określona). Te dwa odmienne style komunikowania w niejednakowym stopniu sprzyjają formowaniu się cech, które współwyznaczają „kompetencję interakcyjną”. Terminem tym określane jest w teorii symbolicznego interakcjonizmu jeden z podstawowych elementów osobowości społecznej. Pod wpływem teorii interakcji zrodziło się zainteresowanie specyficznymi umiejętnościami związanymi z pełnieniem roli społecznej.

Do owych specyficznych „kwalifikacji” zalicza się na ogół¹⁶:

- „dystans do roli”,
- „tolerancję wieloznaczności”,
- „empatię” jako szczególny rodzaj wrażliwości ułatwiający przejmowanie perspektywy innego człowieka.

Dystans do roli najogólniej można określić jako psychologiczny korelat potrzeby interpretacji normy. Pojęcie to po raz pierwszy wprowadził Goffman¹⁷ w stosunku do zachowań angażujących podwójny wymiar aktywności, tzn. takich zachowań, które z jednej strony realizują cechy roli wynikające z oficjalnej definicji sytuacji, z drugiej zaś podejmują aktywność wskazującą, że jednostka nie zgadza się na określenie jej w pełni przez oficjalną sytuację. Pojęcie to odnosi się przede wszystkim do jednostek, które fazę socjalizacji pierwotnej mają już poza sobą. Dystans wyrażany jest bowiem w stosunku do ról nabywanych w późniejszej socjalizacji (zwłaszcza ról związanych z grupami wtórnymi). Jeśli pojawia się dystans do roli w fazie pierwotnej socjalizacji, sugeruje to psychopatyczny deficyt formowania się tożsamości dziecka. Okres ten bowiem jest nacechowany silną identyfikacją i poczuciem realności świata. To ogólne wyjaśnienie można uzupełnić poprzez zaprezentowanie etapów egzystencji norm w osobowości człowieka, kierując się różniczeniami Piageta:

1. stan anomii — całkowitego braku norm,
2. symboliczne opanowanie norm (sytuacja, w której normy występują wyłącznie jako system wiedzy o okolicznościach i źródłach ewentualnych kar i nagród),
3. podporządkowanie autorytetowi (początkowo znaczącemu innemu, później uogólnionemu innemu) — regulacja zachowania zgodnego z normą ulokowana jest na zewnątrz jednostki, pełni ją osoba lub instytucja znacząca,

¹⁶ Krappmann, *op. cit.*

¹⁷ E. Goffman, *Interaktion: Spaß und Spiel. Rollendistanz*, München 1974. Koncepcję tę rozwinął następnie Goffman w *Asylums*, New York 1961, podając za Berger, Luckmann, *op. cit.*

4. powiązanie norm z autokoncepcją, działanie podporządkowane normom uwarunkowane jest związkami z własnym „ja”.

Dystans do roli może się zatem pojawić w pełni dopiero na etapie czwartym — powiązania norm z autokoncepcją. Jako umiejętność pozostaje dystans do roli w związku z systemem kontroli społecznej i stylem komunikowania — szczególnie zaś z formą uzasadniania normy przez rodziców w kontaktach z dziećmi. „Pozycjonalny” system kontroli, zawierający elementy „jednostronnego autorytetu” w sensie nadanym temu określeniu przez Piageta¹⁸, opóźnia przejście do etapu, w którym następuje powiązanie norm z autodefinicją jednostki, nie sprzyja wytworzeniu się specyficznej umiejętności, jaką jest dystans do roli.

Tolerancja wobec wieloznaczności wiąże się z zakresem alternatyw, które są możliwe przy realizacji określonej roli. Uświadamianie sobie owych alternatyw w stosunku do partnera interakcji jak również w odniesieniu do własnej linii postępowania pozwala na wybór określonej strategii działania. Dotyczy to zwłaszcza ról o dużym stopniu elastyczności. Jaki wpływ na ową umiejętność może mieć styl komunikowania? Bernstein wprowadza oprócz już wymienionych jedną jeszcze dychotomię — „otwartego” i „zamkniętego” systemu ról w rodzinie. System ról, który redukuje zakres alternatyw potrzebnych do realizacji werbalnego znaczenia, nazywa zamkniętym, a system ról, który pozwala na szeroki zakres alternatyw do realizacji werbalnych znaczeń — otwartym. Im bardziej system ról pozwala na zwiększenie zakresu alternatyw, tym bardziej indywidualizuje werbalne znaczenia. Sprzyja to rozwijaniu, a nie ograniczaniu kodu językowego. Na obszarze, gdzie system ról jest otwarty, nowe znaczenia są prawdopodobnie zachęcające, stanowią kompleks konceptualnego porządku badawczego. Ma to istotne znaczenie dla rozwoju ciekawości poznawczej, otwarty system ról uczy ponadto dziecko zmagać się z wieloznacznikami i ambiwalencją.

Specyficzne cechy osobowości (empatia). Pojęcie empatii obciążone jest wieloznacznością i sporami nt. genezy¹⁹, aby uniknąć związanych z tym trudności, a jednocześnie nie zatracić istotnego składnika „kompetencji interakcyjnej”, który poprzez treść pojęcia „empatia” jest na ogół przekazywany — można pokusić się o sprowadzenie owych specy-

¹⁸ J. Piaget, *Rozwój ocen moralnych dziecka*, Warszawa 1967.

¹⁹ U. Bronfenbrenner, J. Harding, M. Gallwey, *The Measurement of Skill in Social Perception*, [w:] *Talent and Society*, red. D.C. McClelland, A. Baldwin, U. Bronfenbrenner, F. Strodbeck, New York 1958, zob. też P. Probst, *Faktorenanalytische Untersuchungen zum Konstrukt „Soziale Intelligenz”* (Dissertation zur Erklärung der Würde des Doktors der Philosophie der Universität Hamburg), Hamburg 1973; J. Rekowski, *Motywacja, postawy prospołeczne a osobowość*, Warszawa 1979.

ficznych cech osobowości do wymiaru poznawczego percepcji interpersonalnej.

Specyficzną umiejętnością związaną z pełnieniem roli społecznej byłaby zatem poznawcza wrażliwość człowieka na „wewnętrzny układ odniesienia” drugiego człowieka, tzn. na jego perspektywę poznawczą, emocjonalną i behawioralną. Oznacza to umiejętność interpretacji znaczeń pojawiających się w toku interakcji oraz umiejętność odczytywania ich subiektywnej treści poprzez przyjęcie perspektywy partnera interakcji (z zachowaniem poczucia własnej odrębności). Jak formy komunikowania mogą osłabiać bądź wzmacniać ową umiejętność? Wg Bernsteina „kod ograniczony” nie daje powodu do werbalnego różnicowania „ja”. To, co jest przekazywane werbalnie, zazwyczaj odnosi się do innej osoby w terminach wspólnoty grupy czy statusu członkostwa. Dochodzi tu raczej do generalizowania, a nie różnicowania „innego”. Kod rozwinięty należy do obszaru, w którym intencja drugiej osoby nie może być uważana za rzecz oczywistą, zatem rozmówcy muszą dążyć do rozwijania swoich myśli i wyrażania ich w sposób specyficzny. Zachęca to mówiącego do ogniskowania doświadczeń innych osób jako odmiennych od jego własnych. Zakłada się tu swoistość doświadczeń innego, mowa w specyficzny sposób różnicuje owego „innego”. Sprzyja zatem indywidualizacji, a nie stereotypowości ujęć „innego”.

Przykłady te wskazują, iż teoria Bernsteina dostarcza informacji wyjaśniających, w jaki sposób język może wpływać na formowanie się określonych elementów osobowości społecznej. Teoria ta może być zatem w pewnym sensie „uzupełniająca” ogólny tok wywodów symbolicznych interakcjonistów poświęcony problematyce socjalizacji. Jeśli chodzi o genezę osobowości teorie te wykazują podobieństwo poglądów. Elementy makrostrukturalne sprowadzone są w teorii Bernsteina do poziomu rodziny (bądź innych grup pierwotnych) — co również przybliży obie teorie. Perspektywy wyznaczone przez obie teorie uwzględniające procesy komunikowania zachęcają do prób empirycznej weryfikacji. Pojęcia, którymi operują, nie są łatwe do operacjonalizacji na użytek badań. Pozwalają jednak na wytyczenie swoistego obszaru zainteresowań problematyką socjalizacji, który będąc interesujący dla socjologa pozostawiłby także możliwość argumentacji psychologicznej. Bez takiej argumentacji, ale funkcjonującej w ramach socjologicznej teorii, analiza zagadnień związanych z socjalizacją wydaje się być jałowa. Makrostrukturalne elementy relacji społecznych w obrębie rodziny i związane z nimi formy komunikowania traktowane jako swoiste determinanty rozwoju intelektualnego (zwłaszcza tzw. inteligencji werbalnej) znalazły swoje potwierdzenie w praktycznych doświadczeniach związanych ze szkolnictwem, a także w naukowej weryfikacji empirycznej. Zbyt mało je-

szcze ciągle wiemy nt. ewentualnego wpływu owych czynników na społeczny rozwój dziecka. Najbardziej poddające się empirii wydają się być tu poznawcze elementy percepcji interpersonalnej — ważnego składnika procesu podejmowania i pełnienia roli społecznej.

W ostatnich latach pod wpływem teorii symbolicznego interakcjonizmu pojawiły się badania poświęcone różnym aspektom „kompetencji interakcyjnej”. Są one próbami dotarcia do mechanizmów umożliwiających efektywną interakcję. Istotna część badań koncentruje się na procesie *role-taking*²⁰. W aspekcie socjalizacji proces ten może być traktowany jako podstawa nabywania w trakcie rozwoju osobowości istotnych elementów autokonceptji (wyobrażeń o sobie) oraz wartości i postaw wobec innych obiektów. Można mówić o procesie *role-taking* przyjmując „słabsze” i mocniejsze znaczenie tego pojęcia²¹. Słabsze znaczenie wiąże się z pojmowaniem, rozumieniem działania partnera interakcji. Owo rozumienie może stać się podstawą przewidywania przyszłych zachowań ujmowanych w kontekście roli przypisywanej partnerowi. Mocniejsze znaczenie oprócz rozumienia zachowań jednostki czy grupy w kontekście jej roli zakłada umiejętność przyjęcia perspektywy swoistej dla tej jednostki lub grupy. Oprócz procesów poznawczych w grę wchodzi tu mechanizmy emocjonalne, umiejętność przekroczenia własnej perspektywy i dotarcia do wewnętrznego układu odniesienia drugiego człowieka. Empatia pojmowana jako umiejętność wczuwania się (co nie musi pociągać za sobą współodczuwania) jest związana z tym właśnie procesem. Pewne typy interakcji mogą przebiegać efektywnie dopiero przy zaistnieniu warunków charakterystycznych dla mocniejszego rozumienia *role-taking*.

Poznawcze i emocjonalne elementy wyobrazeniowego konstruowania roli „innego” mają istotne znaczenie dla formowania się „przedmiotowych” aspektów osobowości. Ułatwiają i umożliwiają przyjęcie perspektywy innego człowieka w stosunku do własnych zachowań. Zinter-

²⁰ Zachowują one perspektywę typową raczej dla psychologii rozwojowej, pomijany tu jest wymiar socjologiczny. Zob. np. B. Rothenberg, *Children's Social Sensitivity and the Relationship to Interpersonal Competence, Intrapersonal Comfort and Intellectual Level*, „Developmental Psychology”, 1970, nr 2; K. Rubin, *Role-taking in Childhood: Some Methodological Considerations*, „Child Development”, vol. 49, 1978, nr 2; C. Barenboim, *Developmental Changes in the Interpersonal Cognitive System from Middle Childhood to Adescence*, „Child Development”, vol. 48, 1977. Przykład badań z zachowaniem perspektywy psychologii społecznej zawarty jest w artykule: D. Thomas, D. Erauks, J. Colonic, *Role-taking and Power in Social Psychology*, „American Sociological Review”, vol. 37, 1972, s. 605—614.

²¹ R. Turner, *Role-taking. Process Versus Conformity*, [w:] A.M. Rose (ed.), *Human Behavior and Social Processes*, Boston 1962; Mead, *Umysł, osobowość...*

nalizowanie „uogólnionego innego” możliwe jest dopiero na gruncie wykształcenia się zdolności *role-taking* w obu znaczeniach tego pojęcia²². Mowa, zabawa oraz realne interakcje społeczne w sposób najbardziej znaczący formują w toku rozwoju dziecka jego umiejętności podejmowania roli. Doskonalenie tej umiejętności może być wzmacniane bądź osłabiane poprzez wpływ określonych czynników środowiskowych. Jeśli przyjmiemy, że adekwatność antycypacji zachowań zależy od podobieństwa znaczeń przyswojonych przez partnerów interakcji, to oczywisty jest tu wpływ zakresu perspektywy poznawczej związanej z udziałem jednostki w szerokich i zróżnicowanych stosunkach społecznych. Język w tym procesie dostarcza kategorii służących definiowaniu owych znaczeń. W nieformalnych interakcjach antycypowanie zachowań „innego” odbywa się często poprzez stereotyp osobowościowy. Jest on także istotnym elementem autodefinicji. Bogactwo kategorii językowych związane z szerokością perspektywy poznawczej wyznacza niejako strategię stosowania owych stereotypów. Zgodnie z przytaczanymi wcześniej rozważaniami Bernsteina język może sprzyjać indywidualizacji bądź generalizowaniu „innego”. Makrostrukturalne elementy ujawniające się w systemie interakcji rodzinnych i związanego z nim stylu komunikowania wydają się być zatem istotne w badaniach poznawczych aspektów systemu interakcji. Stanowiąc mogą próbę uchwycenia konsekwencji społecznych różnic dla przebiegu określonego, wąskiego fragmentu socjalizacji. Interpersonalny aspekt poznania jest ważnym elementem nie tylko procesu interakcji, ale także formowania się osobowości społecznej, o czym już była mowa. Badanie tego właśnie aspektu w odniesieniu do jednostek będących w toku socjalizacji wydaje się być w pełni uzasadnione. Wypróbowane w ostatnich latach techniki służące ocenie zdolności podejmowania roli w różnych fazach socjalizacji uwzględniają na ogół poznawczy i emocjonalny wymiar tej zdolności²³. W niektórych spośród nich widoczne są inspiracje metod Kelly’ego²⁴. Metody te bliższe wymogom paradygmatu interpretatywnego niż normatywnego wydają się być bardzo pomocne w socjologicznych badaniach poznawczych elementów systemu interakcji.

²² Mead, *op. cit.*; S. Shott, *Emotion and Social Life: a Symbolic Interactionist Analysis*, „American Journal of Sociology”, vol. 84, 1979, nr 6.

²³ Emocjonalny aspekt podejmowania roli uwzględniają np. techniki H. Borka (1971) i B. Rothenberga (1970); poznawczy aspekt m. in. techniki M. Chandlera (1973), J.H. Flavella i innych (1970).

²⁴ G.A. Kelly, *The Psychology of Personal Constructs*, New York 1955; podaje za C. Barenboim, *Developmental Changes in the Interpersonal Cognitive System from Middle Childhood to Adolescence*, „Child Development”, vol. 48, 1977.