

ANDRZEJ OLUBIŃSKI

ROLA SPOŁECZNA A PROCESY SOCJALIZACJI I WYCHOWANIA

I. WSTĘP

Celem niniejszych refleksji jest próba włączenia problematyki roli społecznej w obręb rozważań nad procesami wychowawczymi. Wprawdzie pojęcie roli nie jest pedagogice obce¹, jednak rzetelne uwzględnienie dotychczasowego dorobku teorii roli nakazuje zagadnienie to na gruncie pedagogiki, potraktować szerzej i w sposób bardziej pogłębiony.

Od razu jednak należy się zastrzec, iż teoria roli społecznej jest jedną z wielu koncepcji teoretycznych pomocnych w wyjaśnianiu zjawisk wychowawczych. Wychowanie jest bowiem procesem wielce złożonym, interdyscyplinarnym, wymagającym zastosowania wielu teorii, wyjaśnień i twierdzeń o charakterze integracyjno-pogranicznym. Początki teoretycznych rozważań nad rolą społeczną związane są z interakcjonizmem oraz teorią osobowości społecznej, które usiłowały połączyć psychologię i socjologię w celu wyjaśnienia charakteru powiązań jednostki ze społeczeństwem.

Jeszcze pod koniec XIX w. czołowi socjologowie tacy jak: G. Simmel, M. Weber czy E. Durkheim sformułowali tezę, że osobowość ludzka kształtuje się głównie pod wpływem konfliktów i przynależności do określonych grup społecznych.

Podstawową kategorią pojęciową interakcjonizmu, która później stała się podstawą całej teorii roli społecznej, było wprowadzone przez W. Jamesa pojęcie „jaźni”, jako zdolności ludzi do postrzegania samych siebie jako obiektów oraz zdolności wytwarzania odczuć i postaw skierowanych na siebie samych. Pojęcie to później udoskonalili m.in. C. H. Cooley, a zwłaszcza G. H. Mead, którego powszechnie uważa się za ojca, interakcjonizmu².

¹ Można nawet powiedzieć, że cała oficjalna teoria wychowania opiera się na teorii roli, ale roli nadanej, gotowej, kodeksowej. Pomija się w niej psychosocjologiczny sens roli, który jest jej istotą.

² Zob. J. H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej* (ze wstępem P. Sztompki), Warszawa 1985, s. 377 - 394.

W ścisłym związku z tym kierunkiem rozwijało się wiele nowych koncepcji, m.in. pragmatyzm, darwinizm czy behawioryzm. Wszystkie te stanowiska zostały zresztą, w takim lub innym stopniu, wchłonięte przez pedagogikę tworząc coraz to nowe ujęcia procesu wychowania, często zresztą ze sobą sprzeczne. Ich wspólną jednak istotą było szukanie powiązań między ludzkim umysłem, świadomością ludzkiego istnienia a szerszymi grupami społecznymi, społeczeństwem. W tych warunkach kształtowała się również teoria roli społecznej.

II. ISTOTA KONCEPCJI ROLI SPOŁECZNEJ

Teoria roli podkreśla ścisłą więź pomiędzy poczuciem własnej tożsamości będącej wynikiem procesów interakcji społecznej a przynależnością do szerszych struktur społecznych. Społeczeństwo jest zatem niejako konstruowane przez jednostki w toku ich interakcji społecznych. Sposób zachowań i postaw jako reakcji na zachowania innych osób, nie są na ogół dowolne, lecz są związane ze strukturalnymi pozycjami jednostek w społeczeństwie. Jazń jest funkcją wielości ról odgrywanych przez ludzi.

Jednostki oczekują od siebie określonych rodzajów zachowań lub zachowują się zgodnie z oczekiwaniami, których treść wynika z pozycji jaką zajmują w strukturze społecznej. Oczywiście, odgrywanie roli jako reakcji na oczekiwania społeczne ma charakter procesu związanego ze stopniowym uczeniem się lub przyswajaniem sobie społecznych norm i wartości.

W tym momencie problem nieco się komplikuje. Jeśli bowiem przyjmiemy, że proces przyjmowania roli jest zakładaniem w wyobraźni stanowiska lub punktu widzenia innej osoby lub innych osób, to czy zachowania te mają charakter dowolny, indywidualny czy też zdeterminowany przynależnością jednostki do szerszych zbiorowości? Odpowiedź na to pytanie ma charakter zasadniczy, implikuje ona bowiem cały szereg teoretycznych i metodologicznych konsekwencji związanych ze sposobami „wchodzenia” w role, a w istocie z charakterem socjalizacji jednostki oraz możliwościami kształtowania się jej osobowości społecznej.

Jak wiadomo, w socjologii wyodrębniły się dwa skrajne stanowiska w tym zakresie. Pierwsze reprezentuje H. Blumer (tzw. „Szkoła chicagowska”), drugie M. Kuhn (tzw. „Szkoła Iowa”). Otóż H. Blumer mówi, iż jednostki w procesie interakcji są aktywnymi twórcami świata, są one zdolne do indywidualnych i spontanicznych definicji sytuacji, a zatem do nieustannej zmiany natury organizacji społecznej. Kuhn natomiast stoi na stanowisku, że natura ludzka jest społecznie ustrukturalizowana względnie trwała. Ujmuje on sytuacje społeczne jako względnie stałe układy pozycji, oczekiwań lub norm. Zachowania ludzi mają charakter raczej stabilny

i konformistyczny. Interakcje są głównie funkcją szerszych struktur społecznych niż indywidualnych zachowań. Blumer kładzie zatem nacisk na znaczenie jaźni subiektywnej, zaś Kuhn na jaźń odzwierciedloną w teorii roli, jako względnie stałego systemu zachowań będącego reakcjami na ustalone wzory zachowań innych osób³.

Mamy tutaj do czynienia z jednej strony z indeterministycznym (indywidualistycznym), z drugiej zaś — z deterministycznym (przyczynowym) rozumieniem miejsca jednostki w społeczeństwie. Opowiedzenie się za którąś z tych koncepcji implikuje cały szereg konsekwencji o charakterze poznawczym i metodologicznym. Na przykład przyjęcie blumerowskiego punktu widzenia na indywidualne możliwości tworzenia struktur społecznych, w istocie równałoby się rezygnacji z dotychczasowych paradygmatów uprawiania nauki (według marksistowskiego modelu rozumienia prawdy obiektywnej); z drugiej strony wysiłki uczonych musiałyby pójść w kierunku rozwoju refleksji fenomenologicznych, psychologicznych, w badaniach zaś — etnometodologii.

Oczywiście większość stanowisk i podejść ma charakter pośredni bądź tylko w pewnym zakresie zbliża się do jednego lub drugiego ze skrajnych ujęć teoretycznych. Spotkać się również można z próbami syntetycznego połączenia obu podejść, z poszukiwaniem jedności pojęciowej czy najbardziej istotnych cech roli społecznej jako jednej syntetycznej teorii⁴.

Przede wszystkim wskazuje się zatem na świat społeczny jako sieć w różny sposób powiązanych ze sobą pozycji i statusów, w obrębie których jednostki zachowują się zgodnie z wzajemnymi oczekiwaniami (wypełniają role)⁵. Wyróżnia się na ogół trzy ogólne klasy oczekiwań społecznych, tj. oczekiwania wynikające: a) ze „scenariusza”, b) ze strony innych „aktorów”, c) ze strony tzw. „publiczności”. „Scenariusz” związany jest z normami, jakie przepisuje jednostce społeczeństwo w związku z zajmowaną przez nią pozycją społeczną. Oczywiście normy te ulegają zmianom w zależności od zmiany warunków społecznej egzystencji określonych nadawców roli. Normatywne wzorce ról definiują również sami „aktorzy” pełniący daną rolę i oczekujący od siebie nawzajem określonych rodzajów zachowań. Wreszcie rozróżnia się również normatywne oczekiwania ze strony innych osób i grup, głównie tzw. grup odniesienia — zainteresowanych sposobem pełnienia danej roli.

Po drugie — centralne znaczenie w teorii roli zajmuje sama jednostka: subiektywna interpretacja przez nią sytuacji społecznej oraz zdolność i umiejętności odgrywania przez nią roli. W pierwszym wypadku chodzi o analizę znaczenia koncepcji samego siebie na zachowanie się

³ Ibidem, s. 395 - 418.

⁴ Przykładem może tutaj być alternatywna postać interakcjonizmu w ujęciu R. H. Turnera, ibidem, s. 442 - 464.

⁵ Ciekawym problemem badawczym mogłaby być próba rozpoznania społecznych (grupowych) typów oczekiwań społecznych.

w danej roli na podstawie bądź subiektywnej interpretacji swego „ja” (jaźń subiektywna) bądź odczytywania oczekiwań innych osób (jaźń odzwierciedlana). W drugim — o zgodne z oczekiwaniami kompetencje wypełniania roli.

Najogólniej zatem mówi się o trzech głównych komponentach roli, tj. a) roli przepisanej (punkt ciężkości położony jest tutaj na stopień konformizmu jednostki w stosunku do wymogów danej pozycji), b) roli subiektywnej (nacisk położony jest tutaj na podmiotową interpretację oczekiwań i sytuacji społecznych), c) roli spełnianej (podkreśla się tu głównie behawioralny aspekt traktowania przez jednostkę roli). Oczywiście wszystkie trzy komponenty roli są ściśle ze sobą powiązane, bowiem ostateczny kształt wypełnianej roli zależy zarówno od typu nadawcy(ów), treści roli, wzorców i wzorów jej spełniania; od subiektywnej interpretacji oraz jej rozumienia, od motywacji czy emocjonalnego stosunku do „nadanej” roli, jak i od obiektywnych warunków, możliwości oraz instrumentalnych umiejętności spełniania roli zgodnie z zajmowaną pozycją społeczną⁶. W praktyce badawczej kładzie się nacisk tylko na niektóre wyróżnione powyżej komponenty oraz szczegółowe elementy roli. W sposób niejednolity analizuje się również związki między nimi.

Stosunkowo najwięcej rozważań dotyczy znaczenia społecznych nadawców roli jako struktur determinujących działania oraz zmuszających jednostki do zachowań konformistycznych czy adaptacyjnych. Często zaś zapomina się o wpływie pełnienia roli na przemiany w strukturze społecznej, o znaczeniu „definicji” obrazu samego siebie na zmianę oczekiwań ze strony innych, na zmianę własnej pozycji społecznej. Zbyt mały nacisk kładzie się na analizę procesów interakcji społecznej, tj. na tworzenie własnej roli poprzez transformację „przyjmowania roli innych”. Dzięki temu jednostki mają możliwość nie tylko przeobrażania roli, ale głównie potwierdzania siebie samych w roli dzięki „dopasowywaniu” się do oczekiwań innych.

Zasygnalizowany powyżej problem roli społecznej ma charakter jedynie wprowadzenia w cały szereg bardziej szczegółowych zagadnień. Jednym z nich, o którym warto w tym miejscu wspomnieć, jest zagadnienie konfliktów i napięć ról.

Chodzi tutaj głównie o sprzeczność oczekiwań co do treści czy sposobów pełnienia roli; o niejasność i niejednoznaczność określenia przepisów roli; o subiektywną oraz obiektywną niemożność wypełniania zadań i obowiązków wynikających z roli; o konflikty z nadawca(ami) roli; o hamowanie bądź uniemożliwianie twórczego sposobu pełnienia roli itd. Na ogół konflikty te utrudniają bądź uniemożliwiają jednostce wypełnianie roli⁷,

⁶ O. J. Levinson, *Rola, osobowość i struktura społeczna*, w: *Elementy mikro-socjologii* (wybór tekstów), pod red. J. Szmacki, Kraków 1979.

⁷ Zob. H. Białyżewski, *Teoretyczne problemy sprzeczności i konfliktów społecznych*, Warszawa 1983, s. 151 - 193.

są przyczyną jej frustracji, niskiej samooceny, zachowań nie akceptowanych społecznie. Jednostka ma wprawdzie na ogół pewne możliwości redukcji napięć w roli⁸, jednak nie kompensują one poniesionych przy tej okazji strat. Negatywne dla jednostki konsekwencje konfliktów ról zwiększa fakt, iż sytuacje takie traktowane są na ogół jako dewiacyjne, odbiegające od akceptowanego porządku społecznego.

W pewnym sensie z konfliktami ról wiąże się również zagadnienie etykietowania lub naznaczania roli (wdrukowanie w rolę). Grupa społeczna przypisuje wówczas jednostce pewne cechy, umiejętności, których ona faktycznie nie posiada i posiadać nie chce. W wyniku jednak permanentnego społecznego naznaczania z czasem świadomie lub podświadomie przyjmuje ona wyznaczone jej standardy zachowań, uczy się wyznaczonej jej roli, spełniając oczekiwania społeczne⁹.

Problem ten wiąże się z szerszym zagadnieniem tzw. wchodzenia w rolę. W istocie zaś mechanizmy przyjmowania lub uczenia się roli ściśle wiążą się z zagadnieniami edukacyjnymi, z procesami socjalizacji oraz wychowania.

III. ROLA SPOŁECZNA A PROCESY SOCJALIZACJI

Jakkolwiek koncepcja roli społecznej nie wyczerpuje w całości ludzkiego życia, stanowi zapewne zasadniczy jego fragment. Żyjąc w społeczeństwie, jednostka w toku swego rozwoju, zmuszona jest wchodzić w normy i wartości społeczne, musi zapoznawać się z dorobkiem i dobrami kultury, z obowiązkami i prawami, których znajomość umożliwi jej zajęcie aprobowanej społecznie pozycji, zaspokoi jej potrzeby, ułatwi realizację jej aspiracji i celów. Jednak przebieg procesu socjalizacji poprzez wchodzenie w role społeczne jest zagadnieniem złożonym, wymagającym odrębnych refleksji. Poniżej zwrócimy uwagę tylko na niektóre najistotniejsze naszym zdaniem problemy.

Przede wszystkim należałoby zwrócić uwagę na problem mechanizmów wchodzenia w rolę. Sprowadza się to do badania warunków i sytuacji decydujących o zakresie i charakterze internalizacji przez jednostkę określonych norm i wartości społecznych (treści roli). Pod uwagę należałoby tutaj wziąć zarówno nadawców roli, treść i wzory pełnienia roli (standardy pełnienia roli), sposoby wprowadzania jednostki w rolę, konflikty ról, możliwości i charakter ich pełnienia, jak i różnego rodzaju właściwości działającej jednostki jako racjonalnego podmiotu pozostającego w aktywnej relacji do warunków społecznych. Najogólniej problem

⁸ Zob. V. J. Good, *Teoria napięć w roli*, w: *Elementy mikrosocjologii*.

⁹ Por. m.in. M. Łoś, „Role społeczne” w nowej roli, w: *O społeczeństwie i teorii społecznej. Księga poświęcona pamięci St. Ossowskiego*, Warszawa 1985, s. 123 - 133.

można by ująć w formie podstawowego pytania: jaki układ warunków oraz charakter interakcji społecznych należałoby uznać za wystarczający model asocjacji, jaki natomiast zespół warunków i interakcji, w kontekście wchodzenia w rolę, uznać należałoby za model negatywnej socjalizacji? Dokładniejsza analiza mechnizmów socjalizacji w kontekście roli społecznej jest tutaj niemożliwa¹⁰. Zwróćmy zatem uwagę tylko na niektóre z tych zagadnień.

Przede wszystkim należałoby wziąć pod uwagę zagadnienie relacji pomiędzy nadawcami a „odbiorcami” roli. Problem jest o tyle ważny, iż od układu tych stosunków (akceptacji bądź jej braku) zależy stopień identyfikacji z rolą, zakres jej konfliktowości, charakter jej faktycznego pełnienia itd. Wiadomo, iż jednym z warunków przyjęcia roli jest odpowiedni autorytet nadawców roli w kontekście zajmowanej przez jednostkę pozycji społecznej. Jeśli np. nie akceptowany przez ucznia nauczyciel powierza jemu rolę przewodniczącego samorządu szkolnego, to należy sądzić, iż w tej sytuacji nie rozwiązany konflikt interpersonalny negatywnie wpłynie na jakość wypełnianej przez ucznia roli. Niepożądanym skutkiem tego rodzaju sytuacji może być kształtowanie się negatywnych postaw i zachowań ucznia, np. złośliwe niewypełnianie lub lekceważenie zadań i obowiązków, publiczne (pośrednie lub bezpośrednie) obniżanie autorytetu nauczyciela, wprowadzanie atmosfery napięć i konfliktów, zachowywanie się wbrew funkcjonującym normom i przepisom itd. Oczywiście podobnie może być w sytuacji, gdy nie akceptowany jest np. nadawca roli nauczyciela. Najmniej pożądana jest tutaj chyba sytuacja nadawcy monopolistycznego, odległego od zawodu, nie liczącego się z aktualnymi problemami tej roli. Na ogół bowiem nadawca nie akceptowany ma małe rozeznanie w rzeczywistych problemach związanych z pełnieniem roli. Wynikiem tego jest na ogół połowiczny charakter wypełniania roli, często fikcja i pozory działań, postawy dwulicowe, a ponadto narastanie konfliktu wewnętrznego, brak motywacji do działań itd.

Oczywisty wniosek, który wypływa z tych przykładów, wiąże się z powierzaniem roli przez osoby, instytucje cieszące się zaufaniem i autorytetem społecznym. Można to osiągnąć np. poprzez zwiększanie udziału zainteresowanych grup społecznych w konstruowaniu przepisów roli, poprzez dopasowywanie tych przepisów do realnych możliwości i warunków pełnienia roli, poprzez odpowiednią decentralizację przydzielania ról, poprzez uelastycznienie sztywności przepisów roli, poprzez zwiększenie własnych kompetencji i umiejętności jako nadawców roli, poprzez wiarygodność przekazywanych, związanych z rolą informacji itd.

¹⁰ Bliżej zagadnienie to omawiają m.in.: S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1976, s. 301-351; M. Newcomb, R. H. Turner, Ph. E. Converse, *Psychologia społeczna*, Warszawa 1970, s. 40 - 56; A. L. Cook, E. F. Cook, *A Sociological Approach to Education*, New York—Toronto—London 1960.

Zagadnienie nadawcy(ców) roli jest zatem w całej teorii roli problemem istotnym (wymagającym zresztą oddzielnej refleksji). Ściśle wiąże się ono bowiem z funkcjonowaniem tzw. jaźni odzwierciedlonej jednostki. Można w tym kontekście zaryzykować twierdzenie, iż im bardziej nie chciany, nie akceptowany nadawca roli, tym mniejsza możliwość uczenia się roli, identyfikacji z nią, a więc i tym mniejsza możliwość samoakceptacji, samowiedzy, samopotwierdzenia czy zwłaszcza wysokiej samooceny w roli. Konsekwencją tego może być dezorientacja zawodowa, płynność kryteriów i zasad oceny jakości pełnienia roli, brak odpowiedzialności za efekty pracy, uczenie się cwaniactwa, lawirantstwa, zachowań „radarowych” (zmiennych, tymczasowych, uzależnionych od chwilowej sytuacji) itd. Z drugiej strony, sytuacja taka może również rodzić poczucie zagrożenia, nerwicowość, konflikty, nieufność, bierność, niechęć do ludzi i pracy, zgorzknienie itd.

Innym ważnym zagadnieniem związanym z procesem socjalizacji poprzez pełnienie roli społecznej, jest problem sposobów przyjmowania roli. Można tutaj analizować zarówno określone sposoby uczenia się roli, np. poprzez negocjację, perswazję, przymus, manipulację, zawężenie możliwości wyboru, jak i badać zakres zastosowania tego czy innego sposobu mającego doprowadzić do celu. Jest rzeczą jasną, iż inaczej zachowywać się będzie człowiek, który musi wykonywać określone obowiązki, inaczej zaś ten, który związał (się z rolą w sposób dobrowolny, z wyboru, ze względu na zamiłowania czy predyspozycje. Sytuacja przymusowa zdecydowanie obniża motywacje, a tym samym i aktywność.

Często jest ona powodem negatywnego czy wręcz wrogiego nastawienia nie tylko do zadań i obowiązków, ale i osób związanych z daną rolą. Nie tyle chodzi tutaj zresztą o brak możliwości wyboru roli jako takiej (np. zawodowej, rodzinnej czy kulturalnej), co raczej o przymus polegający na zaalgorytmizowaniu (zdeterminowaniu) sposobu pełnienia tej roli. W większości bowiem przypadków ludzie wykonują swoje zawody z wyboru, jednak często odchodzą np. od ról zawodowych na skutek narzucenia im sposobu ich pełnienia. Jednostka, która nie może się samo-realizować w roli, która nie jest w stanie poprzez nią zaspokajać swoich psychospołecznych i kulturalnych potrzeb, która nie odczuwa przyjemności czy satysfakcji ze swojej działalności itp. — nie może na dłuższą metę znieść tego rodzaju sytuacji.

Sprawa się nieco bardziej komplikuje w momencie, gdy zapytamy o źródła asocjacyjnego charakteru pełnienia roli. Problem polega na konieczności uwzględnienia w jednym zwartym systemie różnorodnych płaszczyzn i mechanizmów społecznych ogniskujących się na osobowości społecznej. Chodzi o pogodzenie indywidualnych potrzeb, aspiracji i celów z celami, procesami czy interesami społecznymi. Gdyby przyjąć deterministyczny punkt widzenia i stwierdzić, że osobowość społeczna jest przede wszystkim funkcją warunków społecznych, to wówczas problem

polegałyby jedynie na przestrzeganiu określonych mechanizmów i etapów socjalizacji (zasad wprowadzania w rolę społeczną). Ale i tutaj należałoby szukać różnorodnych, motywujących do działań struktur tkwiących w systemie społecznym.

Na ogół — pomijając skrajne stanowiska — osobowość społeczna jest rezultatem kompromisu różnorodnych, realnie funkcjonujących warunków, procesów i zjawisk społecznych, a także pewnych pozostających z nimi w ścisłej relacji indywidualnych, osobowościowych predyspozycji i możliwości. Stwierdzenie tego faktu nie wyjaśnia wszakże problemu, które elementy i mechanizmy całego systemu składającego się na osobowość społeczną są w stosunku do niej dysfunkcjonalne (dysocjacyjne), są sprzeczne z procesem uspołecznienia oraz pełnym, wielostronnym i twórczym rozwojem jednostki. Problem sprowadza się zatem do znalezienia w systemie społecznym hamulców, ograniczeń i barier utrudniających lub uniemożliwiających wypełnianie przez jednostkę przyjętej przez nią roli społecznej. Chodziłoby tutaj zatem o poszukiwanie tkwiących w systemie społecznym źródeł i mechanizmów negatywnej socjalizacji¹¹.

Aby jednak móc właściwie rozpoznać tego rodzaju sytuacje, należałoby odwołać się do określonych teorii społecznych, które uzasadniałyby kryteria ujmowania, rozumienia czy interpretacji procesu socjalizacji poprzez rolę. Problem jest bardzo istotny, jako że od zakresu teoretycznej i metodologicznej świadomości ujawniania roli społecznej, od przyjętego stanowiska i założeń w tym względzie, zależy cały proces rozumienia, wyjaśniania oraz oceny mechanizmów i efektów socjalizacji.

Jeśli zatem w definicji roli nacisk położymy na zewnętrzny, normatywny lub rzeczywisty system przepisów i oczekiwań społecznych, to konsekwencją tego musi być deterministyczny, aprioryczny i behawioralny sposób analizy procesu wchodzenia jednostki w rolę. Zespół przepisów roli można tu traktować jako swoisty system bodźców, sposób zaś pełnienia roli — jako prostą reakcję na te właśnie bodźce. Podstawą procesu wchodzenia w rolę będzie teoria uczenia eksponującą głównie system nagród i kar, kontroli i naśladownictwa jako zasadniczych metod socjalizacji. Wynika to z faktu, iż za najważniejszy czynnik powodujący zmiany w osobowości uważa się zespół norm, przepisów czy wzorców społecznych oddalonych często od warunków życia samej jednostki, których nie ma ona możliwości doświadczyć, zweryfikować czy — w związku z tym — zrozumieć, a których musi się nauczyć, ponieważ wymagają od niej tego określeni nadawcy roli. Zupełnie pomija się w tym wypadku interakcyjny charakter wchodzenia w rolę, zespół społecznych warunków umożliwiających tworzenie, przyjęcie i pełnienie roli, a przede wszystkim osobowościowe przesłanki stosunku do roli. Elementy te zresztą są ze sobą ściśle powiązane. W istocie, bezpośrednim źródłem kształtowania się

¹¹ Zob. W. Łukaszewski, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1983.

oraz dynamiki ról jest zawsze rzeczywistość społeczna, w której elementem jest sama jednostka, w której szukać należy czynników procesu uspołecznienia.

Podkreślenie interakcjonistycznego oraz subiektywistycznego charakteru mechanizmów przyjmowania ról, nakazuje szczególną uwagę zwrócić na psychospołeczne źródła i warunki kształtowania się osobowości. W praktyce oznacza to badanie związków i zależności pomiędzy określonym systemem społecznym, w którym żyje jednostka, a poziomem jej rozwoju. Wydaje się, że im bardziej system ten oderwie się od potrzeb aspiracji i dążeń społecznych, im bardziej kodeksowy, hierarchiczny i abstrakcyjno-przepisowy charakter wyłaniania poszczególnych ról, wraz z dostosowanym do niego manipulacyjno-demagogicznymi i nakazowymi sposobami wprowadzania w rolę; tym bardziej dysocjacyjne skutki socjalizacji. Przy czym nie chodzi tu o adaptacyjny czy konserwatywny (jednolity) charakter tego procesu. Tego rodzaju bowiem niebezpieczeństwo, związane z jednolicie negatywnie dewiacyjnym sposobem kształtowania się osobowości, wynika raczej właśnie z życia w autorytarnym systemie społecznym. W zależności zatem od charakteru interakcji w procesie przyjmowania ról, możemy mieć do czynienia z diametralnie różnymi konsekwencjami tego procesu, zarówno dla sposobów pełnienia ról, jak i kształtowania się osobowości społecznej.

W tym momencie chcielibyśmy nieco bliżej naświetlić zagadnienie znaczenia konfliktu ról w procesie socjalizacji. Problem jest niezwykle szeroki i złożony, stąd zasygnalizujemy poniżej tylko niektóre jego aspekty.

Jedną z najbardziej powszechnych sytuacji konfliktowych jest sytuacja, gdy pod adresem jednostki kierowane są sprzeczne oczekiwania wywołujące w niej wewnętrzne napięcia i utrudniające jej realizację zadań wynikających z ról. Możemy tutaj mieć do czynienia z różnymi zjawiskami ujawniającymi się w różnej skali. Sprzeczność oczekiwań dotyczyć bowiem może zarówno członków tej samej grupy, tych samych aktorów, jak i innych grup (aktorów) zainteresowanych lub związanych z daną rolą. Ponadto, w ramach tego, mówić można o różnej sile sprzeczności oczekiwań. Natężenie tego rodzaju sytuacji konfliktowej w dużym stopniu zależy również od stopnia identyfikacji jednostki z rolą, od obiektywnych oraz subiektywnych uwarunkowań możliwości pełnienia ról, czy wreszcie od treści i charakteru samej roli określającej rodzaj sankcji lub wzmocnień za sposób jej spełniania.

W pewnym zakresie, z wyodrębnionym powyżej rodzajem konfliktu ról, wiąże się wiele dalszych. Chodzi tutaj np. o konflikt wynikający z niejednoznaczności czy niejasności określenia samej roli lub nieprzygotowania jednostki do jej pełnienia; o zjawisko przeciążenia rolą (nadmiar obowiązków i zadań); o brak predyspozycji biopsychicznych lub/i obiektywnych warunków do pełnienia danej roli; o niemożliwość czy tylko

częściową możliwość samorealizacji jednostki w danej roli (zaspokajania potrzeb, aspiracji, realizację określonych celów), o konflikt z promotorami roli czy wreszcie o zasadnicze rozbieżności pomiędzy rolą przypisaną, subiektywną i odzwierciedlaną oraz możliwościami jej faktycznego pełnienia.

Omówienie wszystkich rodzajów konfliktu ról nie jest tutaj celowe. Bardziej interesowałaby nas odpowiedź na pytanie: jakie rodzaje zachowań i postaw kształtują u jednostki poszczególne konflikty; czy zatem konflikt ról, jako taki, jest zjawiskiem niepożądanym z punktu widzenia skutków socjalizacji?

Wiadomo, że człowiek z reguły unika sytuacji konfliktowych, stara się maksymalnie zredukować napięcia, wyeliminować czynniki, które do nich prowadzą. V. J. Good¹² np. przytacza cały katalog rodzajów zachowań jednostki mających na celu redukcję napięć wewnętrznych jako rezultatu konfliktu ról. Mówi on min. o uczeniu się różnych zachowań w stosunku do różnych oczekiwań; o przenoszeniu części obowiązków i zadań na innych; o wiązaniu się z osobami, które zdolne byłyby tłumaczyć niemożność pełnienia roli lub przeciwnie — ograniczaniu różnego rodzaju konfliktów; wyborze ról mniej uciążliwych itd. Przykłady te wykazują na konieczność różnorodnej aktywności jednostki w sytuacji konfliktu ról, jednak nie mówią nic o treści tej aktywności z punktu widzenia charakteru jej socjalizacji. Nie unikniemy tutaj zatem pytania o społeczną wartość określonych rodzajów konfliktu ról.

Nie wchodząc w to zagadnienie głębiej¹³ należałoby chyba na początek sformułować tezę, iż w zasadzie konflikt roli ujawniający się w określonej formie i warunkach społecznych może być czynnikiem rozwoju społecznego i twórczej socjalizacji (kreacji roli). Trudno sobie np. wyobrazić sytuację powszechnie jednolitego frontu oczekiwań społecznych w stosunku do wzorów pełnienia roli; należałoby nawet zapytać, czy do tego rodzaju sytuacji należy w ogóle dążyć? Wydaje się sprawą oczywistą, że pełna zgodność oczekiwań niesie z sobą niebezpieczeństwo kształtowania postaw i cech uniformistycznych, schematycznych, konformistycznych konserwatywnych, bierności, nudy, a z drugiej strony — nietolerancji, dogmatyzmu, fanatyzmu, postaw antykreatywnych itd.

Pełna integracja oddziaływań społecznych, pełna zgodność nadawców roli co do jej treści oraz sposobów jej pełnienia: kształtowałyby osobowości skrajnie kolektywistyczne, z zewnątrz sterowne, uległe wobec efemerycznych wartości i wzorów zachowań, a tym samym również pozbawione „siebie”, własnego „ja”, możliwości porównywania, przeżywania, analizowania itd. Jednostki takie mogłyby charakteryzować się nawet dużą zewnętrzną aktywnością, ale zachowania takie byłyby skutkiem

¹² V. J. Good., *Teoria napięć*.

¹³ Problem roli konfliktów w procesach wychowania omawiam szerzej w pracy *Konflikty małżeńskie a warunki i efekty wychowania w rodzinie*, Toruń 1987.

głównie prostej reakcji na bodźce zewnętrzne, byłyby „wykonaniem rozkazu”. Pełna zatem zgodność myślenia, działania, jednolitość zachowań społecznych, podporządkowanie całego systemu społecznego jedynie słusznemu celowi, jedynej prawdzie itd. — w konsekwencji prowadziłyby do automatyzacji zachowań, do działalności bezrefleksyjnej, do braku indywidualnej odpowiedzialności za postępowanie: w sumie do pozbawienia człowieka jego ludzkich cech¹⁴.

Pewien stan rozbieżności oczekiwań społecznych pod adresem roli, wydaje się elementarnym warunkiem dynamicznego oraz kreatywnego charakteru socjalizacji. Na tego rodzaju zdolność systemu społecznego zwracał uwagę głównie F. Znaniecki.

Należy podkreślić tutaj fakt, że humanistyczne podejście do roli widoczne jest zarówno w wyodrębnionym komponentcie socjalnym roli (m.in. zapewnienie jednostce sfery bezpieczeństwa osobistego oraz sfery jej życia prywatnego), podkreślaniu znaczenia roli dla indywidualnego życia jednostki, jak i w zwróceniu szczególnej uwagi na możliwość kreatywnego pełnienia roli w danym kręgu społecznym. Znaniecki uważał, że wszelka zmiana społeczna zależy od zróżnicowanych, indywidualnych definicji sytuacji. Te zaś są rezultatem dynamicznego i otwartego systemu ideologicznego¹⁵. Jest sprawą oczywistą, iż odmiennie tworzą się oraz funkcjonują w obu modelach poszczególne elementy roli, głównie zaś jaźń odzwierciedlona oraz subiektywna. W przypadku braku rozbieżności system regulacji jednostki ze światem ma charakter zgodnych ocen i opinii. Występuje tutaj możliwość skrajnych sytuacji psychologicznych: albo pełna samoakceptacja, samozadowolenie, albo skrajnie niska samoocena, brak akceptacji siebie, brak wiary we własne możliwości pełnienia roli itd. Oba rodzaje sytuacji wydają się niekorzystne z punktu widzenia aktywnego i twórczego pełnienia roli. Pierwsza bowiem prowadzi do samozadowolenia — a co za tym idzie — do rutyny, schematyzmu działań, ma więc charakter konserwatywny. Druga zaś zniechęca do działań jakichkolwiek, generuje kompleksy, brak kontaktów społecznych, stany depresji, dezintegracji, bądź zachowania agresywne.

Podobnie niepożądana sytuacja ma miejsce w przypadku istnienia skrajnych rozbieżności w stosunku do roli. Przy czym konflikt może tutaj dotyczyć zarówno skrajnych oczekiwań różnych nadawców roli, rozbieżności definicji tej samej grupy aktorów, jak i zasadniczej sprzeczności pomiędzy rolą przepisaną a indywidualną definicją roli. Wydaje się, że psychospołeczne skutki takich sytuacji dotyczą głównie nastawienia

¹⁴ Tego rodzaju zachowania społeczne tworzą tzw. monocentryczne systemy społeczne w rozumieniu St. Ossowskiego, *O osobliwościach nauk społecznych*, Warszawa 1983, s. 80 - 105.

¹⁵ Zob. F. Znaniecki, *Ludzie terażniejsi a cywilizacja przyszłości*, Lwów—Warszawa 1934; tenże, *Społeczne role uczonych a historyczne cechy wiedzy*, Warszawa 1984.

jednostki na ochronę swojej tożsamości, na przywrócenie osobowości względnej integracji i równowagi z otoczeniem, nie zaś na wzbogacenie roli jako takiej.

Aby więc właściwie ocenić wartość i znaczenie konfliktów roli społecznej dla jakości procesów socjalizacyjnych, należałoby dokładniej przeanalizować rodzaje i wielkość poszczególnych sytuacji konfliktowych w kontekście treści samej roli oraz szerszych uwarunkowań psychospołecznych.

Wydaje się, że ważną rolę w tym procesie mogłaby odgrywać rozbieżność relacji pomiędzy różnymi nadawcami roli a strukturą samowiedzy, samooceny i samoakceptacji. Należałoby tutaj wskazać na znaczenie zmiennych osobowościowych na wzory zachowań się jednostki w sytuacji konfliktu z nadawcami roli. Czy możliwe byłoby odnalezienie w tym zakresie określonych prawidłowości? Jest to problem, który — jak sądzę — wart jest naukowych penetracji.

IV. ROLA SPOŁECZNA I WYCHOWANIE

W większości dotychczasowych rozważań nad wychowaniem w kontekście roli społecznej, dominuje z jednej strony ujęcie roli jako gotowego uporządkowanego systemu postaw (celów), które należy ukształtować w wychowankach, z drugiej zaś jako systemu działalności praktycznej mającej doprowadzić do osiągnięcia określonych rezultatów poprzez wprowadzanie w ów zestaw ról. Pedagogowie zatem na ogół starają się skoncentrować katalog ról, do których trzeba z kolei odpowiednio przygotować wychowanków. Przy czym podstawą wychowawczych oddziaływań praktycznych jest stosowanie wypracowanych przez tradycyjną metodykę wychowania, metod i środków wychowawczych. Chodzi tu głównie o operowanie nagrodami i karami, o stosowanie metod modelowania, persfajzi itd.

Z drugiej strony niekiedy pomija się źródło, treść i sytuację społeczną, w której powstaje rola, zaś główny nacisk kładzie się na sposoby i środki wprowadzania w role bliżej nie sprecyzowane. W pierwszym wypadku mamy do czynienia z próbami dostosowania metod wychowania do celów wychowania, traktowanych jako struktura określonych cech i postaw wywiedzionych najczęściej ze źródeł filozoficzno-ideologicznych (pozaspołecznych). W drugim zaś sama rola społeczna jest raczej pretekstem do wypracowania systemu manipulacji osobowością — cel jest w tym wypadku mniej lub wręcz nieistotny.

Tymczasem istota teorii roli społecznej, a zwłaszcza jej blumerowska odmiana nakazuje jak gdyby z innej perspektywy próbować spojrzeć również na przedmiot samej teorii pedagogicznej, a także związki i zależności pomiędzy wychowaniem a systemem społecznym.

Przede Wszystkim z interakcjonistycznej koncepcji roli wypływa konieczność zwrócenia baczniejszej uwagi na psychospołeczny charakter źródeł wchodzenia w rolę. Chodzi o podkreślenie faktu, iż ludzie są zarówno w pewnym zakresie wytworem warunków społecznych, jak i zdolni są oni do samorefleksji i samooceny, do indywidualnego definiowania siebie i sytuacji społecznej, w której żyją, dzięki umiejętności symbolicznego porozumiewania się oraz dzięki działalności w kontekście pozycji zajmowanej w grupie. Proces wchodzenia w rolę ma zawsze zatem charakter konkretny, wiąże się z indywidualną bądź grupową aktywnością czy postawą wobec określonych wartości, norm, standardów zachowań.

Trudno tutaj oczywiście odpowiedzieć na pytanie, w jakim zakresie przyjęcie roli wiąże się bardziej z indywidualną definicją sytuacji, w jakim zaś definicja ta jest wspólna dla większej liczby osobników zajmujących daną pozycję w grupie. Zapewne wspólny jest jakiś rdzeń owej roli, zaś bardziej szczegółowy sposób jej ujęcia modyfikowany jest przez poszczególnych osobników. Przy czym zakres tej modyfikacji uwarunkowany jest również szeregiem dodatkowych czynników natury psychologicznej i społecznej. Tak czy inaczej, skuteczność celowego przygotowania wychowanka do pełnienia danej roli społecznej zależy zarówno od zakresu społecznej akceptacji treści tej roli (wielkości konfliktu), od obiektywnych i subiektywnych warunków jej pełnienia: jak i od całego arsenału sposobów wprowadzania wychowanków w rolę. Inaczej» mówiąc — z punktu widzenia efektywności oddziaływań wychowawczych nie ma sensu formułowanie takich odległych, nierealnych oraz nieakceptowanych celów, których w praktyce ze względów społecznych oraz psychologicznych nie można w istocie zrealizować. Oznacza to, iż jeśli np. zamierzam ukształtować w wychowanku cechę odpowiedzialności za jego postępowanie, to trudno jest cel ten osiągnąć w sytuacji, gdy indywidualna jednostka w istocie mało ma możliwości wyboru swojej życiowej drogi, gdy każdy jej indywidualny czyn jest wielokrotnie kontrolowany gdy jej aktywność jest ukierunkowywana z zewnątrz, gdy system społeczny preferuje odpowiedzialność zbiorową lub ponadjednostkową itp.

Nawet jeśli udałoby się ukształtować w wychowanku taką dyspozycję, to wówczas znajduje się ona w sytuacji konfliktu (nonkonformisty) społecznego. Kierunek redukcji tego napięcia zależy od emocjonalnego związku jednostki z grupą. Na ogół system monistyczny ostro napiętnuje „inne” zachowania socjalizując jednostki na „własny obraz i podobieństwo”. Dzieje się to tym sprawniej, im mniej w systemie takim wzorów oraz mechanizmów podtrzymujących i utrwalających innowacyjność zachowań. Rola społeczna jest bowiem strukturą ściśle ze sobą powiązanych elementów, których rozerwanie niszczy cały jej sens i znaczenie.

Z tego punktu widzenia jedynie w sferze pobożnych życzeń pozostać może norma (wzorzec) np. zaangażowanego nauczyciela — w sytuacji

braku społecznej akceptacji prestiżu dla tego zawodu, w sytuacji odmiennych oczekiwań co do zakresu sposobu pełnienia określonych funkcji dla nauczyciela, w sytuacji braku obiektywnych czynników i możliwości wykonywania tego zawodu, w sytuacji faktycznie innych wzorów oraz motywacji działalności w tym zakresie samych nauczycieli czy w sytuacji braku osobowościowej koncepcji kształcenia nauczycieli¹⁶.

Wydaje się zatem, że główną zasadą przygotowania wychowanka do przyszłej roli, byłoby dążenie do osiągnięcia w całym tym procesie względnej równowagi pomiędzy społecznymi oraz psychologicznymi warunkami jej przyjmowania. Na marginesie powstaje w tym momencie stary problem miejsca i roli wychowania w zmianach czy przeobrażeniach społecznych. W kontekście teorii roli najbardziej lakoniczną odpowiedź na to pytanie należałoby sformułować mniej więcej w ten sposób: istnieje ścisła zależność pomiędzy możliwością wywoływania przez wychowanie pożądanych zmian społecznych a poziomem rozwoju i warunkami samego wychowującego społeczeństwa. Im bardziej oba te systemy są w stosunku do siebie zbliżone, tym większa możliwość ich wzajemnego przenikania się i tym samym większa szansa trafnych działań wychowawczych, a z drugiej strony — tym większa możliwość weryfikacji i korygowania przez społeczeństwo efektów wychowania. „Człowiek — zboczeniec” — używając języka F. Znanieckiego — będzie zdolny o tyle zmieniać system społeczny, o ile z jednej strony będzie go w stanie „wyprodukować” system oświaty, który nie istnieje przecież poza określonym społeczeństwem, a z drugiej — o ile jego idee i działalność znajdują podatny grunt w społeczeństwie¹⁷.

W tym kontekście, szkoła mogłaby preferować twórczość jako główny atrybut wchodzący w skład roli ucznia, o tyle, o ile zdolna byłaby ona faktycznie postawę tę kształtować np. w autorytarnym systemie społecznym oraz z drugiej strony, gdyby system ten w rzeczywistości postawy takie kształtował. W praktyce często bywa tak, że część „zsocializowanego” społeczeństwa próbuje identyfikować się z rolą przepisaną z zewnątrz, część zaś tworzy własny zespół norm będących w jakiejś opozycji lub nawet w sprzeczności z owymi przepisami. Zapewne w wielu wypadkach ta właśnie część „opozycyjnego” społeczeństwa, działającego korygująco w stosunku do sztywnych norm składających się na przepisany wzorzec roli, ta część społeczeństwa (jednostek), której de-

¹⁶ Zagadnienia te porusza B. Chmielowski, *Kryzys wychowania a współczesne koncepcje kształcenia nauczycieli*, referat powielony na II Kongres Towarzystwa Pedagogicznego, Warszawa, grudzień 1986.

¹⁷ Na oświatowo-wychowawcze skutki zasadniczych rozbieżności pomiędzy ideałami i celami wychowania a realnie funkcjonującym społeczeństwem wychowującym wskazuję w oddzielnej publikacji *Konflikt jako kategoria analizy wychowującego społeczeństwa*, materiał powielony na sesję naukową pt. „Konflikt — wychowanie — twórczość” Toruń 1986.

finicje roli są na ogół bardziej adekwatne do potrzeb społecznych, do poziomu rozwoju społecznego — niezależnie od stopnia petryfikacji systemu społecznego — jest ona na ogół autentycznym nadawcą i twórcą ról, a także społecznym źródłem koncepcji sposobów pełnienia ról.

Względna równowaga elementów teorii roli dotyczy zatem określonej koherencji pomiędzy społecznymi przepisami roli dostosowanymi do ciągle zmieniających się potrzeb, warunków i sytuacji społecznych a indywidualnymi lub/i grupowymi definicjami roli będącymi rezultatem interakcji społecznych oraz psychologicznymi możliwościami przyjęcia i wykonywania tej roli. Oczywiście o pełnej równowadze mowy tu być nie może, chociażby z uwagi na fakt, iż różne jest tempo zmian, którym podlegają określone grupy społeczne, różny jest zatem ich system oczekiwań pod adresem ról, inne są ich definicje roli, różne społeczne i psychologiczne źródła wzorów ich pełnienia. Z tych zresztą naturalnych psychologicznych konfliktów oczekiwań co do koncepcji systemu ról, wypływa jednocześnie szansa rozwoju i postępu społecznego poprzez role.

Jak zatem należałoby rozumieć istotę wychowania poprzez role społeczne? W kontekście tego wszystkiego, o czym była mowa powyżej, można sądzić, iż proces ten kryje w sobie duże możliwości kształtowania osobowości oraz przeobrażania środowiska społecznego. U podstaw jednak tego procesu leży kilka teoretycznych założeń. Jedno z nich dotyczy potrzeby uwzględnienia psychospołecznych źródeł ujmowania wychowania. W myśl tych założeń teoria wychowania powinna zmierzać w kierunku poszukiwania w rzeczywistości społecznej takich autentycznych wartości, postaw czy wzorów zachowań; takich systemów ról, które mogłyby stanowić podstawę, punkt odniesienia dla celowego kształtowania osobowości społecznych. Wychowanie byłoby więc jedynie wprowadzeniem w społeczne wartości, przekształceniem osobowości zgodnie z istniejącymi w społeczeństwie oraz osobowości autentycznymi normami i wzorami postaw i zachowań społecznych. Bliskie takiemu rozumieniu wychowania jest ujęcie tego terminu przez pedagogikę społeczną. Otóż H. Radlińska, a za nią A. Kamiński rozumieli wychowanie jako dokonujący się przez całe życie człowieka proces ulepszania środowiska siłami społecznymi tkwiącymi w tym środowisku¹⁸. Należy przy tym przypomnieć, że przez siły społeczne H. Radlińska rozumiała „...aktualnie ujawniające się albo ukryte (potencjalne) wartości jednostek i grup społecznych, urzędzeń i instytucji dające pedagogowi społecznemu oparcie w jego pracach, jeśli zostaną one zaktywizowane i staną się czynnikami przewodnimi w przebudowie i asymilowaniu wartości”¹⁹.

¹⁸ F. Kamiński, *Funkcje pedagogiki społecznej*, Warszawa 1974, s. 38.

¹⁹ H. Radlińska, *Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego*, Warszawa 1935, s. 16 - 17.

Takie właśnie podstawowe wartości wychowawcze próbowała H. Radlińska odnajdywać w jednostkach, grupach czy organizacjach społecznych (w rolach społecznych). O humanistycznych pierwiastkach koncepcji wychowania Radlińskiej, świadczy określenie wprowadzonego przez nią pojęcia „środki kompensacji” społecznej. „Polegają one na wprowadzeniu wartości środowiska obiektywnego w środowisko subiektywne, wzmacnianiu słabych jednostek przez silniejsze i tworzeniu więzi społecznych”²⁰.

Wychowanie to więc ujawnianie wartości tkwiących w jednostkach i środowisku, to asymilacja tych wartości, ich subiektywizacja w procesie interakcji ze środowiskiem społecznym, to wreszcie ciągłe wzbogacanie jednostek i środowiska coraz to nowymi wydobytymi z nich wartościami. Ciekawe przy tym może być to, że wychowanie takie nie miało polegać na specjalnie zorganizowanych działaniach, nie opierało się na tzw. stosunku wychowawczym pomiędzy dorosłym i świadomym wychowawcą a nieświadomym wychowankiem. Intencjonalności wychowawczej, zasadniczych wartości życia, sił społecznych upatrywano w każdej dziedzinie życia i działalności, w codziennej egzystencji, wszelkich kontaktach społecznych. Podstawą zatem procesu wychowania miało być całe wychowujące społeczeństwo. Cele wychowania upatrywano w potrzebach, aspiracjach, wzorcach i wzorach indywidualnych i społecznych, w rezultatach nieustannego zmagania się ludzi, grup i organizacji społecznych o lepsze i godniejsze życie, o lepszą pracę, o sprawiedliwość społeczną, prawdę, szczęście itd. Wartości humanistycznych oraz treści i sposobów realizacji ról szukano nie poza społeczeństwem czy obok niego, ale w nim samym.

Przygotowanie do roli społecznej powinno dokonywać się również w sposób celowy, zorganizowany, w systemie oświatowo-wychowawczym. Podstawą tych oddziaływań powinien być określony model stosunków wychowawczych. Nie mogą to być oczywiście stosunki o charakterze represyjnym, autorytatywnym, opierające się na podziale na podmiot i przedmiot wychowania, oderwane od praktyki i rzeczywistości społecznej, preferujące posłuszeństwo, uległość i konformizm. Z istoty koncepcji roli społecznej wynika bowiem konieczność uwzględnienia w wychowaniu takich sposobów oddziaływań, które na każdym etapie tego procesu byłyby zgodne z humanistycznymi i społecznymi celami końcowymi. Wychowanie takie musiałoby mieć przede wszystkim charakter dynamiczny, co oznacza, iż nastawiane powinno być ono na zmiany, na kształtowanie aktywnego, krytycznego i twórczego stosunku do świata, na konstruowanie coraz to nowych społecznych wzorców ról odpowiadających zmieniającej się rzeczywistości.

Przygotowanie do roli społecznej musi również uwzględniać indywi-

²⁰ Ibidem, s. 211 i n.

dualne doświadczenia wychowanka, musi liczyć się z jego psychiką i możliwościami dochodzenia do prawdy. Indywidualne oraz społeczne źródła odkrywania wartości i definiowania siebie i świata to podstawa trwałości i efektywności wychowania, ale to również dostrzeżenie wychowanka jako samodzielnego, twórczego podmiotu. Ujawnienie tkwiących w wychowanku sił witalnych, tworzenie sytuacji pozytywnych doświadczeń, nastawienie na zaspokajanie jego różnorodnych potrzeb, dążenie do ukształtowania postaw samorozwoju, samowychowania, samodzielności w myśleniu i działaniu itd. — wszystko to byłoby niemożliwe bez życzliwego i partnerskiego stosunku do wychowanka, bez współpracy i prób ciągłego porozumiewania się w tym procesie. Jeśli bowiem zgodzimy się ze stwierdzeniem, że role społeczne są wytworem warunków, a zwłaszcza świadomości społecznej, to treść oraz wzory i wzorce ich pełnienia w dużym stopniu zależą również od celowo stosowanego arsenału sposobów i środków wprowadzania wychowanków w role.

Cała dotychczasowa historia istnienia ludzkości, w której dominującą rolę odgrywały wojny, mordy, zniszczenia i nieszczęścia dowodzi, że być może błędny był również, oparty na paradygmacie urabiania, system socjalizacji i wychowania ludzi²¹. Należałoby zatem poszukiwać nowych podstaw teoretycznych dla tych procesów. Być może szansą taką są założenia pedagogiki humanistycznej oraz pozostająca w pewnej relacji do niej koncepcja roli społecznej, sił społecznych, wychowania przez i do dialogu itd.

W istocie pedagogika humanistyczna nawiązuje do paradygmatów i teorii już dawno odkrytych, takich jak i wychowanie naturalistyczne i swobodny wzrost, psychologia i socjologia humanistyczna, pragmatyzm, naturalizm, egzystencjalizm, personalizm, ale nie odwraca się ona także przeciw od marksizmu. Dominującą rolę odgrywa tutaj wychowywanie przez doświadczenie, praktykę, działanie przez porozumiewanie się, wspólne dochodzenie do prawdy, wspólne poszukiwanie wartości, dokonywanie ciągłych wyborów, tworzenie nowej rzeczywistości, poszukiwanie sensu życia, dochodzenie do pełnej autonomii i autentyczności, pełnej tożsamości²².

Oczywiście walka o takie wychowanie humanistyczne musi być zarazem walką o humanistyczne warunki życia, o humanistyczny system społeczny, w którym zminimalizowaniu ulegną takie zjawiska jak: zagrożenie, strach, manipulacja, indoktrynacja, nietolerancja, biurokracizm, dogmatyzm, autorytaryzm, fanatyzm, negatywizm itd. Zbudowanie oświa-

²¹ Pogląd taki wyraził prof. B. Suchodolski na spotkaniu z „Młodymi Pedagogami” w Jabłoncej, wrzesień 1986.

²² Jedną z pierwszych w naszym kraju rozpraw w tym duchu jest praca S. Rucińskiego, *Wychowanie jako wprowadzanie w życie wartościowe*, Warszawa 1981.

ty humanistycznej jest możliwe tylko w otwartym, pluralistycznym i dynamicznym państwie i społeczeństwie.

Sądzić należy, iż omówiona powyżej koncepcja roli społecznej, która próbuje połączyć w sobie zarówno autentyczne wartości i potrzeby społeczne, jak i indywidualne możliwości twórczego rozwoju, która dialektycznie wiąże zmiany warunków życia społecznego z rozwojem osobowości społecznych oraz grup społecznych, stwarza teoretyczną oraz praktyczną szansę na poszukiwanie nowych, lepszych, bardziej skutecznych możliwości wychowania człowieka na miarę potrzeb „atomowej” cywilizacji.

SOCIAL ROLE AND THE PROCESSES OF SOCIALIZATION AND EDUCATION

Summary

The subject matter of the article is the attempt to induce the problems of social role into the sphere of considerations on the processes of socialization and education.

The first part of the article contains the introduction into the theory of social role. The author points to the interactionistic origin of this theory, to a close link between the individual development of a human being and his/her position in various social structures, and to the significance of sources of social expectations and main components of the role as the behaviour-shaping factors.

In the next part of his article (*Social Role and Socialization Processes*) the author discusses main psychosocial mechanisms of role acquisition. The main point is to analyse the conditions of positive and negative socialization, i.e. the conditions which make it easier or more difficult to perform the role. The author focuses his attention on negative psychosocial consequences of the lack of connections between the ascribed, the subjective and the reflected role. These consequences include various deviations in creating the conditions for socialization (e.g. psychological or sociological determinism, the separation of social conditions from regulative function of personality, etc.). Besides, the author stresses the significance of conflicts of roles. He points to the dissociation character of the absence of such conflicts on the one hand, and their appearance in the extreme form on the other.

Finally, in the last part of his article (*Social Role and Education*) the author turns his attention to the possibilities of including the theory of role into the structure of intentional education. The author concludes, inter alia, that taking into account by the theory of education the scientific achievements of the theory of social role could create the opportunity for a better* and more humanistic approach to the process of education.