

ROLA RODZINY W KSZTAŁTOWANIU RÓL I STEREOTYPÓW PŁCIOWYCH

KATARZYNA PALUS

„Musimy sobie uświadomić, iż pod naszą powierzchowną klasyfikacją płci [...] tkwią te same możliwości, przekazywane z pokolenia na pokolenie, a ginące jedynie dlatego, że społeczeństwo nie ma dla nich miejsca.”

Margaret Mead
Male and Female, 1948

ABSTRACT. Palus Katarzyna, *Rola rodziny w kształtowaniu ról i stereotypów płciowych* (The role of family in the formation of sex-roles and stereotypes). *Obrazy życia rodzinnego z perspektywy interdyscyplinarnej. Roczniki Socjologii Rodziny, XVII, Poznań 2006.* Adam Mickiewicz University Press, pp. 187-202. ISBN 83-232-1690-8. ISSN 0867-2059. Text in Polish with a summary in English.

Katarzyna Palus, Instytut Psychologii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza (Institute of Psychology Adam Mickiewicz University), ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań, Poland.

1. WSTĘP

Druga połowa XX wieku przyniosła wiele zmian w dotychczasowym pojmowaniu płci, ról płciowych oraz męskości i kobiecości. Rewolucja seksualna i obyczajowa, ruchy feministyczne oraz mniejszości seksualne zakwestionowały panujący dotąd dychotomiczny podział na świat mężczyzn i kobiet, uzasadniany biologicznie zdeterminowanymi różnicami. Owe ruchy podważyły androcentryczny punkt widzenia i rozumienia rzeczywistości, burząc jednocześnie powszechne wyobrażenia o tym, jakie zachowania i cechy możemy uznawać za typowo męskie bądź kobiece. Ruch feministyczny zaowocował w latach siedemdziesiątych podjęciem szeregu badań naukowych w dziedzinie różnic płciowych. Przyniosły one nowe spojrzenie na problematykę płci, ukazując ją w szerszym kontekście, nie tylko przez pryzmat czynników biologicznych, ale także zróżnicowanej konstelacji społeczno-kulturowych uwarunkowań. Po raz kolejny badacze stanęli przed pytaniem: natura czy wychowanie?

Współczesne teorie oraz modele podejmujące próbę wyjaśnienia procesu rozwoju ról i stereotypów płciowych akcentują wzajemne powiązania oraz oddziaływania pomiędzy czynnikami o charakterze biologicznym i środowiskowym. Triada *soma-psyche-polis* określa zatem nasze funkcjonowanie nie tylko jako jednostek o określonej płci (wymiar biologiczny), ale również rodzaju (wymiar społeczno-kulturowy). Uznanie znaczenia czynników środowiskowych dla kształtowania się pojęcia płci, tożsamości płciowej oraz ról i stereotypów płciowych w naturalny sposób kieruje naszą uwagę ku rodzinie jako grupie pierwotnej, w której wzrasta dziecko, jako istotnego czynnika w procesie socjalizacji dzieci i młodzieży. Oczywiście, rodzina to tylko jedno z naturalnych środowisk, w których przebywa i podejmuje swą aktywność dziecko, dlatego też jej wpływ na jego rozwój w różnych obszarach może być modyfikowany przez oddziaływania innych środowisk, takich jak szkoła, grupa rówieśnicza, Kościół oraz środki masowego przekazu. Rodzi się zatem pytanie o to, jakie socjalizacyjne mechanizmy obecne w środowisku rodzinnym, ujmowanym szeroko, gdyż obejmującym nie tylko rodziców, ale także rodzeństwo, dziadków i innych krewnych, zaangażowane są w proces zdobywania, jak i utrwalania wiedzy na temat płci oraz ról płciowych. Odpowiedź na to pytanie stanowi właśnie cel niniejszego artykułu.

2. POJĘCIE ROLI I STEREOTYPÓW PŁCIOWYCH

Role płciowe możemy ujmować w dwóch wymiarach: indywidualnym, określającym stopień w jakim ich przyjmowanie ma znaczenie dla tożsamości mężczyzn i kobiet oraz społecznym, odwołującym się do systemu ról społecznych. Ich składowym elementem są role płciowe stanowiące jeden z fundamentów życia społecznego.

Rolę społeczną, definiując ją w bardzo ogólnych kategoriach, możemy rozumieć jako „społecznie opracowany scenariusz zachowań jednostki, w którym wyraża się suma oczekiwań kierowanych pod adresem osoby zajmującej określone miejsce w społeczeństwie”¹. Źródła pojęcia roli odnajdujemy w teatralnej nomenklaturze. Termin ten pochodzi od francuskiego słowa używanego do oznaczenia zwoju papieru z zapisanym tekstem wypowiedzianym przez aktorów. Odwołując się do tej etymologii, możemy przyjąć, iż męskie i żeńskie role to pewne scenariusze, na podstawie których możemy odgrywać męskość bądź kobiecość. Socjologowie mianem

¹ D. Pankowska (2005), *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 16.

„roli” określają oczekiwany i popierany przez społeczeństwo wzorzec zachowań przejawiany przez jednostkę w konkretnych sytuacjach².

Socjologowie zwracają uwagę na wielowymiarowość ról społecznych, wyróżniając rolę przepisaną, obejmującą normy, oczekiwania kierowane pod adresem osób zajmujących określoną pozycję w społeczeństwie, rolę subiektywną, wynikającą z indywidualnego postrzegania, rozumienia zdarzeń oraz zachowań właściwych dla danej pozycji społecznej, rolę spełnianą, pojmowaną jako repertuar behawioralnych aktów przejawianych w rzeczywistości przez osobę w związku z zajmowaną pozycją społeczną. Te trzy wymiary (normatywny, osobisty oraz behawioralny), pozostając ze sobą splecione, pozwalają, zdaniem Bergera i Luckmanna, każdej jednostce na zdobycie społecznej wiedzy w zakresie reguł, norm i wartości określających sposób pełnienia ról³. Rola rodzajowa to zatem „wzór zachowań uważanych w danej kulturze za odpowiednie dla przedstawicieli płci męskiej lub żeńskiej”. Z kolei uwarunkowany czynnikami biologicznymi, poznawczymi oraz społecznymi proces nabywania i rozwijania przez dzieci postaw i zachowań postrzeganych jako właściwych dla ich płci, określa się mianem „typizacji płciowej”⁴.

Jakie związki istnieją pomiędzy rolami a stereotypami płciowymi?

Role rodzajowe jako pewien zestaw zachowań kojarzonych z kobietami bądź mężczyznami stanowią podstawę stereotypów związanych z płcią, czyli „uproszczonych sądów i koncepcji zachowania osobników żeńskich lub męskich, podzielane przez ogół społeczeństwa i uczone w procesie wzrastania i socjalizacji w tym społeczeństwie”⁵.

E. Aronson, T. Wilson i R. Akert definiują stereotyp jako „generalizację odnoszącą się do grupy, w ramach której identyczne charakterystyki zostają przypisane wszystkim bez wyjątku jej członkom, niezależnie od rzeczywistych różnic między nimi”⁶. W świetle tej definicji możemy uznać stereotypy płciowe za generalizację odnoszącą się do grupy mężczyzn i kobiet, w ramach której te same charakterystyki zostają przypisane wszystkim kobietom i mężczyznom, pomijając istnienie rzeczywistych różnic pomiędzy nimi. Tym samym rzeczywistość zostaje uproszczona i uzyskujemy niepeł-

² L. Brannon (2002), *Psychologia rodzaju*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 183.

³ D. Pankowska (2005), *Wychowanie...*, op. cit.

⁴ R. Vasta, M. Haith, S. Miller (2001), *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, s. 550.

⁵ E. Mandal (2003), *Kobiecość i męskość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 38.

⁶ E. Aronson, T. Wilson, R. Akert (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka., s. 543.

ny obraz świata, ukazujący jedynie powszechnie wyobrażenia na temat tego, co to znaczy być kobietą bądź mężczyzną. Indywidualność każdego osobnika płci męskiej i żeńskiej zatracą się wśród powszechnych przekonań oraz sądów wyznaczających rozumienie męskości i kobiecości.

Stereotypizowanie, jak pisał Allport, to „prawo najmniejszego wysiłku”⁷. Otoczenie dostarcza nam zbyt wielu zróżnicowanych, złożonych bodźców, byśmy mogli je wszystkie i w pełni analizować oraz interpretować. Nasz system poznawczy cechuje się ograniczonymi możliwościami w zakresie przetwarzania informacji, co nie pozwala nam na przyjęcie zindywidualizowanych postaw wobec każdego zdarzenia czy też przedstawiciela płci męskiej bądź żeńskiej. Stereotypy to poznawcze skróty stosowane przez nas, by poradzić sobie z całą złożonością otaczającego nas świata i w tym sensie cechują się adaptacyjnością. Bacum i Epstein piszą, iż „wszystkie zjawiska poznawcze są naturalnymi aspektami procesów informacyjnych, koniecznymi dla jednostki, by mogła zrozumieć swe środowisko oraz podejmować decyzje odnoszące się do tego, jak wchodzić w interakcje z innymi ludźmi”⁸. Znając płć danego osobnika, zyskujemy informacje na temat tego, jak reagować na niego w wymiarze poznawczym, afektywnym oraz behawioralnym. Społeczne normy nie określają, jak zachowywać się wobec osób neutralnych płciowo, wyznaczają one natomiast charakter interakcji i zachowań dla kobiet oraz mężczyzn. Ludzie odczuwają dyskomfort, doświadczając niejasności co do czyjejś płci, co skłania ich do jej wyjaśnienia.

Warto tu przytoczyć badania Burnham i Harris, którzy wykazali, iż sądy dorosłych osób na temat cech dzieci różnią się w zależności od tego, czy dane niemowlę etykietowano jako chłopca czy jako dziewczynkę. Największy efekt etykietowania zaznaczył się na skali cech męskość – kobiecość. Chłopcy postrzegani są jako silniejsi, aktywniejsi oraz sprawiający więcej problemów, dziewczynki z kolei sprawiają wrażenie bardziej delikatnych, wrażliwszych niż chłopcy. Zaskakującą obserwacją jest również wpływ rzeczywistej płci na formułowanie charakterystyk dzieci w zakresie takich cech, jak siła, inteligencja, dojrzałość. Nie tylko niemowlęta etykietowane jako chłopcy, ale także niemowlęta będące w rzeczywistości chłopcami również oceniane były jako bardziej dojrzałe, chętne do zabawy oraz silniejsze⁹. Jeśli istnieją rzeczywiste różnice pomiędzy niemowlętami płci męskiej i żeńskiej, które mogą być dostrzegane przez obserwatorów w czasie krót-

⁷ Tamże, s. 544.

⁸ R. Hoffman, K. Pasley (1998), *Thinking about the sexes: the relation between cognitions and gender stereotypes*. *The American Journal of Family Therapy*, 26, s. 190.

⁹ D. Burnham, M. Harris (1992), *Effects of real gender and labeled gender on adults' perception of infants*. *The Journal of Genetic Psychology*, 2, s. 165- 183.

kich filmów z ich udziałem, istnieje prawdopodobieństwo, iż te różnice mogą wpływać na sposób, w jaki dorośli dokonują płciowej typizacji i traktują niemowlęta. Z kolei owe różnice w traktowaniu mogą przyczyniać się do różnic płciowych w późniejszym dzieciństwie i życiu.

Z uwagi jednak na schematyczne i uproszczone ujmowanie zjawisk społecznych, stereotypy płciowe stają się źródłem ograniczeń w różnych aspektach funkcjonowania zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Posiadając już ogólne informacje na temat ról i stereotypów płciowych, możemy przyjrzeć się procesowi ich rozwoju w kontekście wybranych koncepcji oraz badań ze szczególnym uwzględnieniem oddziaływań rodzinnych.

3. ROZWÓJ RÓL I STEREOTYPÓW PŁCIOWYCH

Role cechują się dynamicznością podyktowaną z jednej strony przemianami w zakresie społecznych norm, oczekiwań, standardów, a z drugiej osobistymi doświadczeniami pojawiającymi się w toku rozwoju jednostki. Na gruncie nauk społecznych dokonuje się rozróżnienia pomiędzy pojęciem płci w aspekcie biologicznym a pojęciem płci w aspekcie społeczno-kulturowym. Płeć (*sex*) rozumiana jest jako „ograniczony zestaw wrodzonych strukturalnych i fizjologicznych cech związanych z reprodukcją, dzielących świat na osobniki żeńskie (samice) i męskie (samce), natomiast rodzaj (*gender*) jest kategorią charakterystyczną tylko dla ludzi i oznacza wszystkie złożone atrybuty kulturowo przypisywane mężczyznom i kobietom”¹⁰. Sherif ujmuje rodzaj jako „środek dla społecznej kategoryzacji jednostek. Pojęcie rodzaju odnosi się do poznawczych i percepcyjnych mechanizmów, poprzez które biologiczne zróżnicowanie zostaje przełożone na społeczne zróżnicowanie”¹¹. Powstaje zatem pytanie, w jaki sposób owe biologiczne i społeczno-kulturowe czynniki warunkują proces kształtowania się ról i stereotypów płciowych oraz jaki jest udział środowiska rodzinnego w dziedzinie interesujących nas zjawisk.

Teorie biologiczne i etologiczne akcentują udział genetycznych oraz biologicznych procesów w zakresie rozwoju ról płciowych, czemu nie można zaprzeczyć, gdyż rzeczywiście istnieją genetyczne, jak i strukturalne różnice pomiędzy żeńskimi i męskimi przedstawicielami różnych gatun-

¹⁰ B. Lott, D. Maluso (2002), *Společne uczenie się męskości i kobiecości*, [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia na różnice* (s. 97-115). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 97.

¹¹ R. Hoffman, K. Pasley (1998), *Thinking about...*, op. cit., s. 190.

ków. Współczesne modele biopsychospołeczne wyrastają z idei współdziałania czynników z poziomu biologicznego (geny, hormony), jak i środowiskowego. Ta pierwsza grupa czynników zapoczątkowuje proces różnicowania się międzypłciowego, lecz warunkiem jego zakończenia się jest zaistnienie pewnych środowiskowych okoliczności. Owa idea przewija się również w koncepcjach poznawczo-rozwojowych oraz teoriach społecznego uczenia się.

Teorie poznawczo-rozwojowe traktują rozwój i przyswajanie zachowań związanych z rodzajem jako element rozwoju poznawczego dziecka. Zdaniem Kohlberga, „do problematyki rozwoju płci podchodzimy nie od strony biologii czy kultury, ale od strony poznania”¹². Model stadialny zakłada, iż dziecko osiąga zrozumienie kwestii oraz zachowań związanych z rodzajem poprzez przejście trzech stadiów: tożsamości płciowej, tj. znajomości własnej płci, identyfikowania siebie jako przedstawiciela męskiej lub żeńskiej płci; ciągłości płci, tzn. świadomości, iż płeć jest taka sama przez całe życie oraz niezmienności płci, czyli przekonania, iż płeć jest trwałą cechą jednostki i nie ulega zmianom pod wpływem percepcyjnych zmian¹³. W okresie pomiędzy piątym a szóstym rokiem życia większość dzieci osiąga świadomość niezmienności rodzaju oraz tożsamość rodzajową, której podstawę stanowi zdolność do zaklasyfikowania (identyfikowania) siebie oraz innych jako przynależących do męskiej bądź żeńskiej płci.

Rozwinięciem koncepcji poznawczo-rozwojowych jest teoria schematu definiująca schemat płci jako poznawczą strukturę pozwalającą na organizację informacji związanych z własną płcią. Owe schematy kształtują się w wyniku współdziałania dwóch czynników, tj. gotowości dziecka, jego wrodzonej skłonności do klasyfikowania i organizowania informacji, których źródłem jest najbliższe otoczenie oraz kultury dostarczającej tzw. wyróżników płci, w postaci np. imion czy ubioru, co umożliwia łatwiejszą identyfikację oraz tworzenie definicji tego, co męskie a co kobiece. W toku rozwoju dziecko internalizuje schemat chłopca lub dziewczynki, którego wpływy przejawiają się w trzech następujących obszarach¹⁴.

Jak już wspomniałam, w teorii schematu istotną rolę w procesie formowania się rodzaju (*gender*) przypisuje się kulturze i środowisku społecznemu, a zatem i rodzinie. Bem zidentyfikowała pewne wzorce rodzinne, które pozwalają na wychowanie „nieschematycznego dziecka w świecie schematycznym pod względem rodzaju”¹⁵. Ilustruje je rysunek 1.

¹² L. Brannon (2002), *Psychologia rodzaju*, op. cit., s. 188.

¹³ R. Vasta, M. Haith, S. Miller (2001), *Psychologia dziecka*, op. cit.

¹⁴ Tamże, s. 553.

¹⁵ L. Brannon (2002), *Psychologia rodzaju*, op. cit., s. 194.

- Schemat reguluje zachowania dziecka, zachęcając je do podejmowania pewnego rodzaju aktywności, np. dziewczynka będzie preferować zabawę lalkami, natomiast chłopiec zabawę samochodami.
- Schemat kieruje uwagę dziecka na pewne informacje, np. dziewczynkę bardziej zainteresuje reklama emitowana w telewizji pokazująca nowe modele lalek niż samochodów.
- Schemat staje się podstawą do przyjmowania określonych wniosków, i tak np. dziecko będzie skłonne przyjąć, iż osoba bawiąca się lalką jest raczej dziewczynką niż chłopcem.



Źródło: Brannon 2002, s. 195

Rys. 1. Czynniki wpływające na rozwój dziecięcych postaw związanych z rodzajem

Bem wskazuje, iż ogniskowanie uwagi rodziców na biologicznych, a nie społecznych korelatach płci, eliminowanie z ich własnych czynności różnic rodzajowych, jak i ukazywanie stronnicy natury społecznych komunikatów w zakresie ról płciowych, może przyczynić się do osłabiania stereotypizacji, lecz nie do jej całkowitego zniesienia. Rodzice odrzucający tradycyjne modele rodzinne pozwalają swym dzieciom doświadczać i uczestniczyć w alternatywnych aktywnościach akcentujących egalitarne podejście do płci, przekazując potomstwu wiedzę, przekonania oraz zachowania cechujące się mniejszą stereotypizacją. Wysiłki niekonwencjonalnych rodziców, podejmowane w celu redefinicji i zrekonstruowania powszechnych normatywnych wzorców zachowań i sposobów myślenia zabarwionych seksizmem, ograniczane są jednak przez szerszy kontekst kulturowy. Wskazuje to, iż schematy rodzajowe są zakorzenione w szerszym kontekście kulturowych znaczeń i nie można ich rozpatrywać w oderwaniu od niego. To co odróżnia dzieci z rodzin niekonwencjonalnych od dzieci z rodzin o konwencjonalnych przekonaniach, to wieloschematyczność oraz zdolność do selekcji niestereotypowych reprezentacji obiektów i zdarzeń. Dzieci te przejawiają mniejszą tendencję do spontanicznego wybierania różnych stereotypowych zachowań. Bem sugeruje, iż osoby cechujące się wyższą stereotypizacją różnią się od osób o niższej stereotypizacji nie tyle zdolnością do organizowania informacji na podstawie rodzaju, lecz stopniem spontaniczności, w jakim odwołują się do tej kategorii¹⁶.

Współczesne badania wskazują, iż rodzinne wartości oraz praktyki mogą odgrywać istotną rolę w kształtowaniu u dzieci zdolności do selektywności w zakresie stereotypowych (*sex-typed behaviours*) oraz niestereotypowych zachowań (*non-sex-typed behaviours*). Schematy rodzaju niewątpliwie wzmacniają skłonność dziecka do posilkowania się kategorią rodzaju w organizowaniu oraz nadawaniu znaczeń informacjom i zjawiskom, jakie obecne są w jego codziennym doświadczeniu. Może to w konsekwencji przyczyniać się do formowania i posługiwania się stereotypami. Badania Martin, Wood i Little przeczą powszechnemu dotąd przekonaniu, iż rozwój dziecięcej wiedzy na temat stereotypów kończy się w okresie wczesnego dzieciństwa. Rezultaty ich badań wskazują, iż proces ten obejmuje również okres środkowego dzieciństwa i przebiega w trzech następujących etapach¹⁷:

¹⁶ Th. Weisner, J. Wilson-Mitchell (1990), *Nonconventional family life – styles and sex-typing in six-year-olds*. *Child Development*, 61, s. 1915- 1933.

¹⁷ C. Martin, C. Wood, J. Little (1990), *The development of gender stereotype components*. *Child Development*, 61, s. 1891-1904.

STEREOTYPY RODZAJU

Etap 1. Dzieci na tym etapie uczą się, jakie cechy i zachowania bezpośrednio wiążą się z rodzajem męskim bądź żeńskim, np. dzieci zdobywają wiedzę, iż „chłopcy bawią się samochodami, a dziewczynki lalkami”

Etap 2. Na ten etap wkraczają dzieci pomiędzy czwartym a szóstym rokiem życia. Dzieci rozwijają wówczas pośrednio bardziej kompleksowe skojarzenia odnoszące się do ich własnej płci, ale nie do płci przeciwnej

Etap 3. Przypada on na ósmy rok życia. Dzieci poznają na tym etapie pośrednie skojarzenia związane z płcią przeciwną oraz uczą się rodzajowej koncepcji męskości oraz kobiecości

Autorzy wskazują nie tylko na zmiany w zakresie typów powstających skojarzeń, ale również na ich jakościowe przemiany dokonujące się wraz z wiekiem. I tak np. starsze dzieci dokonują o wiele bardziej skrajnych stereotypowo sądów na podstawie jedynie znajomości płci lub czyichś zainteresowań, aniżeli młodsze dzieci. Tendencja ta może wiązać się z poszerzaniem się wiedzy związanej z etykietą płci i koncepcją rodzaju, co sprawia, iż postrzegane różnice mogą powiększać się¹⁸.

4. ROZWÓJ RÓL I STEREOTYPÓW PŁCIOWYCH A SOCJALIZACJA W RODZINIE

Dotychczasowe rozważania miały na celu ukazanie ogólnych prawidłowości wyznaczających proces rozwoju ról oraz stereotypów płciowych, znajomość których pomaga nam w osadzeniu ich w kontekście wpływów rodziny w zakresie socjalizacji prowadzącej do osiągnięcia męskości i kobiecości. Jak już podkreślałam, rodzina jest jednym ze znaczących środowisk obecnych w społecznych doświadczeniach dziecka, a zatem jej udziału

¹⁸ Tamże, s. 1901.

w procesie kształtowania oraz nabywania przez dziecko wiedzy na temat ról płciowych, jak i zachowań typowych dla przedstawicieli obu płci nie można rozpatrywać w oderwaniu od innych kręgów i oddziaływań społecznych, dokonujących się za pośrednictwem grupy rówieśników, rodzeństwa, szkoły, języka czy też środków masowego przekazu.

Prowadzone badania zmierzają do zidentyfikowania tych aspektów rodziny, które w istotny sposób powiązane są z mechanizmami socjalizacyjnymi w obrębie rodziny, obecnymi w procesie typizacji płciowej. Owe właściwości możemy rozpatrywać w szerszym wymiarze, jak np. status społeczny czy struktura rodziny, ale też jako bardziej specyficzne, tzn. postawy i metody wychowawcze stosowane przez rodziców. W odniesieniu do tych ostatnich możemy odwołać się do teorii społecznego uczenia się, która przyjmuje, iż kształtowaniem się rodzaju rządzą te same prawidłowości, co i innymi zachowaniami nabytymi.

Badania nad statusem społeczno-ekonomicznym dostarczają niespójnych wyników. Im wyższy status rodziny (np. wyższe wykształcenie rodziców), tym proces typizacji płciowej jest bardziej elastyczny. Tendencja ta obecna jest jednak jedynie wśród dzieci starszych oraz adolescentów, natomiast młodsze dzieci rodziców z klas wyższych i średnich przejawiają bardziej tradycyjne, stereotypowe przekonania oraz postawy związane z płcią, aniżeli ich równolatkowie z niższych warstw społecznych¹⁹.

Jaśniejszych danych dostarczają badania nad strukturą rodziny. Struktura rodziny definiowana jako obecność rodziców oraz rodzeństwa tej samej bądź przeciwnej płci, co stwarza możliwości zaistnienia zróżnicowanych rodzajowo ról rodzinnych i aktywności. Okazuje się, iż dzieci z rodzin niepełnych, bez względu na czynniki warunkujące ową niepełność (rozwód rodziców, śmierć jednego z nich) cechują się mniejszą stereotypowością w zakresie postaw i zachowań rodzajowych niż dzieci z rodzin pełnych. Prawidłowość tę możemy wyjaśnić m.in. tym, iż samotni rodzice stają się wielomodalni, podejmując role społecznie przypisane swej, jak i przeciwnej płci. Stanowią oni tym samym dla swych dzieci źródło alternatywnych wzorców zachowań oraz postaw niespójnych z modelami obecnymi w społeczeństwie. Inne wyjaśnienie wskazuje, iż samotnymi rodzicami najczęściej są matki, a zatem nieobecność w procesie socjalizacji ojca jako bardziej stereotypowego płciowo modelu nie wpływa na ów proces.

Prowadzono również badania nad wpływem pracy zawodowej matek na typizację płciową. Okazuje się, iż wpływ ten najsilniejszy jest wśród chłopców i młodszych dzieci, natomiast słabnie wraz z wiekiem dziecka. U dzieci matek, które podejmują pracę zawodową obserwujemy przekona-

¹⁹ R. Vasta, M. Haith, S. Miller (2001), *Psychologia dziecka*, op. cit.

nia oraz działania cechujące się mniejszą stereotypizacją aniżeli u dzieci matek, które nie są aktywne zawodowo i pozostają w domach. Zjawisko to tłumaczy się tym, iż pracujące matki wyróżniają się bardziej egalitarnymi postawami wobec ról płciowych niż matki nieaktywne zawodowo, i takie też postawy kształtują w swych dzieciach²⁰.

Bez wątplenia sposób, w jaki rodzice podchodzą do kwestii związanych z płcią, ich zachowania wynikające z przyjętych ról rodzajowych, wpływają na proces płciowej typizacji ich dzieci. Próbując uchwycić charakter tych rodzicielskich oddziaływań oraz towarzyszące im mechanizmy, odwołajmy się do teorii społecznego uczenia się, która zakłada, że role płciowe należą do klasy zachowań wyuczonych, nabywanych pod wpływem doświadczeń, których źródłem jest dane środowisko. Zgodnie z tym ujęciem, nabyte zachowania typowe dla przedstawicieli obu płci mogą ulec modyfikacji, zgodnie z prawami społecznego uczenia się i zmianami warunków środowiskowych.

Role płciowe jako wyuczone wzory zachowań stanowią rezultat określonych zasad rządzących uczeniem się, a obejmujących wzmacnianie zachowań, modelowanie oraz obserwację. Odwołując się do tych mechanizmów, spróbujmy nakreślić udział rodziny w procesie socjalizacji dzieci w zakresie nabywania wiedzy związanej z rolami płciowymi oraz zachowaniami typowymi dla ich płci.

Mischel ujmuje zachowania płciowo stypizowane jako takie, za które „na ogół nagradza się osoby różnej płci”²¹. Zauważamy znaczące różnice pod względem rodzaju interakcji, w jakie wchodzi rodzice z niemowlętami w zależności od ich płci, a tendencja ta szczególnie ujawnia się po ukończeniu przez dzieci drugiego roku życia. Rodzice z aprobatą reagują na te aktywności i zabawy swych dzieci, które pozostają zgodne z ich płcią, natomiast negatywnie oceniają zachowania odbiegające od zachowań stereotypowo kojarzonych z płcią przeciwną. Wpływ wzmocnień i kar na postawy i zachowania związane z rodzajem jest w tym obszarze oczywisty. Jeśli dziewczynka spotyka się z pozytywną reakcją (np. pochwałą) ze strony matki na zabawę lalkami, w konsekwencji zwiększa to prawdopodobieństwo ponownego wystąpienia danego zachowania (tej zabawy) w przyszłości. W sytuacji wyboru samochodów jako elementów zabawy przez córkę, matka może zastosować karę, np. zganić córkę za dokonany wybór, co osłabi prawdopodobieństwo wystąpienia tego wyboru w przyszłości.

²⁰ Tamże, s. 568.

²¹ B. Lott, D. Maluso (2002), *Spoleczne uczenie się męskości i kobiecości*, [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmienne spojrzenia...*, op.cit., s. 99.

Badania wyraźnie ukazują, iż ojcowie i matki przejawiają silną oraz konsekwentną skłonność do zachęcania swych dzieci do podejmowania tych aktywności oraz zachowań, które nacechowane są płciowo bądź też akcentowania tych zabaw i prac domowych, w których obecne są stereotypy płciowe²². Jedną z dróg, za pośrednictwem której rodzice dokonują socjalizacji dzieci w zakresie typizacji płciowej, wiąże się z wyborem i zachętami rodziców do posługiwania, jak i uczestniczenia w aktywnościach oraz zabawach wyraźnie stypizowanych pod względem rodzaju²³. Już Wygotski zwracał uwagę, iż różnice na poziomie społecznych interakcji znajdują swe odbicie na poziomie indywidualnym-psychicznym.

Rodzaje aktywności oraz społecznych transakcji obecnych w doświadczeniach dziecka stają się podstawą internalizacji społecznych praktyk oraz wartości. Stypizowane płciowo preferencje odnoszące się do wyboru zabaw mogą w późniejszym okresie prowadzić do różnic płciowych w zakresie społecznych umiejętności. Dziewczęta uczestniczące w aktywnościach o charakterze socjodramy mogą rozwijać orientację socjoemocjonalną oraz ekspresywne zdolności, natomiast chłopcy, angażując się w zabawy nastawione na osiągnięcie celów, mogą w konsekwencji pogłębiać swe instrumentalne umiejętności.

Aby zilustrować omawiane różnice, odwołajmy się do badań C. Leaper i J. Gleason, którzy podjęli próbę określenia wpływu czynników kontekstowych na interakcje pomiędzy rodzicem a dzieckiem oraz na występowanie różnic płciowych w zakresie komunikacji. Obserwowali oni 12 dziewczynek i 12 chłopców w wieku 43 miesięcy podczas zabawy z matką i ojcem. Dzieci uczestniczyły w zabawach konstrukcyjnych z użyciem zestawu zabawek stereotypowo uznawanych za przeznaczone dla chłopców lub zabawach o cechach socjodramy z użyciem zabawek stereotypowo wiązanych z dziewczynkami. Rezultaty tych badań wskazują, iż to rodzaj aktywności zabawowej, a nie płeć osoby mówiącej znacząco wpływa zarówno na komunikację rodzica, jak i dziecka. W dostępnych pracach empirycznych płeć żeńska charakteryzowana jest jako ujawniająca większą ekspresywność i afiliacyjność, natomiast płeć męska jako bardziej asertywna i o zadaniowej orientacji. W odniesieniu do komunikacji, ojcowie opisywani są jako posługujący się bardziej językiem instrumentalnym niż wskazującym na afiliacyjność, który z kolei cechuje matki.

²² Tamże, s. 100.

²³ C. Leaper, J. Gleason (1996), *The relationship between play activity and gender to parent and child sex-typed communication*. International Journal of Behavioral Development, 19 (4), s. 689-703.

Kontekstualne aspekty otoczenia, w którym następowała interakcja pomiędzy rodzicem a dzieckiem stanowią silne predyktory komunikacyjnych zachowań zarówno dziecka, jak i rodzica. Istnieją znaczące różnice w językowych zachowaniach rodziców oraz dzieci w zależności od rodzaju aktywności zabawowej, bez względu na ich płeć. Zróżnicowanie sposobu komunikowania się matek i ojców związane było zatem z kontekstem zabawy, a nie płcią rodzica i dziecka. Ogólnie większa wymiana informacji następuje w trakcie zabaw o charakterze socjodramy niż zabaw konstrukcyjnych. Pozostaje to w zgodzie z istotą tych aktywności zabawowych, bowiem w socjodramie kładzie się większy nacisk na komunikację werbalną i kooperację niż w zabawach konstrukcyjnych nastawionych zadaniowo i na rozwiązanie problemu.

Pozytywne i negatywne wzmocnienia dostarczają nam jedynie częściowego wyjaśnienia prawidłowości rządzących rozwojem ról płciowych. Kolejny mechanizm socjalizacyjny to obserwacja i modelowanie, stanowiące dla dziecka źródło informacji na temat zachowań typowych dla swej i przeciwnej płci.

Dziecko, identyfikując się z modelem, może kształtować swą tożsamość rodzajową oraz wiedzę na temat ról płciowych. Rodzice nie są jedynymi modelami męskości i kobiecości obecnymi w społecznych doświadczeniach dziecka. Styka się ono z wieloma modelami, wywodzącymi się chociażby spośród najbliższych krewnych, rodzeństwa, ale także dostarczanych przez środki masowego przekazu, książki i podręczniki szkolne.

Rodzeństwo odgrywa ważną rolę w życiu rodziny. Większość dzieci wychowuje się w domach z przynajmniej jednym rodzeństwem. Raport amerykański pokazuje, iż dzieci z pracującej klasy średniej w okresie średniego dzieciństwa mają za najczęstszych towarzyszy spoza szkoły swe rodzeństwo. Relacje z rodzeństwem nie spotkały się jednak z szerszym zainteresowaniem ze strony badaczy w kontraście do relacji dzieci z rodzicami czy rówieśnikami. W codziennych interakcjach rodzeństwo może funkcjonować dla siebie jako modele, doradcy czy też partnerzy. Ujawniając swe zainteresowania, rodzeństwo może nawzajem stwarzać sobie okazję do zdobywania i uczestniczenia w społecznie nowych doświadczeniach oraz aktywnościach. W wielu badaniach testowano założenia teorii społecznego uczenia się, przewidując, iż dzieci będą naśladować swe rodzeństwo. W ten sposób dzieci mające siostry rozwijają bardziej kobiece właściwości, natomiast dzieci posiadające braci bardziej męskie cechy. Tendencja ta ujawnia się w odniesieniu do młodszych dzieci, które naśladowują swe starsze rodzeństwo jako modele o wyższym statusie. Pozytywny wpływ rodzeństwa na rozwój rodzaju zaznacza się w ujawnianiu i promowaniu swych płciowo

zróznicowanych właściwości, ponadto rodzeństwo sprzyja zdefiniowaniu struktury rodzinnej poprzez możliwość ustanawiania określonych wzorców codziennych aktywności, ról i relacji rodzinnych²⁴.

Dzieci uczą się poprzez obserwację tych zachowań, które są specyficzne dla przedstawicieli ich płci. Dzieci większą uwagę kierują ku modelom tej samej płci co one, łatwiej też przywołują ich zachowania oraz chętniej je imitują. Dzieci zachowują ostrożność wobec modelowania zachowań niezgodnych z ich płcią. Jeśli chłopiec daną aktywność będzie postrzegał jako kobiecą, nie będzie skłonny jej naśladować, nawet wówczas gdy osobą modelującą jest mężczyzna. W odróżnieniu od chłopców dziewczynki, pomimo iż preferują jako modele inne kobiety, naśladowują również mężczyzn. W konsekwencji kobiece role są bardziej elastyczne i mogą obejmować także męskie zachowania²⁵. Dzieci mogą naśladować obserwowane przez siebie role małżeńskie, podział obowiązków w zakresie opieki nad dziećmi i prac domowych, zaangażowanie się matki i ojca w płatną pracę podejmowaną poza domem. Owa obserwacja dotyczy nie tylko specyficznych aktywności podejmowanych przez rodziców, takich jak mycie naczyń czy chodzenie do pracy, ale również opinii i przekonań na temat tego, kto jest głównym żywicielem rodziny oraz kto ponosi odpowiedzialność za wykonywanie prac domowych.

PODSUMOWANIE

Celem niniejszego artykułu było ukazanie roli rodziny w procesie socjalizacji dzieci w zakresie zdobywania wiedzy na temat ról i zachowań postrzeganych jako specyficzne dla przedstawicieli każdej z płci. Pragnęłam uwidocznic złożoność oraz wielowymiarowość owych wpływów środowiska rodzinnego na formowanie ról i stereotypów płciowych. W dotychczasowych badaniach nie udało się w zadowalającym stopniu uchwycić złożoności oraz wieloaspektowości roli rodziny w rozwoju rodzajowym dzieci i młodzieży. Wciąż niewiele wiemy na temat tego, jak różnice w rodzinnych doświadczeniach chłopców i dziewcząt przekładają się na indywidualne różnice w dziedzinie rozwoju tożsamości oraz ról płciowych. Teorie z różnych nurtów oraz prace empiryczne wskazują jednak na istotność doświadczeń dziecka pojawiających się w interakcjach mających miejsce w diadach z rodzicami oraz rodzeństwem. Podkreślają one znaczenie szeroko pojmowanych relacji rodzinnych z naciskiem na relację małżeńską oraz porówna-

²⁴ S. McHale, A. Crouter, D. Whiteman (2003), *The family contexts of gender development in childhood and adolescence*. Social Development, 12, s. 125- 147.

²⁵ R. Vasta, M. Haith, S. Miller (2001), *Psychologia dziecka*, op. cit.

nia społeczne dokonywane pomiędzy rolami rodzinnymi, relacjami, jak i aktywnościami podejmowanymi przez różnych członków rodziny.

Rodzina stanowi część szerszego kontekstu społeczno-kulturowego i nie sposób rozpatrywać jej wpływów w oderwaniu od niego. Ów kontekst wpływający rozciąga się od kulturowo uwarunkowanych postaw oraz wartości do ekonomicznych możliwości, modyfikując rodzinne zachowania, atrybuty oraz wewnątrzrodzinną dynamikę. Te kontekstowe czynniki wpływają na przypisywanie określonych znaczeń pewnym rolom i aktywnościom rodzinnym. I tak np. córka, która angażuje się w prowadzenie domu, gdyż jej rodzice pracują przez wiele godzin, może nauczyć się czegoś innego na temat ról płciowych niż córka, która podejmuje się podobnych prac domowych, towarzysząc w nich swej matce. Widzimy zatem, iż te same aktywności, w zależności od kontekstu i doświadczeń w jakich się pojawiają, możemy odmiennie interpretować. Te kontekstualne uwarunkowania w istotny sposób moderują proces socjalizacji w obrębie rodziny²⁶.

LITERATURA

- Aronson E., Wilso, T., Akert R. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka
- Brannon L. (2002), *Psychologia rodzaju*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Burnham D., Harris M. (1992), *Effects of real gender and labeled gender on adults' perception of infants*. The Journal of Genetic Psychology, 2
- Hoffman R., Pasley K. (1998), *Thinking about the sexes: the relation between cognitions and gender stereotypes*. The American Journal of Family Therapy, 26
- Leaper C., Gleason J. (1996), *The relationship between play activity and gender to parent and child sex-typed communication*. International Journal of Behavioral Development, 19 (4)
- Lott B., Maluso D. (2002), *Społeczne uczenie się męskości i kobiecości*, [w:] B. Wojciszke (red.), *Kobiety i mężczyźni: odmiennie spojrzenia na różnice*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Mandal E. (2000), *Kobiecość i męskość*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”
- Martin C., Wood C., Little J. (1990), *The development of gender stereotype components*. Child Development, 61
- McHale S., Crouter A., Whiteman D. (2003), *The family contexts of gender development in childhood and adolescence*. Social Development, 12
- Pankowska D. (2005), *Wychowanie a role płciowe*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Vasta R., Haith M., Miller S. (2001), *Psychologia dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Weisner Th., Wilson-Mitchell J. (1990), *Nonconventional family life-styles and sex-typing in six-year-olds*. Child Development, 61

²⁶ S. McHale, A. Crouter, D. Whiteman (2003), *The family contexts...*, op. cit., s. 125-147.

THE ROLE OF FAMILY IN THE FORMATION OF SEX-ROLES AND STEREOTYPES

Summary

The purpose of the current paper is to present the role of family in the formation of sex-roles and stereotypes. Family environment plays a vital role in the socialization of children's gender roles. Parents not only transmit to their children the gender attitudes and stereotypes that are present in our society, but also create and activate these stereotypes. Many researchers highlight children's dyadic family relationship experiences with their parents and siblings. Family is a part of a larger context ranging from social attitudes and values and economic opportunities both for men and women. Thus, it cannot be regarded as being isolated from this wider context. The parents' role in the socialization of children's gender roles is multidimensional and it is connected with a variety of social mechanisms such as modeling, observation and learning through the effects of rewarding and punishing consequences of demonstrated gender behaviors.