

Irena Przybylska

*Uniwersytet Śląski w Katowicach, Polska**

E-mail: irena.przybylska@us.edu.pl

ORCID: 0000-0001-6688-8549

Kody i (re)produkcja kultury emocjonalnej w koncepcji Basila Bernsteina**

Summary

CODES AND (RE)PRODUCTION OF EMOTIONAL CULTURE IN BASIL BERNSTEIN'S CONCEPT**

The purpose of this paper is to indicate a relationship between codes and transmission of emotional culture patterns. The theoretical framework is Basil Bernstein's concept, which is applied to describe emotional culture scripts in their different communication contexts. It is assumed and discussed that both open-role and closed-role systems, and the corresponding elaborated and restricted codes influence children's emotional competence. It is probable that in the open-role system, the patterns of emotional culture are more individualistic, while in the restricted-code more collective. An open-code educational situation involves talking about emotions and is based on self-control. On the other hand, a restricted-code may result in poor emotional language and lack of internal control. In adopting a sociolinguistic lens I wanted to draw attention to the importance of communication of and about emotions in the educational environment. The article ends with a comparison of emotional competence dimensions formed in different communication systems.

Keywords: emotional competence, individualistic and collectivistic patterns of emotional culture, open-role system, closed-role system

red. Paulina Marchlik

* Wydział Pedagogiki i Psychologii UŚ, ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice

** Finansowanie publikacji: Uniwersytet Warszawski

Wstęp

W świetle założeń kulturowej koncepcji emocje są dyskursywne. Uczymy się ich nazywania, wyrażania i regulowania, uczestnicząc w określonej kulturze emocjonalnej. W tekście przyjmuję perspektywę socjolingwistyczną. Jako ramę teoretyczną wykorzystałam model opracowany przez Basila Bernsteina, który umożliwia analizę ukrytych pod powierzchnią praktyk kodów regulujących stosunki między jednostkami, obiektami czy dyskursami oraz wyznaczających uprawomocnione sposoby komunikacji. Według Bernsteina zasób słownictwa emocjonalnego, rodzaj języka i jego struktura pośredniczy między myśleniem i odczuwaniem – słowo pośredniczy między uczuciem a jego społeczną reprezentacją. Językowe możliwości i bariery w zakresie komunikowania emocji w interakcji z innymi czynnikami przyczyniają się do transmisji kultury, wartości i wzorów zachowania. To jak mówimy o emocjach, jak je nazywamy, jakie nadajemy znaczenie, a przede wszystkim jak werbalnie reagujemy na emocje innych, jest zasadnicze dla rozwoju kompetencji językowej i emocjonalnej. Dlatego odwołuję się do dwóch stylów relacji i odpowiadających im kodów – stylu osobowego i pozycyjnego w relacji wychowawczej, aby pokazać konsekwencje dla rozwoju kompetencji emocjonalnej.

Tekst został uporządkowany zgodnie z analizą podstawowych kategorii pojęciowych. Po pierwsze podejmę próbę skróтового uargumentowania tezy o dyskursywnym źródle i charakterze emocji, następnie przedstawię koncepcję kultury emocjonalnej. Zasadniczą część tekstu stanowi próba teoretycznego wpisania powyższych pojęć w koncepcję kodów i transmisji kultury.

Dyskursywność emocji

Emocje jako stan wewnętrzny, fizjologiczny i psychodynamiczny, wymyka się poznaniu na drodze czysto intelektualnej, pozostając częścią „czarnej skrzynki”, którą trudno zbadać za pomocą narzędzi nauk społecznych. Dlatego socjologowie i antropolodzy zorientowani konstruktywistycznie wyobrażają sobie i badają emocje jako podobne do języka (Turner, Stats, 2009, s. 337). Dzieci uczą się języka naturalnie, poznają go poprzez zetknięcie się ze składnią i fonetyką we wczesnych fazach rozwoju i jednocześnie poznają emocje – automatycznie uczą się ich znaczenia, sposobów werbalnego i poza werbalnego wyrażania. Ten nurt badań jest szczególnie inspirujący dla lingwistów, którzy

poszukują, poza różnicami w języku emocjonalnym, metajęzyka po to, by niezależnie od kontekstu kulturowego badać emocje (Wierzbicka, 1999, s. 189). W badaniach języka padają także pytania o znaczenie wypowiedzi emocjonalnych. W typologii wypowiedzi, filozof języka John L. Austin, zalicza wypowiedzi emocjonalne do performatywnych w odróżnieniu od konstatających, które tylko opisują doświadczenie. Wypowiedzi emocjonalne dokonują czegoś przez samo wypowiedzenie, są więc jednocześnie aktami działania. Według Austina ta moc sprawcza aktów jest ustanowiona przez konwencje społeczne (Austin, 1993, s. 311–334). Wiliam Reddy mówi o emotywach jako wypowiedziach, które „czynią rzeczy w świecie”, same kształtują, ukrywają lub intensyfikują emocje, a nie tylko je reprezentują (Reddy, 2002, s. 112–113). Podobnie John Leavitt przyznaje, że poza światem zewnętrznym emocji, wewnętrzny jest znacznie bardziej plastyczny, a wszystkie formy wypowiedzi emocjonalnych do pewnego stopnia zawodzą, bo są tylko lub aż deklaracjami czegoś niewerbalnego, pochodzącego ze świata wewnętrznego. Tym samym zmiana emotywna uczuć staje się ukrytym podmiotem dyskursu i ogranicza jego konstruowanie (Reddy, 2002). Próby opisu emocji w kategoriach „dyskursu” w ujęciu Michela Foucaulta oraz „praktyki” wywodzące się m.in. z myśli Pierre’a Bourdieu i Anthonego Giddensa, pomijają dynamikę i interakcyjność przeżycia emocjonalnego. Reddy właśnie tę dynamikę oraz dwukierunkowy charakter wyrażania się emocjonalnego w mowie i gestach uznał za czynnik uniwersalny, który tworzy i zmienia dyskurs emocji w każdym kontekście (2002, s. 101–139).

Etnografie emocji dostarczają dowodów raczej na kształtowanie, ukie-runkowywanie a nie konstruowanie ekspresji emocjonalnej. Kategoryzowanie emocji jako tylko dyskursywnych, bądź tylko spontanicznych, co zdarzało się w historii zarówno antropologii, socjologii, jak i psychologii skutkuje skrótami myślowymi, które upraszczając ontologię emocji, upraszały (ograniczały) jednocześnie ich epistemologię. W koncepcjach kulturowych emocji np. Arlie Russel Hochschild emocje jako „materiał surowy” są poddawane procesowi akulturacji i socjalizacji (Hochschild, 1979, s. 551–557). Podobnie Fred Meyers proponuje odrzucenie każdej uniwersalnej determinanty emocji i „zostawienie otwartej” relacji między konstruowaniem kulturowym a indywidualną dynamiką psychologiczną (Reddy, 2012, s. 107).

W koncepcjach skrajnie konstruktywistycznych, m.in. Lila Abu Lughod wychodząc z założenia, że lepiej „badać dyskurs aniżeli domniemane desygnaty” jest bliska odrzuceniu wewnętrznego rezyduum emocji, które można sprowadzić jedynie do zachowań inspirowanych określonymi oczekiwaniami (Reddy, 2002, s. 110). Także Rom Harré krytykuje wszelkie przejawy redukcjonizmu

i podaje szereg tez, które legitymizują konstruktywizm społeczny jako słuszny kierunek w badaniach emocji. „Jeśli chodzi o emocje – przekonuje – wpływ czynników kulturowych i językowych na biologię jest tak duży, iż w przypadku niektórych stanów emocjonalnych czynniki psychofizyczne schodzą na drugi plan, jako efekt bardziej pierwotnych fenomenów socjokulturowych” (społecznych i moralnych) (Harré, 1986, s. 4). Mowa tu głównie o tzw. emocjach samoświadomościowych (Lewis, 2005) oraz kulturowych regułach doświadczania i wyrażania emocji, które pełnią funkcję kontrolną nad zachowaniem emocjonalnym (Gordon, 1990). O społecznym pochodzeniu emocji świadczy odmienność zachowań i ekspresji zwłaszcza emocji złożonych, społecznych, które są znaczeniowo związane z kontekstem. Niepokój, euforia, zażenowanie nie są abstrakcyjnymi pojęciami, które tylko odzwierciedlają dynamikę przeżyć, ale mówią o tym, co to znaczy być radosnym, złym, smutnym, znudzonym, nieraz także jak powinno się te emocje przeżywać. Są kategoriami językowymi aktualizowanymi w danym kontekście kulturowym (Wierzbicka, 1999, s. 189), są lokalne (tzw. *emotional talk*), związane z kulturą, miejscem czy grupą i jako takie są podstawą wyborów określonego działania (Heelas, 1986, s. 234–236).

W kolejnym skrajnie konstruktywistycznym, więc i relatywizującym podejściu, Catherine A. Lutz przekonuje, że przypisywanie emocjom naturalności jest także konstruktem kulturowym i utożsamia emocje z wytworem życia społecznego: nazywania, wyjaśniania i tłumaczenia w relacjach międzyludzkich, zwłaszcza tych o charakterze wychowawczym (Lutz, 2012, s. 27). **Przeżycia emocjonalne są przez kultury organizowane i nadają im znaczenie.** Co więcej, Lutz uważa opisywaną relację za dwukierunkową – doświadczane emocje zwrotnie zmieniają sytuację i sposób rozumienia kultury, pod ich wpływem człowiek angażuje się w określone sytuacje lub ich unika, dokonuje ocen i wyborów.

Bez wątpienia doświadczenia i ekspresje emocji różnią się między kulturami. Zmienność zasad doznawania, wyrażania i regulowania emocji związana jest przede wszystkim z lokalnością reguł życia społecznego i idiograficznymi doświadczeniami i nie oznacza bynajmniej, że emocje są tylko produktami kultury, chyba że ktoś nieświadomie popiera starą dychotomię, która stawia kulturę w niemożliwej do pogodzenia sprzeczności z naturą. Wskazana zmienność oznacza raczej, że wpływy kulturowe współgrają z innymi czynnikami, takimi jak procesy fizjologiczne i poznawcze, w kształtowaniu doświadczeń emocjonalnych. W taki sposób myślenia wpisuje się model inwestycyjny rozwoju emocjonalnego, w którym zakładamy, iż na podstawie osobowych predyspozycji, w toku doświadczeń i samodzielnej pracy nad sobą nabieramy coraz większej samodzielności w kierowaniu emocjami (Zeidner, 2008, s. 84–85).

Kod kulturowy języka emocji

Doświadczenie i zachowanie związków oraz współzależności między członkami społeczności wynika ze spostrzegania siebie w kontekście społecznym. W takiej strukturze człowiek jest uwikłany w relacje społeczne i buduje swoją tożsamość w odniesieniu do innych. Konsekwentnie w oderwaniu od kontekstu nie może być w pełni rozumiany, także w zakresie zachowań emocjonalnych.

Jednym z ważniejszych kanałów socjalizacji jest to, jak mówi się o emocjach i czy w ogóle się je nazywa. Dzieci uczą się języka naturalnie i równie naturalnie poznają emocje, a przyznając rację konstruktywistom emocjonalnym, właściwie ich kulturowe konstrukcje. Dlatego można zaryzykować tezę, iż język wpisany w interakcje, w których dziecko doświadcza, wyraża i obserwuje emocje innych osób, staje się nośnikiem kodu kulturowego. Emocjonalne schematy zawarte w przekazie są wewnętrzną reprezentacją społecznych norm i reguł, które zawierają wskazówki, jakie emocje i ich ekspresje są właściwe w określonej sytuacji.

W języku nadal funkcjonują sformułowania o wydźwięku pejoratywnym, wręcz dyskryminującym emocje: dziecko przeciwstawiane jest dorosłemu, kobieta mężczyźnie, tłumione, „cywilizowane” emocje przeciwstawiane tym „dzikim” (spontanicznym), a natura kulturze. W sformułowaniach: „zachowujesz się jak dziecko” czy „prawdziwy mężczyzna nigdy nie płacze” emocje są ukazywane jako odbiegające od normy, wręcz niepożądane u dorosłego człowieka. Inne sformułowania *explicite* mówią o nieprzewidywalności zachowań pod wpływem emocji np. „być targanym emocjami”, „kipieć ze złości” czy „być zaślepionym nienawiścią”. Tego typu wypowiedzi obecne w dyskursie potocznym są reprezentacją znaczeń głęboko zakorzenionych w kulturze Zachodu i odzwierciedlają jej kognitywną orientację (White, 2005)¹.

Wyrażanie emocji nie jest tożsame z doświadczeniem emocji – czym innym jest poczucie, jaka emocja powinna być doświadczana, a czym innym faktyczne odczucie. Ta rozbieżność może skutkować nieadekwatnością i/lub poczuciem nieautentyczności, i zmuszać do pracy emocjonalnej (Hochschild, 2009). Jak pisze Erving Goffman, w normalnych okolicznościach zachowanie twarzy nie jest celem, lecz warunkiem interakcji (2006, s. 24). Czy będzie to przykład dziecka, któremu mówi się, że powinno uśmiechać się do cioci na przyjęciu

¹ Tak skonstruowane myślenie o emocjach ma swoją tradycję w tzw. humoralnej koncepcji emocji i bardziej współczesnych koncepcjach psychologicznych, w których emocje były definiowane głównie jako mięśniowo-gruczołowe i zmysłowe reakcje zwrotne.

urodzinowym, czy recepcjonistki w wielkiej sieci hoteli, od której oczekuje się uśmiechu na twarzy – w każdym z tych przypadków obowiązują pewne reguły emocjonalne, w których zawarte są zgeneralizowane oczekiwania wobec tego, co powinna odczuwać, a raczej, co i jak powinna wyrażać osoba. Rola, w której zaprezentujemy się w interakcji, stanowi podstawę dalszej wypowiedzi społecznej i w pewnym sensie nie ma od niej odwrotu (Goffman, 2006, s. 16). Kierowanie ekspresją emocjonalną, która w teorii dramaturgicznej jest tożsama z pracą (nad) twarzą, ma charakter interakcyjny, a jej celem jest autoprezentacja taka, aby utrzymać interakcję: „O tym, ile uczucia ma osoba na twarzy i jak należy rozłożyć uczucia odnośnie do twarzy innych, decydują reguły grupy i definicja sytuacji” (Goffman, 2006, s. 6). Wyrażanie uczuć w oczekiwany sposób stanowi punkt wyjścia do analizy znaczenia społecznych reguł w koncepcjach kulturowych emocji: „Ponieważ uczucie poprzedza działanie, mentalny skrypt lub postawa moralna wobec uczucia to jedno z najpotężniejszych narzędzi, jakie kultura wykorzystuje do kierowania działaniem” (Hochschild, 2009, s. 65). Dostrzegając związki między kulturą, językiem i emocją generatywnym tropem ich analizy wydaje się koncepcja Basila Bernsteina.

Kody socjolingwistyczne – (re) konstrukcja kultury emocjonalnej

Koncepcja Bernsteina, nieco zapomnianego socjolingwisty, umożliwia badanie przyswojonych orientacji kodowych wraz z ich kontekstem komunikacyjnym. W niniejszym tekście została dosyć swobodnie przeze mnie potraktowana, pomijam wątki klasy społecznej, reprodukcji władzy a skupiam się na sytuacji komunikacyjnej, jej interpretacji i realizowanych w wypowiedziach znaczeń kultury emocjonalnej.

Zawiłości koncepcji, różnorodne pojęcia analityczne, które autor nie zawsze definiuje, powodują, iż jego koncepcja jest trudna w odbiorze, jednak jest na tyle generatywna, iż tworzy szeroką ramę do interpretacji znaczenia kodów dla konstruowania znaczeń kulturowych w procesach komunikacji. Bernsteina interesował nie tyle język, ile kultura i jej internalizacja. Kody traktował podobnie jak język, jako narzędzie udostępniające semiotyczne zasady kultury i jej część. Mimo że w swoich pracach nie definiował pojęcia kultura, jego użycia sugerują znaczenie semiotyczne, nieuniformizujące (Bielecka-Prus, 2010)². Posługiwał się

² Jego poglądy sytuują się na styku kilku paradygmatów, najbardziej oczywisty jest tu konstruktywizm i strukturalizm. W interpretacjach jego prac badacze odnajdują jednak wątki świadczące o semiotycznym i fenomenologicznym rozumieniu kultury i jej tworzeniu.

pojęciem kodu jako zespołu reguł. Podobnie jak strukturaliści przypisywał mu funkcję porządkującą rzeczywistość i definiującą stosunki. Inaczej jednak niż m.in. Talcott Parsons, wskazywał na społeczne, a niewrodzone źródła kodu oraz możliwość jego przekształcania. Można dostrzec też związki z fenomenologią, ale u Bernsteina kod pojawia się w warstwie głębokiej komunikatu, a nie w samym języku (Bernstein, 1971). Teza, że kultura jest tworzona i odtwarzana za pomocą środków symbolicznych, zbliża go do konstruktywistów, jednak pisał także o tym, co jest potencjalne, jeszcze nieujęte w języku, dlatego kod nie determinuje, a podlega przeobrażeniu w wyniku komunikacji (Bielecka-Prus, 2010).

Opisywał reguły, praktyki i instytucje reprodukujące wiedzę i zmieniające świadomość. Według Bernsteina **kody przyswajane są w sposób milczący zawsze w kontekście socjalizacyjnym**. Poznajemy stopień specjalizacji kontekstu i tekstów (czyli tzw. klasyfikację i ramę kodu) oraz dopuszczalne praktyki i znaczenia (Bernstein, 1971, s. 67). W interakcji wytwarza się wspólnota kodów i struktur rozumienia świata, które Antonina Kłoskowska nazwała „residuum interakcyjnym” (Kłoskowska, 2006). Istotne jest więc, z jakim kontekstem komunikacyjnym dziecko się styka, w jakich relacjach się komunikuje i jakie poznaje reguły. W procesie socjalizacji tworzy się matryca poznawcza, nie tylko przyswajane są treści, ale i sposoby kategoryzowania kontekstu i praktyk z nim powiązanych. Takie tłumaczenie źródła kodów wskazuje, że są raczej strategiami poznawczymi, a nie tylko wiedzą o regułach, znaczeniach i kontekście.

Koncepcji Bernsteina zarzuca się skrajny determinizm (władzę kodów), mimo że sam autor podkreśla, że jego koncepcja nie jest tylko teorią reprodukcji, ale również zmiany: „Interakcja nie jest po prostu medium czy nośnikiem struktury przekładanej na komunikację, ale narzędziem zmiany tej struktury” i kontynuuje, iż warunkiem jest zapewnienie nadwyżki możliwości wygłosu (*yet to be voiced*) (Bernstein, 1990, s. 129)³, który „ma charakter spontaniczny, dobrowolny i przybiera postać metafor i nowych możliwości. Oznacza to, że nie są sterowane przez jakiś kod, ale stanowią potencjał jakiegoś kodu, jego zmiany lub wariacji” (Bernstein, 1990, s. 213). Bernstein lokuje źródła zmiany w wolnej woli człowieka i zdolności do kreatywnego przekształcania świata nawet na poziomie przedrefleksyjnym i w posługiwaniu się, oderwanym od lokalnych znaczeń, rozwiniętym kodem.

Sytuacja komunikacyjna, w ujęciu bernsteinowskim, staje się psychologiczną rzeczywistością, w której kształtowane są kody socjolingwistyczne, które

³ Bernstein wolność tłumaczył pojęciami *głosu* i *przekazu*. Głos określa tożsamość, to wyznaczone przez władzę granice podmiotowości i praktyk dyskursywnych. Natomiast przekaz to działania, które jednostka może podejmować w ramach głosu.

Dell Hymes nazywa kompetencją komunikacyjną. Zdaniem Bernsteina kompetencja jest kontekstowa, a kod jest uniwersalny – przenoszony na różne konteksty. „Językowe sposoby ujmowania rzeczywistości (...) stabilizują się w czasie, tworząc poznawczą, społeczną i uczuciową orientację”, dlatego tak ważne jest jakich wyborów językowych dokonują rodzice i wychowawcy (Bernstein, 1971, s. 124).

Kod – zwierzchnictwo – kompetencja emocjonalna

Bernstein (1971) badał m.in. komunikację w rodzinie i zwrócił uwagę na dwa typy sprawowanej kontroli: pozycyjny i osobowy, które różnicują tzw. bazę uczuciową zwierzchnictwa⁴. Na podstawie doświadczanych w domu relacji zwierzchnictwa i podległości dzieci wypracowują taką „bazę uczuciową”, z którą będą wchodziły we wszystkie tego typu relacje w przyszłości. Uczą się podlegania zasadom i oczekiwań dorosłych wobec zachowań emocjonalnych w określonych sytuacjach. To jak osoby znaczące reagują na emocje, bezpośrednio wpływa na klimat relacji (znaczenie pierwotne) i jednocześnie jest nośnikiem znaczenia, wskazówką zawierającą odpowiedź co wolno, a co już nie jest dopuszczalne w określonej relacji i szerzej w określonej kulturze (znaczenie wtórne, kulturowe) (Hochschild, 2009, s. 163). Na bazę uczuciową składają się m.in. poziom minimalnego zaufania, zdolność do podporządkowania się i obejmowania zwierzchnictwa w innych relacjach. Na podstawie prac Bernsteina można wyróżnić dwie modalności kodów i sytuacji komunikacyjnej im odpowiadających: styl personalny i towarzyszący mu kod rozwinięty oraz styl pozycyjny wraz z kodem ograniczonym (Hochschild, 2009, s. 70).

Systemy zwierzchnictwa analizowane przez Bernsteina są typami idealnymi w rozumieniu Weberowskim – bardziej prawdopodobne jest, że każda rodzina (grupa) reprezentuje swój specyficzny system kontroli, funkcjonujący między pozycyjnym i osobowym sposobem działania. Co w takim razie w czystej postaci oznacza zwierzchnictwo uczuciowe w stylu pozycyjnym i osobowym oraz jakie znaczenie nadaje przeżyciom emocjonalnym? Zwierzchnictwo pozycyjne i osobowe różni się, poza alokacją decyzyjności, dynamiką relacji,

⁴ Bernstein argumentuje, że to klasa społeczna, z której wywodzi się rodzina decyduje o preferowanym stylu kierowania dzieckiem twierdząc, że rodziny robotnicze są bardziej pozycyjne, a te z klasy średniej osobowe. Kwestie te nie są w artykule poddawane dyskusji.

formami społecznej kontroli i posługując się słowami Bernsteina „orientacją” lingwistyczną (Bernstein, 1971, s. 37).

W systemie pozycyjnym klasyfikacja i rama⁵ są silne – wyraźnie zaznaczone są role i dysproporcje w możliwościach oceny sytuacji oraz podejmowania decyzji (Bernstein, 1971, s. 118). Dotyczy to wszelkich zachowań w ramach kultury, także tych związanych z emocjami. Pozycyjny system kontroli nie musi być autorytarny, jest raczej bezosobowy. Rolę nie odgrywają uczucia i potrzeby osobiste, a formalne atrybuty, takie jak wiek, płeć, pozycja w grupie, które stanowią o statusie osoby. Na podstawie takiego statusu jest sprawowana władza i realizowane oczekiwania dotyczące zachowania i komunikowania. Reguły statusu dotyczą także doświadczania, a zwłaszcza wyrażania emocji: np. chłopcy nie płaczą, dorośli wiedzą, co powinno czuć dziecko w danej sytuacji (uśmieszać się do dorosłych, tłumić płacz, jeśli tego oczekuje rodzic), uczeń powinien hamować emocje na lekcjach, itd. Kontrola pozycyjna traktuje reguły jako wspólne: „ja” jest podporządkowane „my”. Skoro zasady są uniwersalne, a nie partykularne to odstępstwa wynikające z czasu, miejsca i sytuacji (relacji) nie są dopuszczalne. Rozmowy dotyczą głównie ról, obiektów, zadań dotyczących konkretnej sytuacji, rzadziej znaczeń i odniesień do szerszego kontekstu społeczno-kulturowego. Znacznie rzadziej werbalizowane są emocje, a obszary doświadczenia osobistego pomijane – mniej, bądź w ogóle nie mówi się o emocjach dziecka, dopuszcza się ekspresję tylko tych, które usankcjonowane są kulturą miejsca, a przeżywanie jest poddane kontroli i docelowo autokontroli. W kierowaniu pozycyjnym to rodzic, nauczyciel, wychowawca, w ramach obowiązujących reguł nadzoruje ekspresję emocji dziecka, ograniczając ją do tych emocji, które są dopuszczalne lub preferowane w danej sytuacji. Częściej manipuluje wstydem. Pracuje także nad emocjami własnymi, mając jednak większą swobodę ekspresji niż dziecko. Jego język może być ekspresywny, stosowane wykrzyknienia, ton głosu podniesiony a emocje wyrażane bezpośrednio. **Styl pozycyjny utrwała/transmituje wzory kolektywnej kultury emocjonalnej i realizowany jest w tradycyjnych układach wychowawczych, w których działania wychowawcze charakteryzuje dyrektywność (por. tabela 1).**

Formalny status ma mniejsze znaczenie w grupie, gdzie liczą się uczucia jej członków. Zwierzchnictwo jest sprawowane z pozycji osobowej i polega na

⁵ Rama i klasyfikacja opisują proces komunikacji. Klasyfikacja określa stopień izolacji między kategoriami dyskursu, podmiotami, praktyką i kontekstem – dotyczy relacji strukturalnych. Rama odnosi się do praktyk komunikacji.

odwołaniu się do odczuć własnych (rodzica) i dziecka. W układach osobowych⁶ role nie są narzucane dzieciom, raczej oczekuje się ich uczenia i elastycznego działania. Relacja osobowa stwarza okazję do samodzielności i przejmowania odpowiedzialności za zachowanie. Dziecko ma możliwość sprzeciwu, wycofania się bądź akceptacji roli, dzięki czemu staje się bardziej podmiotowe i sprawne w działaniach w sytuacjach niejednoznacznych. Styl osobowy nie oznacza braku kontroli, tylko jest ona sprawowana pośrednio, bardziej subtelnie. Kierowanie dzieckiem to raczej przekonywanie, zachęcanie do pożądanego zachowania, tłumaczenie, prowadzenie rozmów w odwołaniu do szerszego kontekstu kulturowego, aniżeli wymaganie podporządkowania – tak jak w stylu pozycyjnym.

Traktując wyróżnione przez Bernsteina style jako teoretyczne, nie sposób jednoznacznie zinterpretować ich znaczenia dla jakości relacji pedagogicznej. Poza tym dosyć wyraźna jest paralelność stylu osobowego do autorytatywnego (demokratycznego) i pozycyjnego do formalnego, może nawet autorytarnego (Cialdini, 2012). Styl osobowy, zwłaszcza w relacjach rodzinnych wydaje się, w perspektywie rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka, najbardziej pożyteczny. Daje bowiem możliwość rozwoju refleksyjnej regulacji emocjonalnej przy jednoczesnej socjalizacji norm kulturowych – dziecko uczestnicząc w życiu społecznym, doświadcza emocji i uczy się reagowania korzystając z repertuaru zachowań w ramach danej kultury.

System pozycyjny pozostawia wychowankowi niewielkie pole swobody. Zachowanie wychowawcy (rodzica), sprawującego władzę w sposób pozycyjny, nie oznacza braku ekspresji emocji i nie musi oznaczać braku troski o dziecko i relację. Emocje są jednak częściej instrumentalizowane, a reguły ich wyrażania bardziej restrykcyjne. Emocje dziecka nie są kategorią ważną. To, co czuje, dlaczego i jak to wpływa na jego funkcjonowanie, nie stanowi przedmiotu refleksji i działania wychowawcy. Dorosły w takiej relacji decyduje, co może czuć i wyrażać dziecko, a spontaniczność i naturalna ekspresyjność bywa tłumiona. Inaczej w stylu osobowym, uczenie się jest związane z kontekstem, tłumaczeniem zasad i daniem możliwości wyboru, mimo że często ograniczonego, bądź jak mówi Bernstein, dyskretnego. Wzmacniane jest poczucie indywidualności przez zachęcanie do ekspresyjności i poszukiwania własnych sposobów wyrażania emocji. **Tym samym styl osobowy jest zdecydowanie bardziej angażujący emocjonalnie i zmusza do pracy nad emocjami zarówno wychowanków, jak i wychowawców** (Bernstein, 1971, s. 125). Większa autonomia i dynamizm

⁶ Wprawdzie Bernsteina interesowały głównie układy rodzinne, do tego związane z klasą społeczną, to jednak wielokrotnie w swoich pracach odwoływał się do innych obszarów życia społecznego i układów władzy w relacjach bardziej lub mniej osobowych.

interakcji powoduje, że system identyfikacji ulega osłabieniu i dziecko musi radzić sobie z niejednoznacznością, a to w pewnych sytuacjach może okazać się ograniczeniem tego stylu.

Klimat emocjonalny raczej nie stanowi dymensji stylu zwierzchnictwa. **Styl pozycyjny nie musi wiązać się z chłodem, a osobowy z ciepłem emocjonalnym, różnica tkwi raczej w znaczeniu przypisywanym emocjom.** W stylu osobowym, parafrazując słowa Arystotelesa, emocje nie są złe, zły może być tylko sposób ich przeżywania (Aristoteles, 2018, s. 48–65). Stąd zachowania dziecka są poddawane dyskusji, jest zachęcane do samodzielności emocjonalnej, a wychowanie emocjonalne jest bliższe coachingowi niż treningowi i nadzorowi – działaniom typowym dla stylu pozycyjnego. Z drugiej strony system pozycyjny ogranicza możliwości samoregulacji, zwłaszcza gdy dorosły stosuje kod restrykcyjny, przejawiający się w przymusie werbalnym (mówi: Cicho bądź! Nie śmiej się! Siadaj! Zostaw to!). Gdy zostaną przekroczone granice dystansu emocjonalnego (chłód emocjonalny) i kontroli zachowania dziecka, pojawia się ryzyko rygoryzmu – nadmiernego ograniczania samodzielności i autoekspresji dziecka (por. Bernstein, 1971, s. 122). Także styl osobowy, kiedy granice dozwolonych zachowań nie są jasno nakreślone, jest narażony na patologizację (Bernstein, 1971, s. 119). Może dojść do nadmiernego rozluźnienia zasad, utraty kontroli nad zachowaniem dziecka i zaburzeniem komunikacji. Tym samym osłabieniu ulega znaczenie samej relacji wychowawczej (por. Gurycka, 1990)⁷.

Układ osobowy i towarzysząca mu komunikacja otwarta stwarza dogodniejsze warunki do rozwoju kompetencji emocjonalnej w rozumieniu refleksyjności w zachowaniu. W stylu pozycyjnym dziecko także uczy się reguł kultury, jednak działania wychowawcze ograniczają samodzielność – emocje są tłumione, zewnętrznie sterowane i nie są przedmiotem pracy wychowawczej. Brak refleksji nad własnymi doznaniem emocjonalnymi oraz brak możliwości wyboru zachowania, ogranicza świadomość emocji i repertuar dostępnych dla dziecka zachowań.

Styl pozycyjny i osobowy a rozwój kompetencji emocjonalnej – podsumowanie

Opisane przez Bernsteina style komunikacji i towarzyszące im kody nie mają charakteru dychotomicznego, tworzą raczej continuum, na którym w za-

⁷ Zbyt ciepłe lub chłodne postawy rodziców można zaliczyć do błędów wychowawczych.

leżności od form kontroli i emocji, do jakich odwołuje się wychowawca, można umieścić każdą rodzinę lub inne środowisko wychowawcze. Językowe możliwości i bariery w zakresie komunikowania emocji, w interakcji z innymi czynnikami przyczyniają się do transmisji kultury, wartości i wzorów zachowania. **To, jak mówimy o emocjach, jak je nazywamy, jakie nadajemy znaczenie, a przede wszystkim jak reagujemy na emocje dzieci, jest zasadnicze dla rozwoju kompetencji językowej i emocjonalnej, tym samym dla trwania i rozwoju określonego porządku kulturowego.**

Przynajmniej teoretycznie, kod rozwinięty konstruowany w systemie osobowym, ułatwia komunikowanie emocji i nadawanie im osobistego znaczenia:

Uczucia wyrażane są raczej za pomocą logicznych, a nie emocjonalnych środków językowych: w ten sposób język staje się bogaty w osobiste i indywidualne określenia. Wykształca się wtedy specyficzna forma pośredniej ekspresji uczuć, oddawanych przez subtelne uporządkowanie słów (Boksański i in., 1977, s. 109).

Używanie terminów uniwersalnych i abstrakcyjnych umożliwia każdorazowe ustalenie pozycji, większą elastyczność zachowania komunikacyjnego oraz refleksyjność przeżywania, wyrażania i radzenia sobie z emocjami. Dzieje się tak za sprawą otwartego systemu komunikacji oraz nastawieniu na realizację roli (dziecka, ucznia, rodzica, nauczyciela) zgodnie z możliwościami emocjonalnymi i społecznymi uczestników interakcji. W takich układach (rodzic–dziecko, nauczyciel–uczeń itp.) rozmawia się z dziećmi o ich uczuciach, nazywa je, a komunikaty są rozwinięte i zachęcają dziecko do wypowiedzi. Tym samym dzieci uczą się języka, za pomocą którego można komunikować emocje, opisywać je, porównywać i nadawać znaczenie. Słownictwo i środki językowe są bogate, a struktury językowe na tyle rozwinięte, iż ułatwiają autoekspresję, także w nowych sytuacjach.

Poznawcze i emocjonalne zróżnicowanie świata jest słabiej obecne w kodzie ograniczonym. Główna przyczyna, według Bernsteina, tkwi w prostym wyrażaniu emocji: „Uczucia przekazywane są bardziej bezpośrednio, przy czym główną rolę odgrywają raczej pozajęzykowe, paralingwistyczne elementy wypowiedzi. Ważna jest siła głosu, ton, gesty i mimika twarzy” (Boksański i in., 1977, s. 109–110). Te prymitywne środki wyrazu, ograniczają świat znaczeń jednocześnie czasowo i przestrzennie: liczy się tu i teraz, a nie znaczenie sytuacji dla rozwoju, także kompetencji emocjonalnej dziecka.

Przyjmując retorykę Bernsteina, stwierdzam, że zasób słownictwa emocjonalnego, rodzaj języka i jego struktura pośredniczy między myśleniem i odczuwaniem. Słowo pośredniczy między uczuciem a jego społeczną reprezentacją,

wartość jest przypisywana nie tyle uczuciu ile jego werbalizacji. Struktura języka odpowiada szczególnej strukturze uczuć i jednocześnie tę strukturę zmienia, a to przynajmniej częściowo potwierdza tezę o kulturowym charakterze emocji i kompetencji emocjonalnej.

Prawdopodobne konsekwencje stylów zwierzchnictwa uczuciowego dla rozwoju kompetencji emocjonalnej zawiera tabela 1. Przedstawione modalności kodu stanowią matrycę socjalizacyjną rozwoju.

Tabela 1. Kod, transmisja i typ kultury

Matryce socjalizacji kultury emocjonalnej (akulturacji)	Styl pozycyjny	Styl osobowy
Modalności kodu	rama i klasyfikacja mocna kod jest nośnikiem porządku, transmisji, wyraźne oddzielenie ról, znaczenia niepoddawane dyskusji	rama i klasyfikacja słaba kod jest nośnikiem także „nieporządku”, transformacji, sieć możliwych połączeń jest gęsta, szerokie pole swobody
Kontrola	kontrola bezpośrednia, system pozycyjny, wstyd	kontrola poszerzona (ukryta), system osobowy, poczucie winy
Wzory	wzory i reguły narzucane	wzory i reguły negocjowane
Relacje	relacje oparte o więź emocjonalną i wzajemność, koncentracja na „my”	relacje oparte na wymianie (współpraca, rywalizacja), nie wykluczają silnych związków emocjonalnych, koncentracja na „ja”
Typ emocji	ekspresje kontrolowane, schematyczne, zgodne ze wzorem	ekspresje zindywidualizowane
Zakres kompetencji emocjonalnej	emocje częściej tłumione	werbalne sposoby ekspresji emocjonalnej, refleksyjność
Emocje	uległość, współczucie, życzliwość	każda emocja jest dopuszczana do głosu
Znaczenie emocji	kolektywne, podporządkowane	indywidualistyczne
Typ kultury emocjonalnej	kultura kolektywna	kultura zindywidualizowana

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Theoretical studies towards sociology of language*, t. 1. London: Routledge and Kegan Paul.

Dziecko w kontakcie z otoczeniem społecznym, zwłaszcza z osobami znaczącymi, staje się wrażliwe na określone słowa i ton głosu. Różnorodne wypowiedzi wychowawców, rodziców czy innych osób znaczących typu: „Bardzo proszę, bądź trochę ciszej...”, „Wydaje mi się, że coś cię niepokoi...”, bądź: „Zamknij się...”, „Przestań się mazgać...!”, czy „Powinniście się wstydzić...” stanowią uniwersalny dyskurs, w którym dziecko uczestnicząc, uczy się jaka jest kultura emocjonalna, w której dorasta, ale także poznaje siebie i świat. Słowa kształtują relacje interpersonalne, przede wszystkim postawę wobec siebie, świata i dorosłych, którzy w taki, a nie inny sposób (nie) radzą sobie z sytuacjami nacechowanymi emocjonalnie. Posługiwanie się kodem językowym rozwiniętym i zwierzchnictwo osobowe stanowi kontekst dla rozwoju kompetencji emocjonalnej rozumianej jako możliwość refleksyjnego kierowania emocjami w określonej kontekstem sytuacji: „Ustanawiana jest dynamiczna interakcja, (...) nacisk na werbalizację uczuć w zindywidualizowany sposób. Orientacja na strukturę otoczenia tworzy przestrzeń do tworzenia wielu interpretacji, zwiększa ciekawość i otwartość poznawczą dziecka” (Bernstein, 1971, s. 21–22).

Biorąc pod uwagę wymienione wymiary, każdy ze stylów zwierzchnictwa generuje różne warunki dla rozwoju kompetencji emocjonalnej do uczestnictwa w różnych typach kultury: pozycyjny transmituje kulturę, reprodukuje jej wzory, osobowy – konstruuje kompetencję do świadomego uczestnictwa, indywidualnej ekspresji i refleksji nad znaczeniami w ramach kodu otwartego. **Kompetencja pozostaje dyspozycją kontekstową, a kody są rodzajem skryptu (ramy interpretacyjnej), który działa jak wiedza tła (*tacit knowedge*). Tak interpretując, kod jest podstawą poznawczo-emocjonalnej oceny kontekstu.**

References

- Arystoteles. (2017). *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Austin, J. L. (1993). *Mówienie i poznawanie*, tłum. B. Chwedeńczuk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bernstein, B. (1971). *Class, codes and control. Theoretical studies towards sociology of language*, t. 1. London: Routledge and Kegan Paul Press.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*, tłum. Z. Bokszański. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bielecka-Prus, J. (2010). *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Bokszański, Z., Piotrowski, A., Ziółkowski, M. (1977). *Socjologia języka*. Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.
- Cialdini, R. (2012). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, tłum. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Goffman, E. (2009). *Sztuka manipulowania wrażeniami*. W: E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, tłum. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Goffman, E. (2006). *Rytuał interakcyjny*, tłum. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gordon, S. L. (1990). Social structural effects on emotions. W: T. D. Kemper (red.), *Research agendas in the sociology of emotions*. Albany, NY: State University NY Press.
- Gurycka, A. (1990). *Błąd w wychowaniu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harré, R. (1986). The social constructionist viewpoint. W: R. Harré (red.), *The social construction of emotions* (s. 2–14). Oxford: Blackwell. Pobrane z: <https://books.google.pl/books?id=p6uES9p3e44C&pg> (otwarty 8.05.2017).
- Heelas, P. (1986). Emotional talk across cultures. W: R. Harré (red.), *The social construction of emotions*. Oxford: Blackwell.
- Hochschild, A. R. (1979). Emotional work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology*, (5).
- Hochschild, A. R. (2009). *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, tłum. J. Konieczny. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kłoskowska, A. (2006). *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lewis, M. (2005). Emocje samoświadomościowe – zażenowanie, duma, wstyd, poczucie winy. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, tłum. M. Kacmająr i in. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lutz, C. A. (2012). Emocje, rozum i wyobcowanie. Emocje jako kategoria kulturowa, tłum. J. Starczuk. W: M. Rajtar, J. Straczuk (red.), *Emocje w kulturze*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego; Narodowe Centrum Kultury.
- Oatley, K., Jenkins, J. M. (2005). *Zrozumieć emocje*, tłum. J. Radzicki, J. Suchecki. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Reddy, W. M. (2001). Przeciw konstruktywizmowi. Etnografia historyczna emocji, tłum. M. Rajtar. W: M. Rajtar, J. Straczuk (red.), *Emocje w kulturze*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego; Narodowe Centrum Kultury.
- Turner, J. H., Stets J. A. (2009). *Socjologia emocji*, tłum. M. Bucholc. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- White, G. M. (2005). Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: Kategoria, metafora, schemat, dyskurs, tłum. M. Kacmająr i in. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wierzbicka, A. A. (1999). Emocje. Język i „skrypty kulturowe”. W: A. A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zeidner, M. (2008). Rozwój inteligencji emocjonalnej. Czego dowiedzieliśmy się do tej pory?, tłum. M. Sekerdey. W: M. Śmieja, J. Orzechowski (red.), *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.