

RENATA GÓRALSKA  
Uniwersytet Łódzki

## KULTURA EMOCJONALNA. W POSZUKIWANIU NOWYCH UJĘĆ PRAKTYKI SZKOLNEJ

### WPROWADZENIE

W ostatnich latach kultura szkoły stała się przedmiotem rosnącej uwagi badaczy. Kultura szkoły jest opisywana z perspektywy rozlicznych aspektów czy też elementów, z zastosowaniem wielorakich kategorii analitycznych oraz różnych narracji. Jak mówi Maria Czerepaniak-Walczak, kultura szkoły jest zjawiskiem złożonym i wielowymiarowym, co powoduje, że jest inspiracją nie tylko dla przedstawicieli wielu dyscyplin (pedagogów, socjologów, antropologów, psychiatrów i innych), ale także zwolenników różnych, nierzadko opozycyjnych wobec siebie koncepcji szkoły<sup>1</sup>. Badacze zgodnie twierdzą, że kultura szkoły jest obecna, że jest wytwarzana w szkole, że szkoła tworzy kulturę, pojęcie kultury szkoły stało się wręcz rodzajem „wytrychu” do otwarcia wrót rozumienia szkoły<sup>2</sup>. Jednakże istnieje wiele barier i blokad, które utrudniają penetrowanie kultury szkoły. Dorota Klus-Stańska przestrzega przed płytkim i dowolnym, nieugruntowanym teoretycznie opisem kultury (dydaktycznej) szkoły, ponieważ składają się na nią (także) ukryte, głęboko zinternalizowane, a przez to słabo dostępne powierzchownej refleksji kulturowe wzory myślenia i działania<sup>3</sup>. Kultura szkoły bowiem to pojęcie różnorodne, pełne „migotliwych znaczeń”, możliwe do opisu (oglądu) przez pryzmat odmiennych terminów, tradycji badawczych i metod poznania<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57).

<sup>2</sup> B. Adrjan, *Miejsce nauczyciela w kulturze szkoły*, „Forum Oświatowe” 2015, nr 2 (27).

<sup>3</sup> D. Klus-Stańska., *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, „Studia Pedagogiczne” 2011, t. 44.

<sup>4</sup> I. Nowosad., *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 1(119); I. Nowosad, *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 49 (w druku).

Celem niniejszego artykułu jest próba odslony jednej z kategorii analitycznych, która może być pomocna w eksploracji i interpretacji codzienności szkolnej – chodzi o *kulturę emocjonalną* szkoły. Przybliżę podstawowe dla omawianego zagadnienia pojęcia i teoretyczny kontekst, stanowiący dla mnie tło rozważań, a jednocześnie jest źródłem poszukiwań. Następnie przedstawię wybrane stanowiska badaczy, którzy wprowadzili do obszaru nauk społecznych i szeroko rozumianej humanistyki nie tylko pojęcie kultury emocjonalnej, ale także związane z kulturą inne kategorie: *reguły, ideologie czy (po)rozumienie emocjonalne*. Przywołane kategorie pojęciowe ukazują (nie)obecne dotąd w badaniach edukacyjnych wątki i tym samym mogą stanowić interesujące kategorie analityczne służące do poznawania i opisu praktyki szkolnej. Jak słusznie zauważają Maria Dudzikowa i Ewa Bochno, badając szkołę jako kulturę, sprowadza się ją często do kultury organizacyjnej, osadzonej w teorii i praktyce zarządzania instytucją, co ma uczynić świat szkolny efektywnym i wydajnym<sup>5</sup>. Niniejszy tekst jest próbą wyjścia poza tę „perspektywę marketingową” i ukazania kultury szkoły w innej odsłonie.

#### SZKOŁA ZANURZONA W KULTURZE

Kultura jest pojęciem znaczącym dla badaczy wielu dziedzin nauki. Kulturą interesują się literaturoznawcy, muzykolodzy, teatrologi czy filmoznawcy, ale kultura stanowi także centralną kategorię pojęciową dla przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych: antropologii, socjologii, psychologii, filozofii lub pedagogiki. Każda z tych dyscyplin bada kulturę i wyposażona jest w inne instrumentarium badawcze, każda rozwija własną terminologię, za pomocą której opisuje poszczególne zjawiska i aspekty kultury. Tak więc w literaturze przedmiotu znajdujemy wiele różnorodnych określeń koncentrujących uwagę na rozmaitych aspektach kultury, w zależności od przyjmowanych założeń teoretycznych i orientacji badawczej.

Fakt, że pedagogika należy do nauk społeczno-humanistycznych kieruje naszą uwagę w stronę poszukiwań w obszarze szeroko rozumianej humanistyki. Nie ułatwia to jednak (ani nie zawęża) obszaru poszukiwań, ponieważ współczesna humanistyka, czy – używając określenia Ryszarda Nycza – „nowa humanistyka” konfiguruje pola problemowe, pojęcia i metody badawcze w sposób nieprzystający do dotychczasowych podziałów dyscyplinowych, pozostając w bezpośrednim

---

<sup>5</sup> M. Dudzikowa, E. Bochno, *Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły”* [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa M., Jaskulska S., Wolters Kluwer, Warszawa 2016, s. 9.

związku nie tylko z innymi dziedzinami nauk (społecznych, ścisłych, przyrodniczych), ale także ze sztuką i życiem, w tym codziennym doświadczeniem<sup>6</sup>.

Ponadto kultura przenika całe życie społeczne, jest społecznym cementem, który spaja jednostki i pokazuje im społecznie akceptowany sposób życia. W ramach kultury ludzie kształtują swój wewnętrzny indywidualny świat, innymi słowy – kultura nadaje porządek naszym poznawczym i emocjonalnym doświadczeniom.

Na potrzeby artykułu przyjmuję za Jerzym Kmitą, że kultura jest sposobem myślenia o świecie i postrzegania go, jest „formą świadomości społecznej”<sup>7</sup>. Podobnie kulturę definiuje Andrzej Szahaj, dla którego to rzeczywistość myślowa złożona z przekonań powszechnie respektowanych w jakiejś grupie społecznej<sup>8</sup>. Taki sposób pojmowania kultury i nacisk na kulturę w badaniach nad instytucją szkoły oznacza zmianę paradygmatu badawczego<sup>9</sup> i wyraźnie wskazuje na przyjęcie przeze mnie perspektywy konstruktywistyczno-kulturalistycznej – stanowiska utrzymującego prymat kultury pojmowanej jako zespół przekonań respektowanych w danym społeczeństwie wobec sposobu jego poznawczego konstytuowania. Bliskie jest mi także stanowisko Gerta Biesty, który kulturę postrzega „jako sposób działania i bycia oraz, ogólniej, jako sposób życia”<sup>10</sup> oraz Clifforda Geertza, który kulturę rozumiał jako „uosobiony w symbolach, przekazywany z pokolenia na pokolenie wzorzec znaczeń, system dziedziczonych koncepcji, wyobrażeń w formułach symbolicznych, za pomocą których ludzie komunikują, utrwalają i rozwijają swoją wiedzę o życiu i swoje życiowe postawy”<sup>11</sup>. W takim rozumieniu kultury istotnymi jej elementami są normy, wartości, tradycje, rytuały i ceremonie.

Pozostając w nurcie interpretacji kultury sformułowanym przez wspomnianych badaczy, kulturę szkoły rozumiem jako ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji, a także pisanych i niepisanych zasad, kształtujących każdy ważny aspekt

---

<sup>6</sup> R. Nycz, *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, [w:] *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015, s. 11.

<sup>7</sup> J. Kmita, *Kultura i poznanie*, PWN, Warszawa 1985.

<sup>8</sup> A. Szahaj, *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury, poznania i polityki*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2004, s. 8.

<sup>9</sup> D. Tuohy, *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.

<sup>10</sup> G. Biesta, *Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych. Wartości i sądy w badaniach pedagogicznych oraz w pracy na postępami w kształceniu*, „*Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*” 2013, nr 1(61), s. 48.

<sup>11</sup> C. Geertz, *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005, s. 111.

funkcjonowania szkoły jako instytucji i wspólnoty<sup>12</sup>. Na kulturę szkoły składają się idee, poglądy, zasady i praktyki, które w jawny i ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu. Na tak pojmowaną kulturę szkoły składają się kultury jej podmiotów powiązanych interakcyjnie: nauczycieli, uczniów, „niepedagogicznych” pracowników szkoły oraz rodziców interpretujących swoje doświadczenia i nadających im sens<sup>13</sup>.

#### EMOCJE JAKO KONSTRUKCJE SPOŁECZNE

W celu uporządkowania pojęć chcę podkreślić, że perspektywa społeczno-kulturowa dotyczy także rozumienia i definiowania emocji. Określenie „emocja”, podobnie jak kultura, odnosi się do różnorodnej klasy zjawisk i jest obecnie przedmiotem badań przedstawicieli wielu dyscyplin, co doprowadziło do sformułowania wielu perspektyw teoretycznych. Badanie natury emocji to domena psychologów i neurobiologów, którzy odnoszą emocje do klasy bodźców wyzwalających zachowania, stany i doświadczenia. Stany emocjonalne definiuje się najczęściej jako pewne konstelacje zmian w aktywności somatycznej i/lub neurofizjologicznej<sup>14</sup>, doświadczenie emocjonalne z kolei „jest dokonywaną przez jednostkę interpretacją i oceną własnego, spostrzeganego stanu emocjonalnego i ekspresji”<sup>15</sup>. Doświadczenie emocjonalne wymaga, aby jednostki skupiały uwagę zarówno na swoich stanach emocjonalnych (na zachowaniu), jak i na sytuacjach, w których zmiany się pojawiają, na zachowaniach innych i na własnych ekspresjach. Doświadczenia emocjonalne pojawiają się zatem w efekcie interpretacji i ewaluacji własnych i cudzych stanów, ekspresji, zachowań i przekonań. Taki sposób definiowania emocji wydaje się uzasadniony, ponieważ podkreśla związki doświadczenia emocjonalnego z kontekstem/kulturą i kładzie akcent na to, że „każde doświadczenie emocjonalne angażuje ewaluacyjne procesy interpretacyjne, w tym interpretację stanów wewnętrznych, kontekstu, zachowania innych i znaczenia nadawanego przez kulturę”<sup>16</sup>. Doświadczenie emocjonalne jest więc nierozzerwalnie związane z relacjami z innymi<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57), s. 80.

<sup>13</sup> M. Dudzikowa, E. Bochno, dz. cyt., s. 9n.

<sup>14</sup> M. Lewis, *Wylanianie się ludzkich emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, Haviland-Jones J.M., Gdańsk 2005, s. 343.

<sup>15</sup> Tamże, s. 351.

<sup>16</sup> Tamże, s. 352.

<sup>17</sup> C. Saarni, *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] M. Lewis M., Haviland-Jones J.M., *Psychologia emocji*, Gdańsk 2005, s. 408.

Z uwagi na przyjętą w artykule perspektywę konstruktywistyczno-kulturową warto podkreślić kilka ważnych kwestii wniesionych do konceptualizacji emocji przez przedstawicieli socjologii i antropologii. Uważają oni, że „emocje są społecznie tworzone czy też konstruowane w tym sensie, że to, co ludzie czują jest uwarunkowane ich socjalizacją w kulturze i uczestnictwem w strukturach społecznych”<sup>18</sup>. Emocje wynikają więc z sytuacji (spotkań), które są głęboko społeczne i w tym sensie są definiowane przez kulturę oraz praktykę.

#### KULTURA EMOCJONALNA – WYBRANE UJĘCIA

Pojęcie kultury emocjonalnej znajdujemy w socjologicznych i antropologicznych teoriach emocji, między innymi w podejściu dramaturgicznym Ervinga Goffmana czy u przedstawicieli kulturowego podejścia do emocji, m.in. u Stevena Gordona i Arlie Hochschild. Niezwykle ciekawa jest też teoretyczna propozycja Andy’ego Hargreavesa dotycząca kształcenia jako „praktyki emocjonalnej”. Wspomniani badacze wprowadzili wiele nowych, interesujących nas tutaj kategorii do dyskusji na temat społecznych kontekstów tworzenia i wyrażania emocji, takich jak kultura, normy, zasady, ideologie emocjonalne czy wreszcie praktyka emocjonalna. Odwołam się krótko do wszystkich wymienionych stanowisk teoretycznych.

##### a) Perspektywa dramaturgiczna Ervinga Goffmana

Erving Goffman uważał, że słynne szekspirowskie zdanie „cały świat jest sceną, a ludzie na nim to tylko aktorzy” nie jest tylko metaforą; ludzie dosłownie odgrywają wzajemnie przed sobą przedstawienia i tworzą rzeczywistość społeczną. Jednostki postrzegane jako aktorzy grają na scenie złożonej z różnorodnych materialnych rekwizytów. Ludzie zatem prezentują siebie innym (widowni), sygnalizując, kim są, co robią i jak powinni być traktowani. Podstawowym pojęciem w terminologii Goffmana jest tzw. „spotkanie zogniskowane”, które osadzone jest w szerszych jednostkach strukturalnych i kulturowych, obejmujących skrypty kulturowe, złożone z kulturowego „etosu”, „programu”, „harmonogramu” i „reguł” prawidłowego i nieprawidłowego zachowania. Podczas „spotkania” ludzie są bardzo wyczuleni na scenopis kulturowy i prezentację siebie zgodną z tym scenopisem. Przestrzegają scenopisów kulturowych, ponieważ gdy prezentacja się nie udaje (np. ktoś niestosownie mówi, niewłaściwie używa rytuałów, wyraża niestosowne emocje), wzbudza to negatywne emocje zarówno w samej jednostce, jak i w innych. Wówczas pojawia się ekspresja „rytuałów naprawczych”, sankcji,

<sup>18</sup> J.H. Turner, J.E. Stets, *Socjologia emocji*, Warszawa 2009, s. 16.

przepraszania i ponownej (bardziej adekwatnej prezentacji siebie), która nie narusza reguł interakcji. Jednostki są więc zachęcane (a nawet strategicznie motywowane) do tego, by przestrzegać scenopisu kulturowego i prezentować siebie zgodnie z tym scenopisem.

Goffman nigdy nie opracował rozbudowanej teorii emocji, jednakże grunt pojęciowy, który stworzył może być doskonałym teoretycznym tłem do analizy praktyki szkolnej. Z perspektywy goffmanowskich analiz wydaje się niezwykle interesujące badanie kultury szkoły, a zwłaszcza interakcji pomiędzy głównymi aktorami szkolnej codzienności, tj. uczniem i nauczycielem. Perspektywa dramaturgiczna pozwala na to, aby każdą edukacyjną działalność i współobecność jednostek traktować jako występ. Wówczas – jak mówi Jerzy Szacki rekomendując autora *Człowieka w teatrze życia codziennego* – zaczyna liczyć się nie tyle to, co nauczyciel (uczeń) robi i nie to, czy z technicznego (metodycznego) punktu widzenia dobrze wykonuje swoje zadania, lecz to, jak to robi, czy potrafi wywrzeć odpowiednie wrażenie na obserwatorach<sup>19</sup>. Oczywiście jest, że nauczyciele wykonują w szkole określone zadania techniczne i czynią zadość określonym wymogom systemu i roli społecznej, ale patrząc z perspektywy Goffmana na interakcję pomiędzy uczniem i nauczycielem, o wiele ważniejszym pytaniem jest to, czy partnerzy interakcji (uczniowie) „kupią” to, co zostanie im zaoferowane (podkr. R.G.). Ponadto nauczyciele, gdy „grają” na szkolnej scenie sygnalizują swojej widowni, kim są, co robią i jak powinni być traktowani. Co więcej, nauczyciele nie są tylko aktorami, są także strategami, którzy manipulują ekspresją, aby zaprezentować się przed innymi w określony sposób. Tak więc terminologia Goffmana i jego metafora dramaturgiczna odsłania interesujące perspektywy dla badania praktyki szkolnej, zwłaszcza w kontekście poszukiwania „filarów szkolnej komunikacji” i profesjonalizmu<sup>20</sup>.

#### b) Praca emocjonalna według Arlie Hochschild

Relacje pomiędzy emocjami i kulturą znajdujemy także w pracach i analizach amerykańskiej socjolog Arlie Hochschild. Główny nurt rozważań badaczki dotyczy właśnie tego, w jaki sposób jednostki radzą sobie z kulturowymi normami i ideologiami, zwłaszcza w sytuacjach, gdy reguły te zmuszają ludzi do zachowań, które budzą negatywne emocje. W takich przypadkach ludzie muszą wykonywać

<sup>19</sup> J. Szacki, *Słowo wstępne*, [w:] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. i P. Śpiewakowie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981, s. 16.

<sup>20</sup> Por. m.in. W. Dróżka, „*Jak pokonać siłą własną?*” *Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiątek nauczycieli*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Impuls, Kraków 2015; A. Tomková., *Reflective approach towards professional teacher education – Inspiration, Experiences, Questions*, „*Studia Edukacyjne*” 2013, nr 29.

to, co Hochschild nazywa pracą emocjonalną (*emotional labor*). W swojej słynnej książce pt. *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Hochschild oznajmia: „używam terminu *praca emocjonalna* na określenie takiego zarządzania uczuciami, aby uzewnętrzniły się one na twarzy i w mowie ciała. Pracę emocjonalną można sprzedać i stąd można znaleźć dla niej *wartość wymienną*”<sup>21</sup>. Hochschild podkreśla, że za pracę emocjonalną otrzymujemy wynagrodzenie, sprzedajemy ją instytucji, stanowi ona część naszych zawodowych obowiązków, które zostały ustalone przez organizację. Przy czym wyraźnie oddziela sferę prywatną od zawodowej. Gdy zarządzanie emocjami dotyczy prywatnej sfery życia człowieka, – Hochschild nazywa taki rodzaj pracy *emotional work* i wyraźnie go odróżnia od pracy podejmowanej przy wykonywaniu naszych zawodowych obowiązków, który określa jako *emotional labor*.

W literaturze przedmiotu znajdujemy badania potwierdzające występowanie różnorodnych form pracy emocjonalnej. Według Hochschild, praca emocjonalna może przybierać dwie formy: płytką (zewnętrzna modyfikacja emocji, zmiana ekspresji emocjonalnej) i głęboką (wewnętrzna zmiana odczuwanych emocji). Inni wymieniają trzy strategie, oprócz płytkiej i głębokiej pracy emocjonalnej proponują trzecią, tj. naturalną ekspresję emocji. Nieliczni badacze wspominają także o czwartej strategii – „emocjonalnych dewiacjach”, wyraźnie wyodrębniając te formy ekspresji emocji, które są sprzeczne z wymaganiami związanymi z pełnieniem roli zawodowej<sup>22</sup>.

Idee zawarte w pracy Hochschild wzbudziły zainteresowanie przedstawicieli wielu dyscyplin nauk społecznych, zwłaszcza psychologów. Na bazie jej teorii powstały liczne modele teoretyczne, będące podstawą badań empirycznych. Badania dotyczące uwarunkowań i konsekwencji pracy emocjonalnej były przeprowadzane m.in. przez licznych badaczy zagranicznych<sup>23</sup>. Również w Polsce podejmowano diagnozy empiryczne na temat pracy emocjonalnej w obszarze psychologii<sup>24</sup>.

<sup>21</sup> A.R. Hochschild, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa 2009, s. 7.

<sup>22</sup> C.S. Çukur, *The development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS). Validity and reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2009, nr 9.

<sup>23</sup> Por. m.in. B.E. Ashforth, R.H. Humphrey, *Emotional labor In service role: The influence of identity*, „Academy of Management Review” 1993, nr 18; A.A. Grandey, *Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2000, nr 5.

<sup>24</sup> D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, „Psychologia Społeczna” 2009, nr 3; D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A.M. Zawadzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010; M. Finogenow, M. Wróbel, J. Mróz, *Skala Płytkiej I Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE) – adaptacja narzędzia i analiza własności psychometrycznych*, „Medycyna Pracy” 2015, nr 66(3).

Wobec tego warto prowadzić dalsze, bardziej wnikliwe analizy pracy emocjonalnej w praktyce edukacyjnej, zwłaszcza, że dotychczasowe analizy wskazują, iż praca emocjonalna nauczycieli wiąże się z licznymi ważnymi uwarunkowaniami i konsekwencjami, takimi jak wypalenie zawodowe czy depersonalizacja.

Hochschild stwierdziła, że praca emocjonalna dotyczy zawodów związanych ze świadczeniem usług, tj. „zawodów interpersonalnych”. Zidentyfikowała ponad czterdzieści zawodów, które wymagają pracy emocjonalnej. Hochschild badała pracę emocjonalną dwóch odmiennych zawodów: stewardes i windykatorów. Praca stewardesy polega na tym, by podnieść status klienta i sprawić, by czuł się dobrze. Praca windykatora natomiast – na obniżaniu statusu klienta i upokarzaniu go. Poza tym relacje pomiędzy stewardesami i ich klientami są bliskie i osobiste, podczas gdy interakcje w branży windykacyjnej są zdepersonalizowane i pełne czujności. Wreszcie stewardesy są starannie rekrutowane, wybiera się je ze względu na zdolność do empatii i umiejętności stałego utrzymywania pozytywnego nastawienia oraz pracy w grupie, uczy się je, jak okazać klientowi uczucie, sympatię i tego, jak podtrzymać pozytywną prezentację. W przypadku windykatorów jest przeciwnie: muszą oni używać negatywnych emocji, aby skłonić klientów do uległości. A zatem praca emocjonalna stewardes polega na podnoszeniu statusu klienta i obniżaniu własnego, windykatorzy przeciwnie: dążą do obniżenia statusu swoich klientów i podwyższania własnego.

Kategoria *pracy emocjonalnej* to niewątpliwie interesujące tło dla badań kultury szkoły i analizy zawodu nauczyciela. Ciekawe byłyby ustalenia, kiedy i w jakich sytuacjach nauczyciele są pozytywnie nastawieni do pracy w grupie i jak podtrzymują tą pozytywną prezentację. Być może jednak praca nauczycieli przypomina pracę windykatorów, a nauczyciele dążą do obniżenia statusu uczniów. Nie są to bezpodstawne przypuszczenia, gdyż badania Lucyny Kopciwicz bezsprzecznie dowodzą, że polska szkoła jest miejscem, gdzie nauczyciele bezkarnie poniżają, upokarzają i ośmieszają uczniów oraz naruszają ich godność osobistą i nietykalność cielesną<sup>25</sup>. Co więcej, jak wynika z relacji badanych, opresyjne traktowanie uczniów nie jest przedmiotem zainteresowania, ani interwencji władz szkolnych, ani rodziców. Z tej perspektywy jeszcze bardziej zasadne i ciekawe wydaje się zwrócenie uwagi na wspomniane aspekty funkcjonowania nauczyciela.

### c) Kultura emocjonalna i orientacje emocjonalne według Stevena Gordona

Szczególnie ważną postacią z perspektywy rozważań zawartych w tym artykule jest Steven Gordon, gdyż należy on, zdaniem Jonatana Turnera i Jan Stets, do pierwszych teoretyków, którzy uznawali znaczenie kultury dla wyjaśnienia dyna-

---

<sup>25</sup> L. Kopciwicz, *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Difin, Warszawa 2011.



miki emocjonalnej<sup>26</sup>. Steven Gordon twierdzi, że wszystkie emocje są „społecznie konstruowane”, co oznacza, że ludzkie emocje wykształciły się w odpowiedzi na jedyną w swoim rodzaju kulturę i strukturę społeczną grup, a zatem treść emocji jest różna dla poszczególnych grup społecznych. Co prawda, wprowadza on rozróżnienie na emocje biologiczne i emocje społeczne, jednak wyraźnie podkreślał, że emocje biologiczne (złość i strach) niedługo po okresie dzieciństwa są przekształcane w znaczenia kulturowe, tj. emocje zorganizowane wokół relacji do obiektu, innej osoby czy grupy. Wobec tego wszystkie emocje są zdefiniowane przez kulturę, a podczas socjalizacji i edukacji jednostki uczą się ich znaczeń. Gordon twierdzi, że emocje rodzą się nie tylko w bezpośrednich sytuacjach (spotkań), ale także z historii ewolucji interakcji w przeszłości i z perspektyw interakcji na przyszłość. W tym sensie kultura ma ogromne znaczenie dla wyjaśniania dynamiki emocjonalnej naszego funkcjonowania.

Zdaniem Stevena Gordona, emocje składają się z następujących „elementów składowych”: odczuć cielesnych; ekspresywnych gestów; sytuacji społecznych lub relacji oraz kultury emocjonalnej danego społeczeństwa<sup>27</sup>. Według Gordona pierwszy z wymienionych elementów – odczucia cielesne – nabierają znaczenia, kiedy jednostka wyraża je w zachowaniach kierowanych scenariuszami kulturowymi. Wynika z tego, że ekspresja emocjonalna (wyras twarzy, słowa czy gesty ciała) jest produktem sił kulturowych, a nie wrodzonych popędów biologicznych. Moc kultury jest widoczna w słownictwie opisującym emocje oraz w regułach dotyczących tego, co ludzie powinni czuć i tego, jak te emocje powinny być wyrażane. W toku socjalizacji członkowie grup społecznych uczą się tego słownictwa, poznają przekonania i normy. Zatem *kultura emocjonalna* danego społeczeństwa to według Gordona kompleks słownika emocjonalnego, przekonań i norm dotyczących tego kiedy i w jaki sposób emocje powinny być wyrażane.

Kultura emocjonalna widoczna jest nie tylko w języku, ale także w rytuałach, sztuce, dokumentach, publikacjach naukowych, tekstach religijnych, poradnikach, czasopismach i innych elementach kultury. To kultura właśnie narzuca ludziom dwa zbiory norm: „reguły odczuwania” oraz „reguły wyrażania”, które są odbiciem mających ogólniejszy charakter ideologii emocjonalnych oraz kultury emocjonalnej danego społeczeństwa. Reguły powiadają nas o tym, że to, co odczuwamy oraz nasz sposób wyrażania emocji w danej sytuacji jest właściwy lub niewłaściwy; zbyt silny lub zbyt słaby, odpowiedni lub nieodpowiedni dla kogoś, kto odgrywa określoną rolę społeczną. W związku z tym konieczne jest kierowanie emocjami, aby zachować zgodność z owym układem norm. Członko-

---

<sup>26</sup> J.H. Turner, J.E. Stets, dz. cyt., s. 45.

<sup>27</sup> Tamże, s. 46n.

wie grup społecznych (uczniowie i nauczyciele) wrastają w kulturę szkoły, co pozwala im być kompetentnymi emocjonalnie w odgrywaniu swoich uczniowskich i nauczycielskich ról<sup>28</sup>.

Z perspektywy rozważań prowadzonych w niniejszym artykule bardzo interesujące jest dokonane przez Stevena Gordona wyróżnienie w ramach kultury emocjonalnej dwóch odmiennych orientacji emocjonalnych: *instytucjonalnej* i *impulsywnej*. Kryterium podziału jest tutaj idea, mówiąca o tym, że ludzie dzielą się na tych, którzy odnajdują swoje głębokie i prawdziwe wewnętrzne „ja” jako umiejscowione w zachowaniu instytucjonalnym (normatywnym) albo impulsywnym (które jest czasami przeciwne normom). Orientacja instytucjonalna charakteryzuje się tym, że ludzie widzą swoje „ja” w zachowaniach zgodnych z obowiązującymi normami, natomiast orientacja impulsywna to taka, gdzie jednostki widzą swoje „ja” jako uzewnętrzniające się w działaniach spontanicznych, które mogą być niezgodne z obowiązującymi w szkole normami. A zatem instytucjonalną orientację nadają swoim doświadczeniom te jednostki, które kontrolują ekspresję swoich emocji i wyrażają je w sposób w pełni podtrzymujący normy dotyczące ekspresji emocji. Z kolei impulsywna orientacja przejawia się w spontanicznym i nieskrępowanym wyrażaniu emocji, nie zważając na szkolne standardy i reguły.

Według Gordona, poszczególne jednostki „wybiórczo korzystają” z wymienionych orientacji w zależności od tego, co postrzegają jako „bardziej realne”. Gdy jednostka jest w stanie kontrolować swoje emocje i zapanować nad emocjami społecznie niestosownymi, to oznacza że postrzega ona (częściej) swoje prawdziwe „ja” w kategoriach instytucjonalnych. Natomiast jeśli pracownik często traci kontrolę nad sobą i nie jest w stanie dostosować ekspresji swoich emocji do obowiązujących reguł, to oznacza, że swoje prawdziwe „ja” postrzega on w pierwszym rzędzie przez pryzmat orientacji instytucjonalnej.

Wyróżnienie dwóch odmiennych orientacji emocjonalnych pozwala na ciekawe spostrzeżenie: mianowicie, ta sama emocja może mieć różne znaczenia z perspektywy różnych orientacji. Okazywanie złości i niezadowolenia przez nauczyciela w szkole oznacza utratę panowania nad sobą; natomiast z perspektywy impulsywnej okazywanie złości może oznaczać wolność od norm społecznych.

---

<sup>28</sup> O kompetencjach emocjonalnych szerzej napisano m.in. w: J. Madalińska-Michalak, R. Góralaska, *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012; R. Góralaska, „Praktyczny charakter” kompetencji emocjonalnej dorosłych, „Rocznik Andragogiczny” 2012, nr 19; R. Góralaska, *The Narrative as a Strategy for the Development of Emotional Competences of Adults*, „Edukacja Dorosłych” 2014, nr 1.

Tabela 1. Charakterystyka orientacji emocjonalnych według Stevena Gordona

Orientacja instytucjonalna	Orientacja impulsywna
Czas trwania emocji jest zwykle długi	Czas trwania emocji jest zwykle krótki
Intensywność emocji jest zwykle niska	Intensywność emocji jest zwykle wysoka
Dąży się do zgodności między normami i ekspresjami	Dąży się do zgodności między uczuciami i ekspresjami
Źródłem norm jest tradycja i instytucje	Źródłem norm są rówieśnicy i media
Hipokryzja pojawia się między standardami a działaniami	Hipokryzja pojawia się między impulsami a działaniami
Praca emocjonalna wymaga samokontroli i umiejętności ekspresyjnych	Praca emocjonalna wymaga uwalniania emocji i obniżania progu blokad
Własna emocja postrzegana jest jako uspołeczniona	Własna emocja postrzegana jest jako nieuspołeczniona i naturalna
Najbardziej kompetentna ekspresja nie może mieć wad, aby pasować do standardu	Najbardziej kompetentna ekspresja musi być spontaniczna, nawet jeśli ma pewne wady, najlepiej, gdy stanowi tabu
Nieautentyczna, jeśli odchodzi od zasady lub od średniej w komunikacji	Nieautentyczna, jeśli poddaje się presji społecznej, zablokowaniu
Wzorcowe słownictwo emocji obejmuje współczucie, poważanie, nostalgię, pogardę, oburzenie i morale	Wzorcowe słownictwo emocji obejmuje furję, irytację, wstręt, zaskoczenie, strach, złość i podniecenie

Źródło: J. H. Turner, J. E. Stets, *Socjologia emocji*, Warszawa 2009, s. 48.

Według Gordona, orientacja impulsywna kładzie nacisk na ekspresję pierwotnych emocji (strachu, smutku, złości, radości). Słownik emocjonalny jednostki jest w tym wypadku niezbyt bogaty, a co więcej, ekspresja emocji u takich osób może się gwałtownie zmieniać w zależności od okoliczności. Orientacja instytucjonalna natomiast jest skupiona na emocjach społecznych (złożonych), takich jak duma, wstyd, mściwość, zawiść. Do wyrażenia takich emocji jest potrzebny o wiele bogatszy słownik emocjonalny i dobra znajomość sposobów regulowania własnych emocji. W tej sytuacji być może ma rację Gordon twierdząc, że orientacja impulsywna stanowi lepszy kapitał emocjonalny<sup>29</sup> w sytuacjach przejściowych, natomiast orientacja instytucjonalna jest świetnym kapitałem w relacjach długoterminowych.

Podsumowując ten fragment artykułu, jeszcze raz podkreślić należy, że scenopisy kulturowe, ideologie edukacyjne oraz reguły wyrażania i odczuwania, które obowiązują w instytucji, jaką jest szkoła, wymagają zarówno od nauczycieli, uczniów, jak i innych podmiotów kultury szkoły stosowania różnorodnych

<sup>29</sup> Pojęcie kapitału emocjonalnego zostało poddane w analizie w innym artykule: R. Górska, *Kapitał emocjonalny w perspektywie całościowego uczenia się: ujęcie adaptacyjne versus krytyczne*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, t. 23, s. 33–48.

strategii pracy emocjonalnej. Wydaje się, że obecnie dramatycznie zwiększa się zakres pracy emocjonalnej, którą nauczyciele muszą wykonywać. Dzieje się tak z uwagi na to, że nauczyciele funkcjonują w niesłyszanych złożonych systemach społecznych, z hierarchiami władzy włącznie, co zmusza ich do wyrażania uczuć w określony sposób i co bywa bardzo „kosztowne”. Wiele analiz z obszaru polityki oświatowej przeprowadzonych przez Bogusława Śliwerskiego ujawniło polityczne tło kosztów, do których ponoszenia zobowiązani (a raczej zmuszani) są dzisiaj nauczyciele<sup>30</sup>.

d) Kształcenie jako „praktyka emocjonalna” według Andy’ego Hargreavesa

Na zakończenie przywołam kategorię, która odnosi się do fundamentalnego składnika kultury szkolnej i konstytutywnego elementu praktyki edukacyjnej, czyli do kształcenia. Przywołam tezę sformułowaną przez Andy’ego Hargreavesa o kształceniu jako tzw. „praktyce emocjonalnej”<sup>31</sup>. Punktem wyjścia jest dość oczywisty pogląd, że nauczanie i uczenie się nie dotyczą wyłącznie procesów poznawczych, czy kształtowania umiejętności, ale są nierozdzielnie związane z emocjami, przy czym powiązania te mają charakter bezpośredni bądź pośredni.

Nazywanie kształcenia praktyką emocjonalną wskazuje, że kształcenie to taki rodzaj działalności, który wywołuje u innych osób oczekiwane bądź nieoczekiwane zmiany w ich doświadczeniach emocjonalnych innych osób. Formułując takie poglądy, Hargreaves nawiązuje do postmodernistycznej koncepcji *rozumienia emocjonalnego* autorstwa Normana Denzina<sup>32</sup>, który także mówi o praktykach emocjonalnych i definiuje je jako rodzaj działalności, wywołującej u danej osoby/innych osób zmiany w ich doświadczeniach emocjonalnych. Emocjonalne (po)rozumienie jest procesem intersubiektywnym, polegającym na tym, że dana jednostka wchodzi w pole własnych doświadczeń emocjonalnych bądź doświadczeń innych osób. Subiektywna interpretacja własnych i cudzych doświadczeń emocjonalnych ma kluczowe znaczenie dla emocjonalnego rozumienia<sup>33</sup>. Praktyka emocjonalna sprawia, że jednostki stają się dla siebie (widzą siebie) złożonymi podmiotami, tj. postrzegają siebie w sposób bardziej sproblematyzowany. Prak-

<sup>30</sup> Por m.in. B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015; B. Śliwerski, *Nauczyciele w gorsecie MENSkich regulacji*, [w:] *Uczłowieczyc komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Impuls, Kraków 2015; B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.

<sup>31</sup> A. Hargreaves, *The Emotional Practice of Teaching*, „Teaching and Teacher Education” 1998, nr 8 (14).

<sup>32</sup> N. Denzin N., *On understanding emotion*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.

<sup>33</sup> Tamże.

tyka emocjonalna może być wyrażana nie tylko w sposób werbalny, ale także poprzez ciało i jest swoistym powiązaniem myśli, uczuć oraz działań<sup>34</sup>. Emocjonalne rozumienie jest swoistym docieraniem do magazynu własnych (bądź cudzych) doświadczeń emocjonalnych, rozpoznawaniem ich i interpretowaniem<sup>35</sup>.

Tymczasem – jak twierdzi Norman Denzin – szkolną codzienność (praktykę edukacyjną) zamiast emocjonalnego zrozumienia charakteryzuje raczej emocjonalne nieporozumienie, które jest wszechobecną i chroniczną cechą szkolnej codzienności. Kontakty i relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami nie sprzyjają bliskości i rzadko są oparte na wzajemnym zrozumieniu. Uderza to w jakość kształcenia. Zdaniem Denzina, owocne nauczanie i uczenie się zależy w ogromnej mierze od budowania porozumienia z uczniami oraz innymi uczestnikami procesu kształcenia i w konsekwencji od tego, czy potrafimy tworzyć warunki, które umożliwiają emocjonalne porozumienie. Brak emocjonalnego porozumienia sprawia, że pojawia się emocjonalne niezrozumienie, co objawia się m.in. tym, że nauczyciele – jak mówi Denzin – myślą własne uczucia z uczuciami innego. Brak bliskich relacji, dobrej znajomości uczniów i emocjonalnego zrozumienia sprawia, że nauczyciele błędnie (lub stereotypowo) odczytują emocje uczniowskie, np. entuzjazm, wrogość czy szacunek.

Emocjonalne zrozumienie osiąga się nie tylko dzięki cnotcie, wrażliwości czy też „aktom woli”. Nie jest to także efekt wysokiego poziomu inteligencji emocjonalnej/kompetencji emocjonalnej nauczyciela. Podobnie, emocjonalne nieporozumienia nie powstają wyłącznie z powodu niskiego poziomu inteligencji/kompetencji. Emocjonalne nierozumienie jest wszechobecną, chronicznie występującą cechą codziennych interakcji szkolnych, ponieważ brakuje w nich takich relacji, które sprzyjałyby bliskości i zrozumieniu.

Emocjonalne nieporozumienie nie tylko uderza w istotę procesu kształcenia i obniża jego jakość, ale wpływa destrukcyjnie na wszystkie elementy szkolnej kultury. Od emocjonalnego (nie)porozumienia zależy nie tylko sukces w kształceniu, ale także to, czy jesteśmy w stanie zbudować bliskie więzi z uczniami (rodzicami, współpracownikami) i tym samym rozwijać prospołeczne postawy, działać na rzecz maksymalizowania własnego (i uczniów) rozwoju, jednym słowem – działać na rzecz ogólnospołecznego dobra<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> Za: A. Hargreaves, *The Emotional Geographies of Teaching*, „Teachers’ College Record” 2001, nr 6 (103), s. 1056.

<sup>35</sup> O tym, że procesy społecznego transferu emocji pomiędzy ludźmi są możliwe wyjaśniają badania nad zarażaniem afektywnym (Por.: M. Wróbel, *Zarażanie afektywne. O procesie transferu emocji i nastroju między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016).

<sup>36</sup> B. Śliwowski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017, s. 11.

## ZAKOŃCZENIE

W artykule opisano pojęcie kultury emocjonalnej oraz przybliżono kilka wybranych stanowisk teoretycznych i poglądów mogących stanowić podstawy analityczne do badania praktyki szkolnej. Wskazano, że związki kultury szkoły i emocji mają charakter złożony i wielowymiarowy, a ich badanie jest nie tylko uzasadnione, ale wręcz konieczne i naglące. Zwłaszcza, że tzw. „zwrot afektywny”, jaki dokonał się w humanistyce i w naukach społecznych jest już obecny nie tylko w filozofii, antropologii, socjologii czy etnologii, ale także w mniej oczywistych, nieutożsamianych z badaniem emocji dziedzinach, jak np. literatura, językoznawstwo i geografia. W naukach o wychowaniu ciągle widoczny jest w tym obszarze wyraźny deficyt, a „zwrot afektywny” – jak słusznie zauważa Karolina Starego – „wydaje się tylko w niewielkim stopniu wpływać na współczesną myśl pedagogiczną oraz refleksję o edukacji”<sup>37</sup>. Warto zatem elementy kultury emocjonalnej szkoły analizować i na nowo je eksplorować w inny sposób, który reorientuje i reorganizuje nasze pole badań, a także redefiniuje istotne pojęcia pedagogicznego słownika. Warto, bo jak obiecuje Ryszard Nycz „zwrot afektywny” pozwala badaczom zadawać inne niż dotąd pytania – także tradycyjnym kwestiom czy przedmiotom – i uzyskiwać odmienne, nowe odpowiedzi”<sup>38</sup>. Z pewnością emocjonujące.

## BIBLIOGRAFIA

- Adrjan B., *Miejsce nauczyciela w kulturze szkoły*, „Forum Oświatowe” 2015, nr 2 (27).
- Ashforth, B.E., Humphrey, R.H., *Emotional labor In service role: The influence of identity*, „Academy of Management Review” 1993, nr 18.
- Barsade S., O’Neill S., *Manage Your Emotional Culture*, „Harvard Business Review” 2016, nr 1–2.
- Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzosek, R., Retowski, S., Szczygieł, D., *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A.M. Zawadzka, PWN, Warszawa 2010.
- Biesta G., *Od kultur uczenia się do kultur edukacyjnych. Wartości i sądy w badaniach pedagogicznych oraz w pracy na postępami w kształceniu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61).
- Binder P., Palska H., Pawlik W., *Zaproszenie do socjologii emocji*, [w:] *Emocje a kultura i życie społeczne*, red. P. Binder, H. Palska, W. Pawlik, Wydawnictwo IFiS PAN, Warszawa 2009.

<sup>37</sup> K. Starego, *Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 4, s. 64.

<sup>38</sup> R. Nycz, *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, [w:] *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015, s. 20.

- Boler M., Zembylas M., *Interview with Megan Boler: From 'Feminist Politics of Emotions' to the 'Affective Turn'*, [w:] *Methodological advances in research on emotion and education*, red. M. Zembylas, P.A. Schultz, Springer International Publishing 2016.
- Bonecki M., *Jerzy Kmita – interpretacja humanistyczna i społeczno-regulacyjna koncepcja kultury*, „Filozofia Publiczna i Edukacja Demokratyczna” 2012, nr 2.
- Çukur, C.S., *The development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS). Validity and reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2009, nr 9.
- Czerepaniak-Walczak M., *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3 (57).
- Denzin N., *On understanding emotion*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.
- Dróżka W., „*Jak pokonać siłą własną?*” *Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli*, [w:] *Uczniowieczuć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Impuls, Kraków 2015.
- Dudzikowa M., Bochno E., *Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły”*, [w:] *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
- Finogenow M., Wróbel M., Mróz J., *Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE) – adaptacja narzędzia i analiza własności psychometrycznych*, „Medycyna Pracy” 2015, nr 66(3).
- Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2005.
- Glomb, T.M., Tews, M.J., *Emotional labor: A conceptualization and scale development*, „Journal of Vocational Behavior” 2004, nr 64.
- Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. i P. Śpiewakowie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Górska R., „*Praktyczny charakter*” *kompetencji emocjonalnej dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 2012, nr 19.
- Górska R., *Kapitał emocjonalny w perspektywie całościowego uczenia się: ujęcie adaptacyjne versus krytyczne*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, nr 23.
- Górska R., *Praca emocjonalna dorosłych. Pomiędzy skutecznością a wypaleniem zawodowym pracownika*, „Edukacja Dorosłych” 2015, nr 1 (72).
- Górska R., *The Narrative as a Strategy for the Development of Emotional Competences of Adults*, „Edukacja Dorosłych” 2014, nr 1.
- Grandey, A.A., *Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2000, nr 5.
- Grandey, A.A., *When „the show must go on”: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*, „Academy of Management Journal” 2003, nr 46.
- Hargreaves A., *The Emotional Geographies of Teaching*, „Teachers' College Record” 2001, nr 6 (103).
- Hargreaves A., *The Emotional Practice of Teaching*, „Teaching and Teacher Education” 1998, nr 8 (14).
- Hochschild A.R., *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, PWN, Warszawa 2009.
- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2006.
- Jasińska-Kania A., *Socjologiczne odkrywanie emocji*, „Kultura i Społeczeństwo” 2006, nr 1–2.
- Klus-Stańska D., *Dlaczego szkolna kultura dydaktyczna się nie zmienia*, „Studia Pedagogiczne” 2011, t. 14.
- Kmita J., *Kultura i poznanie*, PWN, Warszawa 1985.

- Kmita J., *O kulturze symbolicznej*, Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, Warszawa 1982.
- Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Difin, Warszawa 2011.
- Lewis M., *Wylanianie się ludzkich emocji*, [w:] *Psychologia emocji*, red. M. Lewis, J.M. Haviland-Jones, Gdańsk 2005.
- Madalińska-Michalak J. Góralaska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Nowosad I., *Kultura szkoły versus klimat szkoły*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 1(119).
- Nowosad I., *Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji*, „Studia Edukacyjne” 2018, nr 49 (w druku).
- Nycz R., *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, [w:] *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.
- Nycz R., Łebkowska A., Dauksza A. (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.
- Oatley K., Jenkins J.M., *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa 2005.
- Saarni C., *Spoleczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, [w:] M. Lewis M., Haviland-Jones J.M., *Psychologia emocji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Starego K., *Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji*, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016, nr 4.
- Szacki J., *Słowo wstępne*, [w:] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, przeł. H. i P. Śpiwakowie, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1981.
- Szczygieł, D., Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzosek, R., Retowski, S., *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, „Psychologia Społeczna” 2009, nr 3.
- Szczygieł, D., Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzosek, R., Retowski, S., *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*, [w:] *Psychologia zarządzania w organizacji*, red. A.M. Zawadzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Śliwerski B., *Nauczyciele w gorszej MENSkich regulacji*, [w:] *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Impuls, Kraków 2015.
- Tomková A., *Reflective approach towards professional teacher education – Inspiration, Experiences, Questions*, „Studia Edukacyjne” 2013, nr 29.
- Tuohy D., *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Turner J.H., Stets J.E., *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa 2009.
- Wróbel M., *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*, „Psychologia Społeczna” 2013, nr 1.
- Wróbel M., *Zarażanie afektywne. O procesie transferu emocji i nastroju między ludźmi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.
- Zembylas M., *Theory and methodology in researching emotions in education*, „International Journal of Research & Method in Education” 2007, nr 1 (30).



**Author:** Renata Góralska

**Title:** Emotional culture. In searching of new concepts of the school practice

**Keywords:** culture, school culture, emotional culture, emotional labour, emotional practice of teaching

**Discipline:** Pedagogics

**Language:** Polish

**Document type:** Article

### Summary

The aim of the article is to explain the meaning of the school emotional culture concept. The article presents following terms: culture, school culture, emotional culture. A few different views on the problem were presented in the text – the views of such sociologists as Erving Goffman, Arlie Hochschild and Steven Gordon. These are the scientists who introduced many new categories to the discussion on the topic of the social contexts of creating and expressing emotions. These are the categories: emotional culture, the feeling rules, emotional ideologies, emotional labour, emotional practice of teaching. By bringing up the issue the author points at the immense heuristic potential of emotional culture and exposes new and interesting fields for the scientists in the educational domain.