

Kultura emocjonalna szkoły –
czasoprzestrzenie doświadczania emocji

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3910

Kultura emocjonalna szkoły – czasoprzestrzenie doświadczania emocji

Redakcja naukowa
Irena Przybylska

Redaktor serii: Pedagogika
EWA WYSOCKA

Recenzent
RAFAŁ WŁODARCZYK

Spis treści

| | |
|--|----|
| Kultura emocjonalna szkoły – wprowadzenie | 9 |
| Kultura i emocje – obszary interpretacji kultury emocjonalnej | 10 |
| Wzór i znaczenie – koncepcja kultury emocjonalnej | 14 |
| Strategie w badaniu kultury emocjonalnej | 17 |
| Pedagogiczny wymiar kultury emocjonalnej | 19 |
| Problematyka badawcza i struktura tomu | 23 |
| Bibliografia | 26 |
| | |
| Rozdział I | |
| Emocjonalne uwarunkowania jakości edukacji z perspektywy nauczyciela i ucznia | 31 |
| Emocjonalne przestrzenie w strukturze szkoły | 31 |
| Emocje a profesjonalizm. | 33 |
| Przestrzeń dla wspólnych doznań | 34 |
| Bycie belfrem <i>versus</i> bycie człowiekiem | 37 |
| Ich głos | 39 |
| W miejsce podsumowania | 43 |
| Bibliografia | 44 |
| | |
| Rozdział II | |
| Przyczynek do historii kultury emocjonalnej szkoły | 47 |
| Wstęp. Legalna dezercja? | 47 |
| Historia wychowania a historia emocji | 49 |
| <i>Ex definitione...</i> | 51 |
| Kod | 56 |
| Gramatyka | 58 |
| Wyobrażenia | 61 |
| Zakończenie | 63 |
| Bibliografia | 64 |
| | |
| Rozdział III | |
| Emocje w szkole – pojęcie, przegląd teorii i badań | 67 |
| Wprowadzenie | 67 |
| Rzecz o emocjach | 68 |
| Emocje w szkole – kierunki i stan badań | 72 |
| Podsumowanie | 77 |
| Bibliografia | 78 |

Rozdział IV

| | |
|--|----|
| Doświadczanie emocji w szkole i w związku ze szkołą. Perspektywa uczniów szkoły „świadczącej usługi edukacyjne o wysokiej jakości” | 81 |
| Emocje w szkole i w związku ze szkołą – wprowadzenie teoretyczne | 81 |
| Klimat społeczno-emocjonalny szkoły i kultura szkoły | 83 |
| Charakterystyka badań własnych | 85 |
| Cel naukowy projektu i jego ważniejsze założenia | 85 |
| Osoby badane i metoda badań | 86 |
| Sposoby analizy materiału empirycznego | 87 |
| Prezentacja i analiza wyników | 88 |
| Satysfakcja uczniów ze szkoły. | 88 |
| Odczuwanie stresu i przeciążenia w szkole | 90 |
| „Emocje” w swobodnych wypowiedziach uczniów | 91 |
| Pozytywne <i>versus</i> negatywne doświadczenia emocjonalne uczniów | 92 |
| Źródło/obiekt wzbudzający emocje uczniów. | 94 |
| Podsumowanie i uwagi końcowe | 95 |
| Bibliografia | 97 |

Rozdział V

| | |
|--|-----|
| Uczeń uchodźca – doświadczenia i emocje towarzyszące sytuacji uchodźczej a społeczno-kulturowe ułożenie szkoły | 101 |
| Wprowadzenie | 101 |
| Wybrane komponenty doświadczenia uchodźczego dzieci | 102 |
| Emocje jako kategoria o interdyscyplinarnym ułożeniu | 106 |
| Kontekst pracy pomocowej i kompensacyjnej z dzieckiem w sytuacji uchodźczej – wybrane aspekty | 108 |
| Podsumowanie | 114 |
| Bibliografia | 114 |

Rozdział VI

| | |
|---|-----|
| Teatr szkolny jako forma praktyk performatywnych. Możliwe wyjście z kryzysu kultury emocjonalnej szkoły | 119 |
| Wprowadzenie: pojęcie kultury szkoły i kultury emocjonalnej szkoły | 119 |
| Czym był/jest teatr szkolny? | 123 |
| Charakter praktyk performatywnych oraz teatru szkolnego rozumianego jako działanie performatywne | 125 |
| Drogi wyjścia – co może teatr szkolny, jak można uprawiać teatr szkolny jako działanie performatywne? | 127 |
| Drogi bez wyjścia – bariery w realizacji teatru szkolnego | 131 |
| Zakończenie: drogi ewakuacyjne czyli przestrzenie pozaszkolne kontynuowania tradycji teatru szkolnego – teatru dzieci i młodzieży | 132 |
| Bibliografia | 133 |

Rozdział VII

| | |
|--|-----|
| O emocji czytelniczej. Pedagogiczny sens lektury | 137 |
| Gra o życie (wprowadzenie). | 137 |
| Emocja czytelnicza – zachwyty | 141 |
| Emocja czytelnicza – zafrapowanie | 144 |
| Emocja czytelnicza – zasadne przytłoczenie | 145 |
| Emocja czytelnicza – zazdrość | 148 |
| Pedagogika przeżycia (zakończenie) | 150 |
| Bibliografia | 152 |

Kultura emocjonalna szkoły – wprowadzenie

IRENA PRZYBYLSKA

*Institut Pedagogiki
Uniwersytet Śląski, Katowice*

Z perspektywy psychokulturowej sens szkoły tkwi w uczeniu się sposobów myślenia i odczuwania, dlatego mówiąc słowami Jeroma Brunera: „Najważniejszym problemem szkoły ujmowanym kulturowo jest sama szkoła”¹. Jej przestrzeń jest unikalna – poza wpływami poznawczymi i moralnymi uczniowie i nauczyciele tworzą mniej lub bardziej silną wspólnotę ukierunkowaną na zaspokajanie potrzeb psychicznych i na realizację osobistych celów². Ta wspólnota ma także wymiar emocjonalny, a to ze względu na wypracowany „system uczuć” określający, co jest wartościowe, a co szkodliwe, co zgodne z regułami kulturowymi, a co nie³. To, jak tej wspólnoty doświadczają jej uczniowie i nauczyciele, jakie znaczenia nadają tej przestrzeni, nie jest „efektem ubocznym” życia w szkole, tłem działań edukacyjnych, lecz jest pedagogiczne *per se*. W niniejszym tomie, ujmując najogólniej, autorów interesuje kultura emocjonalna – intersubiektywny wymiar przestrzeni (kultury) szkoły i szerzej edukacji, w którym autorzy rozpoznają emocje i ich pedagogiczne znaczenie.

Kategoria emocji i ich kultury w szkole nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji kryzysu wspólnotowości, którego jesteśmy świadkami, a który jest jednocześnie kryzysem kultury emocjonalnej. Doświadczamy zasadni-

¹ J.S. BRUNER: *Kultura edukacji*. Tłum. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Warszawa, Universitas 2006, s. 48.

² I. GRZEGORZEWSKA: *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 1, s. 39–48.

³ J. PLAMPER: *The History of Emotions: An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein, and Peter Stearns*. „History and Theory” 2010, No. 49, s. 253. Tłum. J. WYSMUŁEK. Źródło: <https://zwrotemocjonalny.wordpress.com/> [dostęp: 15.09.2016].

czych przewartościowań, które najwyraźniej przejawiają się w „ochładzaniu” przestrzeni prywatnych i „podgrzewaniu” (zdziczeniu) emocjonalności w sferze publicznej⁴. Wektor sugerowanej zmiany wyznacza zacieranie granic pomiędzy emocjonalnością sfery prywatnej i publicznej. „Chłodzenie” osłabia relacje i więzi w rodzinie, „podgrzewanie” natomiast niebezpiecznie poszerza pole swobody i naraża na ekspansywność emocjonalną w sferze publicznej (mediach, miejscu pracy, szkole etc.)⁵. Badane między innymi przez Arlie Russell Hochschild i Evę Illouz: outsourcing emocjonalny, komercjalizacja uczuć, ascetyzm emocjonalny⁶ – to pojęcia obco brzmiące, ale opisujące niebezpieczne dla rozwoju, a powszechnie występujące zjawiska, które zmieniają przestrzeń relacji w rodzinie, szkole, grupie rówieśniczej i w każdej innej sferze społecznej, i jako takie należą do palących problemów pedagogiki⁷.

Kultura i emocje – obszary interpretacji kultury emocjonalnej

Trudno wymienić wszystkie te obszary w przestrzeni osobistej i społecznej, dla których emocje mają podstawowe znaczenie: „Emocje towarzyszą nam w procesie myślowym, w działaniu, są elementem narracji, introspekcji, retrospekcji, autoanalizy, autodefinicji, manipulacji, kreacji, procesów twórczych, słowników motywów używanych do racjonalizacji działań. Spektrum objawień emocji jako istotnościowego czynnika działań jest bardzo szerokie”⁸. Jednocześnie oczywistość doświadczenia emocji, potoczność opisujących je kategorii, a także ścisły związek z kontekstem społeczno-kulturowym czynią niepełnym każdy opis. Może właśnie dlatego tak późno nauki o edukacji zainteresowały się emocjami – wszechobecnymi i ulotnymi-

⁴ I. PRZYBYLSKA: *Miękkość i zdziczenie – zwrot emocjonalny w nauce i kulturze*. „Chowania” 2017, T. 1, nr 48, s. 125–141.

⁵ Pojęcia zastosowane są w rozumieniu chłodzenia i podgrzewania intymności zaproponowanego przez Zygmunta Baumana w: Z. BAUMAN: *Razem – osobno*. Tłum. T. KUNZ. Kraków, Wydawnictwo Literackie 2007.

⁶ E. ILLOUZ: *Uczucia w dobie kapitalizmu*. Tłum. Z. SIMBIEROWICZ. Warszawa, Oficyna Naukowa 2010; A. RUSSELL HOCHSCHILD: *Commercialization of intimate life*. Berkeley, University of California Press 2003.

⁷ M. DUDZIKOWA: *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*. W: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. DUDZIKOWA, K. KNASIECKA-FALBIERSKA. Kraków, Impuls 2013.

⁸ K.T. KONECKI: *Socjologia emocji według Thomasa Scheffa*. W: *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*. Red. K.T. KONECKI, B. PAWŁOWSKA. Łódź, Wydawnictwo UŁ 2015, s. 12.

mi, umykającymi operacjonalizacji w badaniach i refleksyjnym działaniom w praktyce pedagogicznej.

Badania wymiarów emocjonalnych uczenia się i wychowania mają już pewną tradycję, aczkolwiek nigdy nie mieściły się w głównym nurcie badań pedagogicznych. W Polsce Stanisław Szuman zwracał uwagę na specyfikę atmosfery psychicznej panującej w placówkach wychowawczych, Jan Władysław Dawid przypisywał miłości dusz ludzkich zasadnicze znaczenie w pracy nauczyciela⁹, nieco później Władysław P. Zaczyński propagował ideę uczenia przez przeżywanie¹⁰. Jednak dopiero rozwój wiedzy o emocjach¹¹ zainspirował badaczy do analizowania zjawisk, które były domeną głównie psychologii i filozofii. Przełomem w badaniach nad emocjami było zakwestionowanie dogmatu sprzeczności pomiędzy emocjami a myśleniem, racjonalnymi decyzjami, uczuciami społecznymi i działaniami etycznymi¹². Wizja emocji gwałtownych, obezwładniających człowieka, zaburzających percepcję i myślenie, obecna w różnym stopniu w refleksji naukowej i myśleniu potocznym co najmniej do połowy XX wieku, została stopniowo wyparta przez koncepcje, w których interpretuje się emocje jako zjawiska złożone, pojawiające się na styku kultury i natury (dyskurs emocji konstruowanych) oraz pozostające w interakcji z innymi możliwościami człowieka (dyskurs emocji konstruktywnych)¹³. Między innymi psychologia, socjologia, antropologia, historiozofia, stosując typową dla własnej dyscypliny aparaturę pojęciową i metodologiczną, wypracowały stanowisko dotyczące ich kulturowego (także językowego) charakteru i adaptacyjnego znaczenia. W dyskursie naukowym mówi się o mózgu emocjonalnym, świadomości emocjonalnej, inteligentnym kierowaniu emocjami, wiedzy i zdolnościach emocjonalnych, podkreślając tym samym rolę emocji i ich związek z myśleniem oraz działaniem¹⁴. Zmiana w myśleniu o emocjach jest tak znacząca, iż bywa nazywana zwrotem emocjonalnym dotykającym zarówno dyskursów, jak i praktyk emocjonalnych¹⁵. Zakres tej zmiany obrazowo opisał William M. Reddy, który na podstawie analizy badań etnograficznych w różnych kulturach twierdzi, iż emocje

⁹ *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutzta, S. Baleya*. Opracowanie i wstęp W. OKOŃ. Warszawa, PZWiS 1959.

¹⁰ W.P. ZACZYŃSKI: *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa, WSiP 1990.

¹¹ J. LE DOUX: *Mózg emocjonalny: podstawy życia emocjonalnego*. Poznań, Rebis 2000.

¹² A. DAMASIO: *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki umysł*. Tłum. M. KARPIŃSKI. Warszawa, Dom Wydawniczy Rebis 2012.

¹³ Por. *Psychologia emocji*. Red. M. LEWIS, J.M. HAVILAND-JONES. Tłum. J. RADZICKI, J. SUCHECKI. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005; H. TURNER, J.E. STETS: *Socjologia emocji*. Tłum. M. BUCHOLC. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2009; *Emocje w kulturze*. Red. M. RAJTAR, J. STRACZUK. Warszawa, Wydawnictwo UW i NCK 2012.

¹⁴ Por. *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*. Red. P. EKMAN, R.J. DAVIDSON. Tłum. B. WOJCISZKE. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 1999.

¹⁵ I. PRZYBYLSKA: *Miękkość i zdziczenie – zwrot emocjonalny w nauce i kulturze...*

nie mogą być już uważane za „[...] szczątkową, somatyczną, antyracjonalną dziedzinę świadomego życia, której turbulencje ciągle zagrażają formułowaniu jasnych intencji. Zamiast tego [...] muszą być uważane za właściwe miejsce zdolności do przyjęcia, weryfikacji lub odrzucenia konstrukcji kulturowych lub dyskursywnych jakiegokolwiek rodzaju”¹⁶.

Historię badań i teorii emocji najtrafniej charakteryzuje wspomniana dychotomia pomiędzy biegunami z jednej strony emocji jako naturalnych, cielesnych i dlatego uniwersalnych doznań (esencjalizm biologiczny, uniwersalizm), a z drugiej postrzegania emocji jako kulturowych i dlatego radykalnie zmiennych (konstruktywizm kulturowy, koncepcja emocji jako sądów)¹⁷. Współcześnie coraz bardziej popularny jest pogląd reprezentowany między innymi przez Morelanda Perkinsa i Johna Leavitta, według których emocje nie są ani czysto zmysłowe, ani kulturowe. Ta trudność jednoznacznego skategoryzowania czyni emocje szczególnie interesującymi – umożliwia ich opis i interpretację¹⁸. Pozwala na badanie jako osobistych, psychodynamicznych doświadczeń i kulturowych konstrukcji, które w swoim znaczeniu i przejawach mają charakter indywidualny i ponadindywidualny (wspólny dla grupy, społeczności)¹⁹.

W uproszczeniu związek kultury i emocji jawi się jako interakcyjny i znaczący dla obydwu²⁰. Kultura pełni funkcję regulacyjną w dwojakim znaczeniu: chroniąc przed deprivacją symboliczną, dostarcza bodźców do doświadczania i przeżywania, a jednocześnie jest źródłem przekonań normatywnych działających jako podstawa mechanizmów obronnych i kontrolnych. Gdy emocje pojawiają się w przestrzeni intersubiektywnej, nie tylko ją zmieniają, ale i same są w niej zmieniane w odpowiedzi na reguły wspólnotowe²¹. Przeżywane emocje, podzielane doświadczenie oraz pewna stałość znaczeń i reguł emocjonalnych są przejawem istnienia emocjonalnej wspólnoty, warunkiem ciągłości i rozwoju każdej grupy. Wprawdzie Barbara Rosenwein,

¹⁶ W.M. REDDY: *Przeciw konstruktywizmowi. Etnografia historyczna emocji*. W: *Emocje w kulturze...*, s. 112.

¹⁷ Twierdzenie to oparte jest na wnioskach z badań i koncepcjach emocji, których ze względu na formułę wprowadzenia nie da się tu zgłębić. Szerzej piszą o tym m.in. autorzy: A.L. HINTON: *Bicultural approaches to the emotion*. Cambridge 1999. Źródło: books.google.pl [dostęp: 17.04.2016]; K. OATLEY, J.M. JENKINS: *Zrozumieć emocje*. Tłum. J. RADZICKI, J. SUCHECKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2005; H. TURNER, J.E. STETS: *Socjologia emocji...*

¹⁸ J. LEAVITT: *Znaczenie i uczucie w antropologii emocji*. W: *Emocje w kulturze...*, s. 71.

¹⁹ J. LEAVITT: *Znaczenie i uczucie w antropologii emocji...*, s. 60–61; K. OATLEY, J.M. JENKINS: *Zrozumieć emocje...*

²⁰ Dyskurs udziału natury i kultury (rozumu) w przeżyciu jest wciąż aktualny i podejmowany w licznych badaniach z pogranicza antropologii, psychologii i socjologii. Podają przykładowe opracowania: *Emocje w kulturze...*; J.H. TURNER, J.E. STETS: *Socjologia emocji...*; *Psychologia emocji...*

²¹ A. PAŁUBICKA: *Gramatyka kultury europejskiej*. Bydgoszcz, Oficyna Wydawnictwo Epigram 2013, s. 20.

autorka koncepcji emocjonalnych wspólnot, rozpoznaje ich historyczną zmienność, to jednak opisuje je także jako względnie trwałe²². Tę trwałość zapewnia między innymi społeczne konstruowanie znaczeń emocjonalnych i internalizowanie reguł przez uczestnictwo w kulturze²³. W kulturze jednostkowe doświadczenia stają się społecznymi w sensie znaczenia i przestrzeni wyrazu – kultura nadaje im znaczenie symboliczne²⁴, z drugiej strony przeżycie (zachwyty, zdumienie, niepokój etc.) jako wyraz stosunku do otoczenia nadaje symbolom kulturowym osobistego znaczenia²⁵. Zarówno codzienne doświadczenia, obserwowanie, słuchanie i naśladowanie zachowań, jak i zorganizowane działania pedagogiczne wprowadzają w świat znaczeń emocjonalnych, są źródłem wiedzy o emocjach oraz regułach ich doświadczania i wyrażania²⁶. Carolyn Saarni tę świadomość i umiejętność wyrażania emocji nazywa kompetencją emocjonalną, aktualizowaną tylko w określonym kontekście społeczno-kulturowym i tworzoną w procesach komunikacji interpersonalnej i wychowania²⁷. Kompetencja emocjonalna poza idiograficznym uwarunkowaniem (charakter, temperament, osobiste historie) ma swój historyczno-kulturowy wzór. W retoryce Gregory’ego Batesona to *ethos*, wymiar kultury, który kontroluje doświadczanie i wyrażanie emocji zgodnie ze skryptem²⁸. Wzór kulturowy, według Jaana Valsinera, tworzy tak zwane pole afektywne osoby i grupy (*affective field*), które uaktywnia się w semiosferze i przejawia między innymi w rytualizacji codzienności, wspólnym przeżywaniu, świętowaniu i kontrolowaniu ekspresji emocjonalnej członków grupy²⁹.

W rozważaniach pedagogicznych na temat emocji trzeba mieć na uwadze konsekwencje wynikające z zasygnalizowanych dychotomii – uczy się doświadczania i wyrażania emocji, uczestnicząc w kulturze, a emocje nadają znaczenia przestrzeni, w której się pojawiają. Tak konstruowany współczesny dyskurs o emocjach poszerza pole badawcze pedagogiki i jednocześnie

²² B.H. ROSENWEIN: *Worrying about emotions in history*. "American Historical Review" 2006, No. 107.

²³ Zdaniem Jerzego Kmity kultura pełni funkcję regulacyjną i jest wiedzą w najogólniejszym tego słowa znaczeniu. J. KMITA: *O kulturze symbolicznej*. Warszawa, COMUK 1982, s. 63.

²⁴ A. PAŁUBICKA: *Gramatyka kultury europejskiej...*, s. 14.

²⁵ J.H. TURNER, J.E. STETS: *Socjologia emocji...*, s. 317.

²⁶ Por. M. ROSALDO: *Towards an anthropology of self and feeling*. In: *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotions*. Eds. R.A. SHWEDER, R.A. LEVINE. Cambridge, Cambridge University Press 1984, s. 143.

²⁷ C. SAARNI: *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*. W: *Psychologia emocji...*, s. 394–395.

²⁸ Tłumaczenie własne na podstawie: G. BATESON: *Naven*. Stanford, Stanford University Press 1956, s. 2. Źródło: https://books.google.pl/books?id=Gla_jPkN9nEC&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false [dostęp: 01.09.2016].

²⁹ J. VALSINER: *Comparative study of human cultural development*. Madryt, Fundacion Infancia y Aprendizaje 2001, s. 127.

nie coraz wyraźniej oddziałuje na praktykę. Badania obejmujące na tyle przełomowe, co kontrowersyjne koncepcje, na przykład inteligencji emocjonalnej, kompetencji emocjonalnych, kultur emocjonalnych czy uważności, coraz częściej odnajdują swoją kontynuację pedagogiczną. Tropów jest wiele, część z nich jest realizowana w ramach projektów pedagogicznych i interdyscyplinarnych. Badacze stawiają pytania i prowadzą badania – nasz wkład intelektualny w rozwój integralnej wiedzy o emocjach jest coraz bardziej znaczący. Prowadzone badania dotyczą między innymi zasobów emocjonalnych dzieci i młodzieży, roli emocji w uczeniu się, działaniach terapeutycznych i arteterapii, kompetencji emocjonalnych nauczycieli, a także emocji w codzienności i kulturze szkoły³⁰.

Wzór i znaczenie – koncepcja kultury emocjonalnej

Emocjonalna wspólnota, *ethos* czy pole afektywne grupy to pojęcia, które odnoszą się do tego, co trudno uchwytnie w przestrzeniach społecznych – tonu emocjonalnego codziennych relacji i ukrytych za codziennością reguł doświadczenia i wyrażania emocji. To emocjonalne i jednocześnie kulturowe „zaplecze”, które łączy strukturę i funkcjonowanie grupy³¹ w prezentowanym zbiorze tekstów nazwane jest kulturą emocjonalną, której wybrane aspekty zostały opisane w kolejnych rozdziałach w perspektywie pedagogicznej w jej w różnych odślonach.

Jak w takim razie można definiować kulturę emocjonalną? Biorąc pod uwagę zasygnalizowane powyżej związki kultury i emocji oraz istotę emocji, kulturą emocjonalną można nazwać wszystko to, co trzeba wiedzieć o zachowaniu emocjonalnym i w co trzeba wierzyć, aby funkcjonować w ra-

³⁰ B. DYRDA: *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*. Kraków, Impuls 2004; A. BIAŁKOWSKI: *Muzyka i kształcenie emocji*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2005, nr 4; K. KRASOŃ: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków, Universitas 2013; A. STEFAŃSKA: *Arteterapia a rozwój emocjonalny człowieka*. „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 12; M. BOGUĆKA, A. TURAJ: *Wyrażanie przez dzieci własnych uczuć i emocji: wykorzystanie wybranych technik arteterapii*. W: *Edukacja kulturalna w szkole*. Red. M. BOGUĆKA, K. POLAK. Kraków, Wydawnictwo UJ 2004; K. MADALIŃSKA-MICHALAK, R. GÓRALSKA: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa, Wolters Kluwer 2012; K. SZORC: *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*. Kraków, Impuls 2013; I. PRZYBYŁSKA: *Praca emocjonalna nauczyciela w koncepcji kulturowej Arlie Russell Hochschild*. W: *Sukces jako zjawisko edukacyjne*. T. 2. Red. M. HUMENIUK, I. PASZENDA, W. ŻŁOBICKI. Wrocław, Instytut Pedagogiki UWf 2017; B. PAWŁOWSKA: *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*. Łódź, Wydawnictwo UE 2013.

³¹ G. BATESON: *Naven...*, s. 161.

mach określonej roli. Odwołując się do koncepcji kulturowej emocji Arlie Russell Hochschild³² i kultur emocjonalnych Stevena Gordona³³, można „zoperacjonalizować” kulturę emocjonalną jako zbiór reguł, przepisów emocjonalnego pełnienia ról i zachowania w określonych sytuacjach. Jako siatka jawnych i ukrytych reguł kierujących zachowaniem wzmacnia porządek moralny zawarty *implicite* w scenopisie kultury³⁴. Na reguły kierujące przeżyciem emocjonalnym składają się aspekty normatywne i dyrektywne tworzące swoisty metawzór emocji³⁵, dzięki któremu wiemy, jakie formy ekspresji i w jakich sytuacjach społecznych są kulturowo „właściwe”. Aspekty normatywne są uświadomione, określają wartości, na które ukierunkowane są działania i przekonania wyznaczające cele działania w ramach kultury. Informują jak powinno być, jak powinniśmy się zachowywać³⁶. Natomiast reguły dyrektywne (instruktywne, behawioralne) są źródłem „instrukcji” wynikającej z wiedzy deskryptywnej i wskazują te sposoby działania, dzięki którym wartości mogą być zrealizowane. Inaczej niż reguły normatywne, częściej należą do wiedzy tła (*tacit knowledge*), jako nieuświadomione, przejawiają się w zachowaniu: mówieniu i „robieniu”³⁷. Dostosowanie do oczekiwań wynikających ze wzoru umożliwia działanie w konkretnej kulturze, dlatego w procesie wychowania w różnych środowiskach dużą wagę przywiązuje się do „właściwego” wyrażania emocji i wiązania ich z określonymi sytuacjami.

Poza zbiorem reguł normatywnych i dyrektywnych kulturę emocjonalną stanowi system znaczeń i symboli charakterystycznych dla kontekstu społecznego. A. Russell Hochschild kulturę emocjonalną utożsamia z samym doświadczeniem emocjonalnym, z którego czerpiemy ideologie emocjonalne (przekonania, znaczenia)³⁸. Ideologie można traktować jako reguły wyższego rzędu, metainformujące, na które składają się reguły niższego rzędu (instrukcje), to jest reguły ramowania, doświadczenia i ekspresji, które w pewnym sensie „porządkują” przeżycia emocjonalne. Doświadczenia, mające w tej koncepcji status markerów, wydobywają i symbolizują ideologie

³² A. RUSSELL HOCHSCHILD: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Tłum. J. KONIECZNY. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.

³³ S. GORDON: *Social structural effects on emotions*. In: *Research agendas in the sociology of emotions*. Red. T.D. KEMPER. New York, State University of New York Press 1990.

³⁴ Por. E. GOFFMAN: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. DATNER-ŚPIEWAK, P. ŚPIEWAK. Warszawa, Aletheia 2000.

³⁵ A. PAŁUBICKA: *Gramatyka kultury europejskiej...*, s. 20.

³⁶ J. KMITA: *O kulturze symbolicznej...*, s. 63.

³⁷ *Ibidem*, s. 47–63.

³⁸ A. Russell Hochschild w swojej koncepcji nie wprowadza rozróżnienia na reguły normatywne i dyrektywne. Biorąc pod uwagę jej rozumienie ideologii emocjonalnych i reguł, można dostrzec treściowe podobieństwo. Ideologie zawierają przekaz normatywny, a reguły przekaz dyrektywny.

emocjonalne obowiązujące w różnych kontekstach aktywności człowieka³⁹. Z tradycji, zwyczajów, sytuacji, codziennej atmosfery, ale i oczekiwań, treści komunikatów, nakazów i zakazów można odczytać reguły, odnoszące się do różnych poziomów przeżycia i jego osadzenia w kontekście.

Reguły ramowania (*framing rules*) ustalają, jak powinno się interpretować daną sytuację i jakie ma ona znaczenie dla jednostki. Zasady odczuwania (*feeling rules*) informują, co powinno być odczuwane w różnych sytuacjach oraz jakie znaczenie nadawać emocjom. Natomiast reguły ekspresji (*expression rules*) mają charakter dyrektywny, podpowiadają, jak i czy w ogóle wyrażać emocje. Reguły emocjonalne nie tylko wskazują na to, jakie emocje, w jakich sytuacjach i jak powinny być wyrażane, bywają tak precyzyjne, iż kierują ich intensywnością (słabe – silne), czasem trwania (krótkotrwałe – długotrwałe) i ich znakiem (pozytywne – negatywne)⁴⁰. W istocie reguły kształtują nie tylko formy komunikacji emocji, ale także ocenę, czy dane zachowanie jest właściwe, dopasowane do konwencji miejsca i czasu⁴¹. Ich stosowanie, jak w przypadku każdej normy kulturowej, dzieje się zazwyczaj automatycznie, gdyż rządzi nimi wiedza tła: naturalna i potoczna.

W koncepcjach socjologicznych kultury emocjonalnej aktor społeczny – tak jak u Ervinga Goffmana – działa zgodnie z określonym skryptyem kulturowym, który jest podstawą do strategicznych wyborów zachowania. W wymianie interakcyjnej emocje odgrywają oczywistą i podstawową rolę⁴². Także w kulturze szkoły można odnaleźć jawne i ukryte założenia dotyczące emocji i ich znaczenia: przyjęte role i ich „ruchy”, jeśli pozostaniemy w koncepcji goffmanowskiej – stanowią część autoprezentacji, nad którą pracujemy i dopasowujemy do sytuacji, funkcji i celu interakcji, są wskazówkami do analizy interakcji i jednocześnie ich skutkiem⁴³. Jeśli potraktować koncepcję dramaturgiczną jako ramę interpretacyjną kultury emocjonalnej, to świat emocji i ich kultury, jakkolwiek dynamiczny, jawi się jako dosyć przewidywalny i uporządkowany. Stosując retorykę teorii wzoru kulturowego⁴⁴, można myśleć o kulturze emocjonalnej szkoły nie tylko jako wzorach odczuwania i reagowania, ale i ich kulturowym źródle – symbolach, ideach, wartościach i innych wytworach kultury (sztuka, muzyka, film...). Pozwala to uniknąć redukcji kultury emocjonalnej do reguł zachowania czy potocznie

³⁹ A. RUSSELL HOCHSCHILD: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć...*, s. 61.

⁴⁰ EADEM: *The second shift: working parents and revolution at home*. New York, Viking Press 1989.

⁴¹ Ibidem, s. 82.

⁴² E. GOFFMAN: *Człowiek w teatrze życia codziennego...*

⁴³ IDEM: *Rytuał interakcyjny*. Tłum. A. SULZYCKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2006, s. 24.

⁴⁴ A.L. KROEBER, C. KLUCKHOHN: *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York, 1963, s. 181. Za: Ch. JENKS: *Kultura*. Tłum. W. BURSZTA. Poznań, Zysk i S-ka 1999, s. 52–53.

kultury osobistej⁴⁵. W tej optyce badawczej przyjmuję, iż wzorów i znaczeń kultury emocjonalnej należy szukać głębiej niż tylko w socjalizacyjnym „wytrenowaniu”, a raczej w formach symbolicznych, w których utrwalone i komunikowane są wzorce, wiedza o życiu i postawach. Komponentem kultury emocjonalnej są więc nie tylko zasady normatywne i dyrektywne, ale także ich źródła i proces internalizacji⁴⁶. Według jednej z relewantnych koncepcji, czyli w ujęciu semiotycznym Clifforda Geertza kultura emocjonalna byłaby raczej siecią znaczeń nadawanych emocjom, zakodowanych w tekstach kultury (języku, symbolach, wytworach), a także w zwyczajach, rytuałach, strukturze i codzienności, także życia szkolnego. Działanie w ramach kultury jest poprzedzone odczytywaniem tych znaczeń, interpretacją zachowania przez obserwatorów i ich reakcją, a realizowanie znaczenia symbolicznego w określonym zachowaniu emocjonalnym następuje zawsze w interakcji⁴⁷. Od kontekstu, w którym dzieją się te zjawiska, zależy ich charakter, potencjalnie pozytywny efekt budowania tożsamości oraz poczucie więzi. Wobec tego uczestnictwo w kulturze emocjonalnej jest jednoznaczne z rozwojem kompetencji do uczestnictwa w dwóch przenikających się kontekstach: jednostkowym i społecznym. Takie **szerokie rozumienie kultury emocjonalnej jako tekstu i kontekstu uczenia i wychowania stanowi ramę koncepcyjną tomu.**

Strategie w badaniu kultury emocjonalnej

Badanie emocji w kontekście kultury i jej reguł, nadawanie im znaczenia pedagogicznego jest utrudnione ze względu na ich kontekstowość i intersubiektywność. Przeżywanie świata czyni go dostępnym dla opisu i interpretacji, dlatego kulturę emocjonalną szkoły poznajemy tylko przez doświadczenie i odwołanie do doświadczenia jej uczestników⁴⁸.

Kulturę można przedstawiać w sposób wartościujący i (lub) opisowy⁴⁹. Wartościujące ujęcie zawiera ocenę kultury, a także podkreśla jej charakter rozwojowy. W takim paradygmacie badań możemy mówić o kulturze wyso-

⁴⁵ J. KMITA: *O kulturze symbolicznej...*, s. 63.

⁴⁶ C. GEERTZ: *Interpretacja kultur*. Tłum. M. PIECHACZEK. Kraków, Wydawnictwo UJ 2005, s. 97.

⁴⁷ Ibidem.

⁴⁸ F. FELLMANN: *Świat przeżywany i świat duchowy. Fenomenologiczne pojęcie świata a protestancka filozofia kultury*. Tłum. M. ŁUKASIEWICZ. W: *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Red. Z. KRASNODĘBSKI, K. NELLEN. Warszawa, PIW 1993, s. 53.

⁴⁹ Za neutralnym, niewartościującym ujęciem kultury opowiada się między innymi Jerzy Kmita: J. KMITA: *Późny wnuk filozofii...*, s. 15.

kiej i niskiej, lepszej i gorszej, bardziej lub mniej rozwiniętej. Strategię tę stosujemy także w mowie potocznej, oceniając zachowanie, postępowanie czy postawę osoby – mówiąc o kimś, że jest kulturalny/niekulturalny, dobrze/źle wychowany. Podejście opisowe odnosi się do „części składowych” kultury i ich wzajemnych powiązań. Tutaj przymiotnikiem opisującym zjawisko nie będzie „kulturalny”, a „kulturowy”.

Uwzględniając te dwie strategie, można kulturę emocjonalną zoperacjonalizować jako pewien rygor norm, zasad przyswajanych przez partycypację w kulturze bądź nadać jej znaczenie, dokonać oceny. Realizacja wartości pedagogicznych skłania do postawienia pytania, jaką rolę pełni w rozwoju osoby i kultury społecznej, a tym samym do przyjęcia jednej z perspektyw: normatywnej (do pewnego stopnia życzeniowej), w której eksponowane są te wzory emocjonalne, które są rozwojowe dla człowieka i wspólnoty, bądź perspektywy diagnozy stanu, w którym emocje są wszechobecne i można mówić o emocjonalnym „reżimie” kultury współczesnej⁵⁰. Taka interpretacja jest bliska rozróżnieniu na kulturę odpowiednio instytucjonalną i impulsywną⁵¹. Możliwe optyki badania kultury emocjonalnej przedstawia schemat 1.

SCHEMAT 1. Perspektywy badania kultury emocjonalnej

| | | |
|------------------------|---------------------------------|--|
| kultura emocjonalna | perspektywa wartościująca | diagnoza stanu kultury – współczesna kultura jest emocjonalnie ekspresywna; emocje i ich regulacja są cenione; rośnie klimat codziennych interakcji |
| | perspektywa niewartościująca | wzory sposobów myślenia, odczuwania i reagowania, które wzbogacają osobowość człowieka zbiór reguł, przepisów emocjonalnego pełnienia ról i zachowania w określonych sytuacjach |

Źródło: opracowanie własne

Utożsamiając się z perspektywą pedagogiczną – sposobem myślenia o wychowanku i odnoszenia się do niego – badanie kultury emocjonalnej wymaga nie tylko jej opisu, ale także interpretacji znaczenia dla procesów edukacyjnych: uczenia się i rozwoju kompetencji uczniów.

⁵⁰ Szerzej na ten temat pisałam w: I. PRZYBYLSKA: *Kultura emocjonalna – współczesne przestrzenie (nie)uczenia się emocji*. W: *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení*. Red. S. NESLUŠANOVÁ, M. NIKLOVÁ, E. JAROSZ. Brno, Institut Mezioborových Studií 2015.

⁵¹ J.H. TURNER, J.A. STETS: *Socjologia emocji...*, s. 46–48.

Pedagogiczny wymiar kultury emocjonalnej

Wyrażanie uczuć w oczekiwany sposób stanowi punkt wyjścia do analizy znaczenia społecznych reguł emocjonalnych. Skrypty emocjonalne przyswajane są w kontakcie z kulturą, która porządkuje z natury amorficzne doświadczenia emocjonalne. „Jako że człowiek jest najbardziej emocjonalnym, a przy tym najbardziej racjonalnym ze wszystkich zwierząt, należy utrzymywać niezwykle czujną kontrolę bodźców wywołujących przerażenie, wściekłość, bodźców sugestywnych itd.”⁵², dlatego też szczególną rolę w utrwalaniu modeli kultury pełnią mechanizmy kontroli społecznej, które można zidentyfikować także w szkole i jej kulturze⁵³.

W kulturze szkoły znajdują odzwierciedlenie historycznie i kulturowo uwarunkowane przekonania na temat emocji⁵⁴. **Reguły i znaczenia nadawane sytuacjom, emocjom i zachowaniom emocjonalnym ujawniają się w codzienności życia szkoły i jej instytucjonalnym aspekcie.** Kultura emocjonalna uobecnia się (realizuje) w relacjach i ich tonie emocjonalnym, w stosowanych metodach pracy dydaktycznej i wychowawczej (np. charakterystyczne dla polskiej szkoły preferowanie metod nieangażujących emocjonalnie, ograniczanie metod aktywizujących, twórczej ekspresji i pracy zespołowej zawiera przekaz, że emocje są nieważne), stylu kierowania klasą (preferowany przez nauczycieli styl bezosobowy lub osobowy) czy w klimacie emocjonalnym interakcji w szkole (np. wyrażane przez nauczyciela emocje w czasie nauki, rozmowy, tłumaczenia zadań czy też emocje, do których odwołuje się, aby utrzymać dyscyplinę i motywować do nauki)⁵⁵ – to wymiar *implicite* kultury emocjonalnej. Natomiast przekaz *explicite jest* odzwierciedlany przez organizację i strukturę szkoły. Skrypt emocjonalny jest deklarowany w oficjalnej narracji szkoły (między innymi dokumenty, program wychowawczo-profilaktyczny, programy kształcenia, regulaminy, ale także oficjalne wystąpienia i słowne zapewnienia dyrekcji i nauczycieli) i jej ofercie edukacyjnej (treści programowe, zajęcia programowe i pozalekcyjne). Stosując retorykę koncepcji transmisji kultury Basila Bernsteina, struktura pozycji w szkole, praktyki edukacyjne, wiedza uznawana za szkolną, a także stosunki interpersonalne, czyli „głęboka struktura życia szkolnego”, są nośnikiem

⁵² C. GEERTZ: *Interpretacja kultur...*, s. 97.

⁵³ S. BOLER: *Feeling power*. Nowy Jork, Routledge 1999.

⁵⁴ Można skonstruować koncepcje emocji w różnych ideologiach wychowania. W pracy pt. *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna* opisałam wychowanie emocjonalne w ideologii transmisji kulturowej, romantycznej i funkcjonalnej. W perspektywie historycznej uczynił to Łukasz Michalski w tekście pt. *Przyczynek do historii kultury emocjonalnej szkoły*, zamieszczonym w niniejszym tomie.

⁵⁵ Szerzej o regułach emocjonalnych piszę w: I. PRZYBYLSKA: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe UŚ 2018.

kodu edukacyjnego w aspekcie kultury emocjonalnej⁵⁶. **Praktyki pedagogiczne można zatem interpretować także jako mechanizm reprodukujący określony wzór kulturowy emocji – od jego treści zależy potencjalna wartość wychowania w szkole.** W każdym komunikacie, poleceniu, sposobie zwracania się do ucznia i mówienia o szkole zawarte są przekazy dotyczące wartości i znaczeń emocjonalnych. Aura i klimat spotkania są dla ucznia jednocześnie doświadczeniem i uczeniem się, czasem sprzecznym z oficjalną narracją, w której tylko deklaruje się, że emocje są ważne i dba się o wszechstronny rozwój ucznia⁵⁷.

Przyjmując, że każda struktura ma swoją antystrukturę⁵⁸, również w kulturze szkoły, niejako równoległe do formalnej organizacji, toczy się życie codzienne, które w reakcji na narzucane wzory myślenia, przeżywania i reagowania tworzy własne znaczenia. Można nazwać tę przestrzeń subkulturą emocjonalną, w której emocje przeżywane i doświadczane przez uczniów i nauczycieli rządzą się nieco innymi regułami. Idąc tropem koncepcji kulturowych i przyjmując podział Stevena Gordona, można w szkole rozpoznać elementy kultury instytucjonalnej i impulsywnej⁵⁹. Szkoła jako organizacja wysoce sformalizowana oficjalnie preferuje model kultury (*institutional culture*) opartej o tzw. emocje instytucjonalne, które mają swoje źródła w tradycji, a ich ekspresje są mało intensywne i nieustannie kontrolowane. Z punktu widzenia szkoły jako instytucji (re)produkującej kulturę nie ma dogodniejszej sytuacji: szkoła kontroluje przejawy emocjonalności uczniów, dzięki czemu dyscyplinuje i symbolicznie sprawuje władzę. Natomiast w codzienności życia szkoły i klasy – w tym, o czym i jak rozmawiają ze sobą uczniowie i nauczyciele – ujawniają się wzory zachowań impulsywnych (*impulsive culture*). Ten model kultury niesie ze sobą ekspresyjność i większą intensywność wyrażanych emocji, a ma swoje źródło w idiosynkratycznych historiach członków wspólnoty. Wzorce emocjonalne wybierane są stosownie do tego, co uznaje się za realne i atrakcyjne, a także w zależności od koncepcji „ja”⁶⁰. Przerwy w czasie lekcji czy praca na lekcji w grupach to sytuacje, w których uczniowie mogą pozwolić sobie na większą spontaniczność emocjonalną, jeśli tego chcą. Ekspresje wtedy są częściej nieprzetworzone zgodnie z akceptowanymi zasadami czy po prostu kulturą osobistą. Podobnie jest za zamkniętymi drzwiami pokoju nauczycielskiego – gdy jest przestrzenią odbieraną jako przyjazną i bezpieczną, dochodzi w niej do ujścia emocji nagromadzo-

⁵⁶ B. BERSTEIN: *Class, codes and control: pedagogy, symbolic control and identity*. Vol. 5. London, Taylor and Francis 1996.

⁵⁷ Jest to jeden z wniosków z badań klimatu emocjonalnego szkoły. Wyniki zostały zaprezentowane w I. PRZYBYLSKA: *Dyskursy o emocjach...*

⁵⁸ V. TURNER: *Proces rytualny: struktura i antystruktura*. Tłum. E. DŹURAK. Warszawa, PIW 2010.

⁵⁹ S. GORDON: *Social structural effects on emotions...*, s. 319–349.

⁶⁰ Ibidem, s. 115–130.

nych w kontakcie z uczniami i rodzicami czy dyrektorem szkoły. Wydaje się, że **powiększa się przestrzeń, w której impulsywna kultura jest w szkole obecna. Obserwowalne jest „rozluźnienie” reguł i przybywa symboli indywidualizowania przestrzeni** (np. coraz większa dowolność w wyglądzie i zachowaniu). Nauczyciele odwołują się też częściej do życia codziennego uczniów i przekazów kultury popularnej. Są to symptomy zmiany kulturowej w szkole (edukacji).

Emocje wpisane w konwencje kulturowe szkoły są nie tylko kontekstem, ale i obszarem pracy pedagogicznej. To, do jakich emocji odwołuje się nauczyciel, jest pochodną jego nastroju, umiejętności, ale i przekonań pedagogicznych oraz własnej koncepcji emocji. Dlatego uświadomienie, nazwanie i interpretacja znaczeń oraz reguł zawartych w emocjonalnym dyskursie wydaje się warunkiem budowania tożsamości zawodowej pedagoga. Niestety kompetencja emocjonalna, bo o niej mowa, nie jest obszarem profesjonalnego przygotowania do pracy, mimo że w pracę nauczyciela poza wysiłkiem intelektualnym wpisany jest emocjonalny. Najczęściej traktuje się wiedzę i umiejętności emocjonalne jako te wyróżniające szczególnie utalentowanych (predystynowanych) nauczycieli, gdyż przygotowanie do zawodu nauczyciela w formule obowiązującej obecnie nie generuje doświadczeń, dzięki którym studenci mogą zweryfikować zdroworozsądkowe teorie emocji, nie mają możliwości zdobywania wiedzy i umiejętności emocjonalnych. Wydaje się, że obok biurokratyzacji i stopniowego zastępowania edukowania usługami dydaktycznymi i opiekuńczymi jest to jedna z przyczyn braku zrozumienia emocjonalnego, „emocjonalnego wyjaławiania” i w konsekwencji braku zadomowienia uczniów i nauczycieli w szkole⁶¹.

Każde uczenie (się) jest emocjonalną praktyką⁶², a jego tło społeczno-emocjonalne wydaje się tak samo ważne jak treść⁶³. Tytułowe doświadczanie emocji w czasoprzestrzeniach szkoły poza przeżywaniem implikuje także uczenie emocji (wiedzy i umiejętności) i „wykorzystanie” ich potencjału. Uczenie przez przeżywanie, dydaktyka afektywna, uczenie z pasją czy neurodydaktyka to przykłady koncepcji teoretycznych i praktycznych, które przewartościowują rolę emocji w procesach dydaktycznych i wychowawczych⁶⁴. Zdemistyfikowanie błędnych przekonań na temat emocji w dyskursach naukowych niestety nie niesie koniecznych zmian w praktyce i przywrócenia należnego znaczenia emocji w kulturze i strukturze szkoły. Szkoła jest „peł-

⁶¹ N. DENZIN: *On understanding emotions*. New Jersey 1994, s. 162. Źródło: https://books.google.pl/books/about/On_Understanding_Emotion.html?id=4_8_ZyqMaaYC&redir_esc=y, s. 140 [dostęp: 15.04.2015].

⁶² A. HARGREAVES: *Mixed emotions, teachers' perception of their interactions with students*. "Teaching and Teacher Education" 2000, No. 16, s. 811–826.

⁶³ K. ILLERIS: *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław, Wydawnictwo DSWE TWP 2006.

⁶⁴ W. ZACZYŃSKI: *Uczenie się przez przeżywanie: rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa, WSiP 1990.

na emocji”, można to odczuć, wchodząc do budynku w czasie przerwy, ale można także rozważać jej kulturę emocjonalną w kategorii „braku” – przejawy emocji niezależnie od ich rodzaju, intensywności czy znaczenia w sformalizowanej organizacji pracy są często tłumione, gdyż przeszkadzają w realizacji programu skoncentrowanego na treści, a nie osobie. Szkoła wycofała się z wychowania na rzecz schematów programowych i kształtowania kompetencji instrumentalnych. Obserwatorzy (badacze) i uczestnicy dostrzegają w szkole ograniczanie normalnego życia⁶⁵, a niedopuszczenie emocji do głosu czyni ją tylko bezładną przestrzenią, a nie miejscem zakorzenienia, które jest warunkiem zaistnienia relacji wychowawczej i uczenia się⁶⁶. Niepokój wzbudza także tendencja do banalizowania emocji w procesach edukacji – sprowadzania ich znaczenia (tylko) do dobrego samopoczucia, miłej atmosfery, sympatycznego i „kochającego” nauczyciela. Emocje w szkole to coś znacznie więcej. Poza psychodynamicznym doznaniem niosą z sobą znaczenia, wartości, łączą lub dzielą ludzi w danym miejscu, czasie i kontekście kulturowym. Skoro uczymy się reguł doświadczania, wyrażania i regulowania emocji w kontakcie z kulturą, zupełnie niewytłumaczalne jest, dlaczego szkoła marginalizuje znaczenie zasobów emocjonalnych i metodycznie nie wspiera w ich rozwoju. Praca wychowawcza z emocjami to stwarzanie okazji do poszukiwania, doświadczania i wyrażania ich także w symboliczny sposób, a szkoła ma takie możliwości. Dostrzega je i nazywa Katarzyna Michalska: jako nauczyciel widzi ona potencjał szkoły, która dysponuje niezbędnymi narzędziami do rozbudzenia w dziecku przestrzeni do myślenia emocjami i o emocjach, jednak z różnych przyczyn z nich nie korzysta⁶⁷.

W szkole edukacja emocjonalna – do uczestnictwa w kulturze emocjonalnej – jest realizowana doraźnie w ramach programów profilaktycznych i wychowawczych. Wydaje się, że ograniczanie wsparcia w rozwoju emocjonalnym do treningów kompetencji emocjonalnych, społecznych czy komunikacyjnych, aczkolwiek potrzebne, nie przyniesie postulowanych efektów, póki nie zmieni się kultura emocjonalna szkoły. Skąd to przekonanie? Posługując się słowami Matthew Arnoldda: „Kształcenie nie ma nic wspólnego z treningiem jednostek pod kątem funkcjonalnych wymagań danego czasu i miejsca, jest raczej dążeniem do doskonałości. Ten proces nazywa się właśnie kulturą”⁶⁸.

⁶⁵ M. DUDZIKOWA: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codzienności*. W: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010, s. 11.

⁶⁶ *Pedagogika miejsca*. Red. M. MENDEL. Wrocław, DSWE TWP 2006.

⁶⁷ Odwołuję się do tekstu Katarzyny Michalskiej zawartym w niniejszym tomie.

⁶⁸ M. ARNOLD: *Culture and anarchy*. Za: C. JENKS: *Kultura*. Tłum. J. BURSZTA. Warszawa, Zysk i S-ka 1999, s. 34.

Problematyka badawcza i struktura tomu

Zachowania i zdarzenia emocjonalne, aprobowane i tłumione formy ekspresji, pozornie mało ważne z punktu widzenia „misji” szkoły i nauczyciela, są soczewką jej kultury emocjonalnej, a codzienność jest jej źródłem i przejawem. Kultura emocjonalna deklarowana w oficjalnej narracji szkoły „wybrzmiewa” jednak w jej codzienności, w rytuałach, regułach i znaczeniach nadawanych sytuacjom edukacyjnym, a nawet zadaniom stawianym przed uczniem i nauczycielem w formalnych i nieformalnych oczekiwaniach⁶⁹. To, do jakich emocji odwołuje się nauczyciel (pedagog, wychowawca), kierując pracą w grupie, a także to, jak pracuje z emocjami własnymi i klasy, determinuje klimat emocjonalny – umowną powierzchnię (warstwę wyczuwaną) kultury emocjonalnej szkoły⁷⁰.

W tak szeroko nakreślonej problematyce kultury emocjonalnej szkoły widzimy możliwości zarówno teoretycznej, jak i empirycznej eksploracji pedagogicznej. Stąd propozycja, aby od nowa przeemyśleć emocje w przestrzeni edukacyjnej i codzienności szkoły i tym samym odnieść się do tego, co widoczne na pierwszy rzut oka i co jest ukryte za programem, metodami pracy nauczycieli, ocenianiem, klasyfikowaniem i porównywaniem. W zbiorze tekstów pojawią się głosy, które dysponują „dowodami”, że edukacja otwarta na emocje nie jest tylko dobrym doświadczeniem, ale ma głęboki sens – emancypuje, a nie ogranicza, rozwija, a nie klasyfikuje, ponieważ pozwala przeżywać, a nie tylko zapamiętywać. W tym dobrym doświadczeniu nie chodzi też o trening umiejętności i instrumentalizację emocjonalności, a raczej o przestrzeń do pracy emocjonalnej, ekspresji doświadczenia i poszerzania wyobraźni. Mobilizowanie dyspozycji i refleksyjności emocjonalnej młodych ludzi jest sprawą pilną w sytuacji dramatycznych przemian kulturowych – „zdziczenia”⁷¹ i kolonizacji sfery publicznej⁷².

Zamysłem tomu było wyznaczenie ramy do pedagogicznego rozważenia tego, jaka mogłaby być (czy powinna być) kultura emocjonalna szkoły (edukacji), jakie znaczenie mają emocje i ich doświadczenie w przestrzeni edukacyjnej. Efemeryczność emocji, ich dualistyczny (osobisty i społeczny) charakter,

⁶⁹ D. KLUS-STĄŃSKA: *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany szkolnej kultury szkoły*. W: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty...*, s. 305–307.

⁷⁰ Pracę emocjonalną definiować można w różnoraki sposób. Najczęściej zwraca się uwagę na procesy psychologiczne, tzw. pracę powierzchniową i głęboką. W swoich badaniach przyjmuję za N. Jamesem, że może odnosić się do emocji uczniów. Pełni nie tylko funkcje regulacyjne i autoprezentacyjne, ale i pedagogiczne: N. JAMES: *Emotional labour: Skill and work in the social regulation of feelings*. „Sociological Review” 1989, No. 37.

⁷¹ R. SENNETT: *Upadek człowieka publicznego*. Tłum. H. JANKOWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Muza 2009.

⁷² Z. BAUMAN: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń, Wydawnictwo UMK 1995.

uwikłanie w strukturę i codzienne życie w szkole czyni z głównego problemu kategorię wielowątkową. Zasygnalizowane zagadnienia stanowią punkt zaczepienia dla rozważań nad emocjami w szkole, pojawiającymi się w jej różnych przestrzeniach i czasie. To zadanie inspirujące dla refleksji z pogranicza humanistyki i nauk społecznych, a także ważne dla praktyki, gdyż jak twierdzi Jerome Bruner, emocje „wciąż tam są i wciąż trzeba się z nimi liczyć”⁷³. Projekt badania kultury emocjonalnej szkoły jest próbą odpowiedzi na apel Amedeo Giorgiego, aby poznawać świat „z ludzkiej perspektywy”⁷⁴ – z perspektywy emocji jej uczestników. To odkrywanie, jak ludzie przeżywają ten świat, jak go doświadczają i jak o nim (nie) mówią. Tak sformułowany przedmiot zainteresowań jest dany ze „współczynnikiem humanistycznym”⁷⁵.

Zaproponowany w kolejnych rozdziałach sposób spojrzenia na doświadczanie emocji w szkole i jej kulturę emocjonalną sytuuje projekt na styku kilku dyscyplin: antropologii, socjologii, historii, psychologii, kulturoznawstwa i pedagogiki. Przyjmując za Cliffordem Geertzem, iż „człowiek sam rozwiesza sieci” kulturowe, badanie kultury emocjonalnej szkoły nie jest działaniem eksperymentalnym, ale interpretującym i poszukującym znaczenia⁷⁶. Piotr Sztompka w tekście wprowadzającym do trzeciej socjologii – socjologii codzienności zwraca uwagę na zwrotną siłę wiedzy o społeczeństwie dla samego społeczeństwa. Uświadomiona wiedza może stać się motywacją do działania, a może i zmiany: „pojawia się niezwykła sytuacja epistemologiczna, gdy wiedza sama zdolna jest zmieniać swój własny przedmiot”⁷⁷. Dlatego też prowadząc badania w obszarze codzienności szkoły, nie tylko chcemy ją poznać, opisać za pomocą pojęć naukowych, ale także wywołać refleksję, zainicjować zmianę. W badaniu kultury emocjonalnej szkoły przyjmujemy zatem perspektywę opisowo-wartościującą. **Zakładamy, iż nie jest możliwe zachowanie neutralnego stosunku wobec kultury kreowanej w szkole, gdyż jest ze swej istoty pedagogiczna i dla celów pedagogicznych (powinna być) tworzona.**

Zbiór tekstów otwiera głos nauczyciela – bez wahania dodam: refleksyjnego praktyka. **Katarzyna Michalska** wprowadza czytelnika w świat szkoły, jakiej niestety większość z nas nie zna – przestrzeni wspólnych doznań, dialogu, budowania relacji i wzajemnego zaufania, opartych na przeżyciu i doświadczeniu. Na podstawie własnych doświadczeń w realizacji programu

⁷³ J. BRUNER: *Kultura edukacji...*, s. 28.

⁷⁴ A. GIORGI: *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*. Tłum. S. ZABIELSKI. Białystok, Trans Humana 2002.

⁷⁵ F. ZNANIECKI za: M. DUDZIKOWA: *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*. W: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty...*, s. 204–205.

⁷⁶ C. GEERTZ: *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*. Tłum. Z. PUCEK. Kraków, Universitas 2003, s. 253.

⁷⁷ P. SZTOMPKA: *Socjologia codzienności. Wstęp*. Red. P. SZTOMPKA, D. BOGUNIA-BOROWSKA. Kraków, Znak 2008, s. 18.

Klasy Aktywności Twórczej (KAT) opisuje obszary pracy nauczyciela, w których emocje mają znaczenie – pierwszy związany z procesem dydaktycznym, drugi obejmujący zajęcia i inne „pozalekcyjne formy współistnienia”, trzeci obszar to osobista satysfakcja nauczyciela z wykonywanej pracy. W rozdziale 2. **Łukasz Michalski** przeszukuje treści historii wychowania w kontekście poglądów dotyczących emocjonalności szkolnej i jej dziejowej zmienności. Przywołuje nieco zapomniane głosy na temat obecności emocji w relacji nauczyciel – uczeń, wychowawca – wychowanek. W szerszej perspektywie rozważa, czy kultura emocjonalna szkoły jest odzwierciedleniem aury epoki i propagowanego stylu wychowania, czy raczej wypadkową spotkania wychowanka i wychowawcy. **Katarzyna Szorc** w rozdziale 3., który przyjmuje charakter przeglądu, czyni przedmiotem zainteresowania emocje w różnych koncepcjach i badaniach empirycznych. Autorkę szczególnie interesuje usytuowanie emocji w środowisku szkolnym: opisuje i interpretuje badania skupione wokół kategorii inteligencji i kompetencji emocjonalnych oraz ich związków z edukacją szkolną, wiedzą i osiągnięciami uczniów. **Aleksandra Tłuściak-Deliowska** w rozdziale 4. prezentuje wyniki ważnych dla rozumienia kultury szkoły badań empirycznych dotyczących doświadczania emocji pozytywnych i negatywnych przez uczniów w szkole, która z założenia kładzie duży nacisk na osiągnięcia uczniów. Autorka podjęła próbę interpretacji i wnioskowania o kulturze emocjonalnej szkoły, dokładniej o emocjach uobecniających się w kulturze badanej szkoły i drodze ich wyrażania. Przedmiotem analizy w rozdziale 5. jest ulokowanie w przestrzeni szkolnej ucznia znajdującego się w sytuacji uchodźczej. **Ewa Bielska** uwagę i namysł naukowy zogniskowała na emocjach towarzyszących poszczególnym etapom biografii uchodźczej dzieci i adolescentów. Traktując kulturę emocjonalną w ujęciu systemowym, opisuje szkołę jako przestrzeń kształcenia, wychowania i opieki oferowanej uczniom znajdującym się w sytuacji uchodźczej. **Edyta Nieduziak** w rozdziale 6. zwraca uwagę, iż w szkole treści programowe dotyczące emocji pojawiają się wybiórczo, zazwyczaj tylko na poziomie wiedzy, i dlatego szczególną rolę przypisuje nauczycielom wychowawcom i zajęciom pozalekcyjnym, które otwierają przestrzeń do działań stymulujących rozwój kompetencji emocjonalnej. Autorka przekonuje, że teatr szkolny, jak i inne zajęcia pozalekcyjne angażujące uczniów emocjonalnie i poznawczo, mogą pomóc w wyjściu z kryzysu kultury emocjonalnej. Uczestnictwo w działaniu performatywnym pozwala bowiem kreować siebie i swoje życie. Tom zamyka tekst **Krzysztofa Maliszewskiego**, który argumentuje za istnieniem emocji, które mają szczególne znaczenie w procesie uczenia się i są warunkiem czytania pedagogicznego. Według autora czytać pedagogicznie to znaczy przeżywać treść emocjonalnie, dlatego stworzył on listę czterech wariantów emocji czytelniczej, które uważa za najważniejsze z punktu widzenia wychowania rozumianego emancypacyjnie i transgresyjnie. Zachwyty, zafrapowanie, za-

sadne przytłoczenie, zazdrość to emocje, które przeżywane podczas lektury testują mądrość, czułość oraz twórcze możliwości czytelnika. Lista ta, jak zauważa autor, pozostaje otwarta.

Autorzy podejmują wątki w ramie pojęciowej wyznaczanej kategorią kultury emocjonalnej. Mówią różnymi głosami, ale każdy z nich sprzeciwia się ignorowaniu emocji w edukacji (uczeniu, relacjach wychowawczych, rozwoju), każdy z nich odczytuje znaczenie kultury emocjonalnej jako kontekstu wychowania i wskazuje na obszary działań pedagogicznych, w których emocje są warunkiem *sine qua non* zaistnienia sytuacji i relacji o znaczeniu edukacyjnym. Odczytania zaproponowane w kolejnych rozdziałach poszerzają rozumienie kultury emocjonalnej, jednak formuła książki pozostaje otwarta – w każdym z zaprezentowanych tekstów wskazane są obszary, które dopominają się o refleksję i zmianę praktyki.

Jestem ogromnie wdzięczna i pragnę w tym miejscu podziękować wszystkim Autorkom i Autorom za to, że zechcieli współtworzyć ten tom. Jestem zaszczycona udziałem naukowców, którzy nie obawiają się peregrynacji po trudnych, wymagających namysłu obszarach oraz refleksyjnego działania w praktyce. Mam nadzieję, że to wspólne dzieło zapoczątkuje intensywne badania skupione wokół emocji i ich kultury, i że podjęte zostaną wątki (tropy) wskazane przez autorów tekstów o kulturze emocjonalnej.

Bibliografia

- BATESON G.: *Naven*. Stanford, Stanford University Press 1956.
- BAUMAN Z.: *Ciało i przemoc w obliczu ponowoczesności*. Toruń, Wydawnictwo UMK 1995.
- BAUMAN Z.: *Razem – osobno*. Tłum. T. KUNZ. Kraków, Wydawnictwo Literackie 2007.
- BERNSTEIN B.: *Class, codes and control: pedagogy, symbolic control and identity*. Vol. 5. London, Taylor and Francis 1996.
- BIAŁKOWSKI A.: *Muzyka i kształcenie emocji*. „Wychowanie Muzyczne w Szkole” 2005, nr 4.
- BIELECKA-PRUS J.: *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2010.
- BOGUCKA M., TURAJ A.: *Wyrażanie przez dzieci własnych uczuć i emocji: wykorzystanie wybranych technik arteterapii*. W: *Edukacja kulturalna w szkole*. Red. M. BOGUCKA, K. POLAK. Kraków, Wydawnictwo UJ 2004.
- BOLER S.: *Feeling power*. New York, Routledge 1999.
- BOLTON S.C.: *Emotion Management in the Workplace. Management, Work and Organisations*. Basingstoke, Palgrave 2005.
- BRUNER J.S.: *Kultura edukacji*. Tłum. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Warszawa, Universitas 2006.
- COLLINS R.: *Interaction ritual chains*. Princeton, University Press 2004.
- DAMASIO A.: *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki umysł*. Tłum. M. KARPIŃSKI. Warszawa, Dom Wydawniczy Rebis 2012.

- DENZIN N.: *On understanding emotions*. New Jersey 1994. Źródło: https://books.google.about/On_Understanding_Emotion.html?id=4_8_ZyqMaaYC&redir_esc=y [dostęp: 15.04.2015].
- DUDZIKOWA M.: *Codziennosc w szkole. Szkoła w codziennosci*. W: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010.
- DUDZIKOWA M.: *Działania pozorne w edukacji jako palący problem. Wprowadzenie do książki*. W: *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Red. M. DUDZIKOWA, K. KNASIECKA-FALBIERSKA. Kraków, Impuls 2013.
- DUDZIKOWA M.: *Esej o codziennosci szkolnej z perspektywy metafory*. W: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010.
- DYRDA B.: *Rozwijanie twórczości i inteligencji emocjonalnej dzieci i młodzieży. Poradnik dla wychowawców i nauczycieli*. Kraków, Impuls 2004.
- Emocje w kulturze*. Red. M. RAJTAR, J. STRACZUK. Warszawa, Wydawnictwo UW i NCK 2012.
- FELLMANN F.: *Świat przeżywany i świat duchowy. Fenomenologiczne pojęcie świata a protestancka filozofia kultury*. Tłum. M. ŁUKASIEWICZ. W: *Świat przeżywany. Fenomenologia i nauki społeczne*. Red. Z. KRASNODĘBSKI, K. NELLEN. Warszawa, PIW 1993.
- GEERTZ C.: *Interpretacja kultur*. Tłum. M. PIECHACZEK. Kraków, Wydawnictwo UJ 2005.
- GEERTZ C.: *Zastane światło. Antropologiczne refleksje na tematy filozoficzne*. Tłum. Z. PUCEK. Kraków, Universitas 2003.
- GIORGI A.: *Psychologia jako nauka empiryczna uprawiana z ludzkiej perspektywy. Podejście fenomenologiczne*. Tłum. S. ZABIELSKI. Białystok, Trans Humana 2002.
- GOFFMAN E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum H. DATNER-ŚPIEWAK, P. ŚPIEWAK. Warszawa, Aletheia 2000.
- GOFFMAN E.: *Rytuał interakcyjny*. Tłum. A. SULŻYCKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2006.
- GORDON S.: *Social structural effects on emotions*. In: *Research agendas in the sociology of emotions*. Ed. T.D. KEMPER. New York, State University of New York Press, 1990.
- GRZEGORZEWSKA I.: *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 1.
- HARGREAVES A.: *Mixed emotions, teachers' perception of their interactions with students*. „Teaching and Teacher Education” 2000, No. 16.
- ILLERIS K.: *Trzy wymiary uczenia się*. Wrocław, Wydawnictwo DSWE TWP, 2006.
- ILLOUZ E.: *Uczucia w dobie kapitalizmu*. Tłum. Z. SIMBIEROWICZ. Warszawa, Oficyna Naukowa 2010.
- JAMES N.: *Emotional labour: Skill and work in the social regulation of feelings*. „Sociological Review” 1989, No. 37.
- JENKS C.: *Kultura*. Tłum. J. BURSZTA. Warszawa, Zysk i S-ka 1999.
- KLUS-STANISKA D.: *Dzień jak co dzień. O barierach zmiany szkolnej kultury szkoły*. W: *Wychowanie. Pojęcia – Procesy – Konteksty*. Red. M. DUDZIKOWA, M. CZEREPANIAK-WALCZAK. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2010.
- KMITA J.: *O kulturze symbolicznej*. Warszawa, COMUK 1982.
- KONECKI K.T.: *Socjologia emocji według Thomasa Scheffa*. W: *Emocje w życiu codziennym. Analiza kulturowych, społecznych i organizacyjnych uwarunkowań ujawniania i kierowania emocjami*. Red. K.T. KONECKI, B. PAWŁOWSKA. Łódź, Wydawnictwo UŁ 2015.
- KRASOŃ K.: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków, Universitas 2013.
- KROEBER A.L., KLUCKHOHN C.: *Culture: a critical review of concepts and definitions*. New York, 1963, s. 181. Za: Ch. JENKS: *Kultura*. Tłum. W. BURSZTA. Poznań, Zysk i S-ka 1999.
- LE DOUX J.: *Mózg emocjonalny: podstawy życia emocjonalnego*. Poznań, Rebis 2000.

- LEAVITT J.: *Znaczenie i uczucie w antropologii emocji*. W: *Emocje w kulturze*. Red. M. RAJTAR, J. STRACZUK. Warszawa, Wydawnictwo UW i NCK 2012.
- MADALIŃSKA-MICHALAK K., GÓRALSKA R.: *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa, Wolters Kluwer 2012.
- OATLEY K., JENKINS J.M.: *Zrozumieć emocje*. Tłum. J. RADZICKI, J. SUCHECKI. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2005.
- Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutzta, S. Baleya*. Opracowanie i wstęp: W. OKOŃ. Warszawa, PZWiS 1959.
- PAŁUBICKA A.: *Gramatyka kultury europejskiej*. Bydgoszcz, Oficyna Wydawnictwo Epigram 2013.
- PAWŁOWSKA B.: *Emocje społeczne w pracy nauczyciela i przedstawiciela handlowego*. Łódź, Wydawnictwo UE 2013.
- Pedagogika miejsca*. Red. M. MENDEL, Wrocław, DSWP TWP 2006.
- PLAMPER J.: *The History of Emotions: An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein, and Peter Stearns, "History and Theory"*, 2010, No. 49. Tłum. J. WYSMULEK. Źródło: <https://zwrotemocjonalny.wordpress.com/> [dostęp: 15.09.2016].
- PRZYBYLSKA I.: *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*. Katowice, Wydawnictwo Naukowe UŚ 2018.
- PRZYBYLSKA I.: *Kultura emocjonalna – współczesne przestrzenie (nie)uczenia się emocji*. W: *Sociální pedagogika ve světle společenského, institucionálního a individuálního ohrožení*. Red. S. NESLUŠANOVÁ, M. NIKLOVÁ, E. JAROSZ. Brno, Institut Mezioborových Studii 2015.
- PRZYBYLSKA I.: *Miękkość i zdziwienie – zwrot emocjonalny w nauce i kulturze*. „Chowanna” 2017, T. 1, nr 48.
- PRZYBYLSKA I.: *Praca emocjonalna nauczyciela w koncepcji kulturowej Arlie Russell Hochschild*. W: *Sukces jako zjawisko edukacyjne*. T. 2. Red. M. HUMENIUK, I. PASZENDA, W. ŻŁOBICKI. Wrocław, Instytut Pedagogiki UW 2017.
- REDDY W.M.: *Przeciw konstruktywizmowi. Etnografia historyczna emocji*. In: *Emocje w kulturze*. Red. M. RAJTAR, J. STRACZUK. Warszawa, Wydawnictwo UW i NCK 2012.
- ROSALDO M.: *Towards an anthropology of self and feeling*. In: *Culture Theory. Essays on Mind, Self, and Emotions*. Eds. R.A. SHWEDER, R.A. LEVINE. Cambridge, Cambridge University Press 1984.
- ROSENWEIN B.H.: *Worrying about emotions in history*. „American Historical Review” 2006, No. 107.
- RUSSELL HOCHSCHILD A.: *Commercialization of intimate life*. Berkeley, University of California Press 2003.
- RUSSELL HOCHSCHILD A.: *Emotional work, feeling rules, and social structure*. „American Journal of sociology” 1979, No. 85.
- RUSSELL HOCHSCHILD A.: *Zarządzanie emocjami. Komerccjalizacja ludzkich uczuć*. Tłum. J. KONIECZNY. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN 2009.
- SAARNI C.: *Spółeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. LEWIS, J.M. HAVILAND-JONES. Tłum. M. KACMAJOR i inni. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne 2005.
- SENNETT R.: *Upadek człowieka publicznego*. Tłum. H. JANKOWSKA. Warszawa, Wydawnictwo Muza 2009.
- Socjologia codzienności. Wstęp*. Red. P. SZTOMPKA, D. BOGUNIA-BOROWSKA. Kraków, Znak 2008.
- STEFAŃSKA A.: *Arteterapia a rozwój emocjonalny człowieka*. „Wychowanie na co Dzień” 2008, nr 12.
- SZORC K.: *Inteligencja emocjonalna nauczycieli gimnazjów*. Kraków, Impuls 2013.
- TURNER V.: *Proces rytualny: struktura i antystruktura*. Tłum. E. DŻURAK. Warszawa, PIW 2010.

VALSINER J.: *Comparative study of human cultural development*. Madryt, Fundacion Infancia y Aprendizaje 2001.

ZACZYŃSKI W.: *Uczenie się przez przeżywanie: rzecz o teorii wielostronnego kształcenia*. Warszawa, WSiP 1990.

Redakcja: MAGDALENA BIENIEK
Projekt okładki: TOMASZ TOMCZUK
Redakcja techniczna: MAŁGORZATA PLEŚNIAR
Korekta: ADRIANA SZAFORZ
Łamanie: GRZEGORZ BOCIEK

Copyright © 2019 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336
ISBN 978-83-226-3846-0
(wersja drukowana)
ISBN 978-83-226-3847-7
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Ark. druk.: 9,75. Ark. wyd.: 12,0.
Papier offset. kl. III, 90 g/m². Cena 29,90 zł (w tym VAT)

Druk i oprawa: Volumina.pl Daniel Krzanowski
ul. Księcia Witolda 7-9, 71-063 Szczecin