

Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego
w Katowicach
nr 3795

50^{lat}
**Uniwersytetu
Śląskiego**
w Katowicach

[Kup książkę](#)

Irena Przybylska

Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Katowice 2018

[Kup książkę](#)

REDAKTOR SERII: PEDAGOGIKA

Ewa Wysocka

RECENZENT:

Beata Przyborowska

*Moim najbliższym –
mężowi Sebastianowi
i dzieciom: Julii i Maurycemu.*

[Kup książkę](#)

Spis treści

Wprowadzenie	9
------------------------	---

Rozdział 1

Dyskursy o emocjach – pedagogiczne inspiracje	17
1.1. Historia, filozofia i historiozofia o emocjach	20
1.2. Antropologia – kulturowe koncepcje emocji	28
1.3. Emocje konstruktywne i konstruowane – dyskurs psychologiczny	33
1.4. Emocje w socjologii – socjologia emocji	40
1.5. Podsumowanie współczesnych dyskursów o emocjach. Przesłanki do badań pedagogicznych	49

Rozdział 2

Kultura emocjonalna – kultura emocji	61
2.1. Kultura i emocje – próby konceptualizacji kultury emocjonalnej	67
2.2. Kultura emocjonalna w koncepcjach socjologicznych	73
2.3. Kultura emocjonalna – kompetencja – wychowanie	80
2.4. Kultura emocjonalna – między indywidualizmem a kolektywizmem	88
2.5. Przemiany kultury emocjonalnej – implikacje dla wychowania	95
2.5.1. Podgrzewanie emocjonalności	100
2.5.2. Chłodzenie emocjonalności	108
2.6. Podsumowanie	119

Rozdział 3

Klimat emocjonalny klasy – „powierzchnia” kultury emocjonalnej	123
Przestrzenie <i>implicite</i> i <i>explicite</i> kultury emocjonalnej – wprowadzenie	125
3.1. Emocje a codzienność szkoły	128
3.2. Klimat emocjonalny – „powierzchnia” kultury emocjonalnej	135
3.2.1. Klimat klasy – peregrynacje teoretyczne i badawcze	136
3.2.2. Klimat emocjonalny klasy – modele teoretyczne i badawcze	145
3.2.3. Klimat emocjonalny klasy – proksymalne i dystalne uwarunkowania	152
3.2.4. Model własny klimatu emocjonalnego klasy	158
3.3. Praca emocjonalna nauczyciela – pomiędzy regułami a troską	166
3.4. Edukacja – kształcenie – wychowanie a wsparcie rozwoju kompetencji emocjonalnej uczniów	186
3.4.1. Wychowanie emocjonalne w ideologii transmisji kulturowej	193
3.4.2. Wychowanie emocjonalne w ideologii romantycznej	197
3.4.3. Wychowanie emocjonalne w ideologii progresywnej	202
3.4.4. Statusy wychowania emocjonalnego – podsumowanie	207

Rozdział 4	
Metodologiczne podstawy badań własnych	217
4.1. Badania emocji – doświadczenia, dylematy i możliwości	219
4.2. Założenia problematyki badawczej	223
4.3. Problemy badawcze, zmienne i wskaźniki	232
4.4. Metody badawcze i procedura badań	235
4.4.1. Obserwacja jakościowa	236
4.4.2. Wywiad swobodny ukierunkowany z nauczycielem	238
4.4.3. Wywiad fokusowy z uczniami	239
4.4.4. Metody sondażowe i szacowania	240
4.5. Dobór próby badawczej i organizacja badań	245
4.6. Charakterystyka terenu badań i próby badawczej	247
Rozdział 5	
Emocje w codzienności życia szkoły – empiryczne egzemplifikacje	249
5. 1. Klimat emocjonalny klasy szkolnej w perspektywie badań empirycznych	252
5.1.1. Klimat emocjonalny klasy w percepcji uczniów – analiza ilościowa	252
5.1.2. Klimat emocjonalny – ilustracje empiryczne	265
5.1.3. Klimat emocjonalny klasy – podsumowanie	294
5.2. Praca emocjonalna nauczyciela w badaniach	297
5.2.1. Praca emocjonalna a klimat emocjonalny klasy	297
5.2.2. Praca emocjonalna w narracjach nauczycieli	309
5.3. Praca płytka i głęboka nauczyciela – podsumowanie	376
Podsumowanie i wnioski z przeprowadzonych badań	387
Empiryczne „wzory” kultury, klimatu i pracy emocjonalnej nauczyciela – wnioski z badań	389
Zakończenie i wskazania do dalszych badań	408
Załączniki	423
Bibliografia	435
Summary	463
Zusammenfassung	465

Wprowadzenie

Każdą wspólnotę charakteryzuje ton emocjonalny, który jest kulturowym przejawem jej funkcjonowania¹. Nie inaczej jest w przypadku szkoły, która niewątpliwie jest miejscem doświadczania emocji – toczy się w niej życie codzienne, a uczestnicząc w tkance społecznej, przeżywamy, wyrażamy i tłumimy emocje. Kulturę emocjonalną szkoły można jednak rozpatrywać w kategorii „braku” – wypierania, tłumienia i zaprzeczania emocjom w imię realizacji zaplanowanych celów i zasad, usankcjonowanych dokumentami oraz tradycją. Susan Boler metaforycznie opisuje szkolną filozofię emocji jako ich „nieobecną obecność” (*absent presence of emotion*)², a ta sytuacja była podstawowym impulsem do rozpoczęcia przeze mnie badań w tym obszarze. Drugim powodem jest tendencja do banalizowania emocji w edukacji – ograniczania ich znaczenia do dobrego samopoczucia, miłej atmosfery, empatycznego i „serdecznego” nauczyciela³. Jakkolwiek ważne są te kategorie, emocje w szkole to coś znacznie więcej niż miła atmosfera, gdyż poza sferą osobistego doznawania mają one znaczenie adaptacyjne, biorą udział w procesach uczenia się, rozwiązywania problemów, wpływają na funkcjonowanie w grupie społecznej. Współczesne docenianie indywidualizmu i subiektywności „świata przeżywanego” zmienia status emocji. Nauka odkrywa je na nowo jako stany uprzywilejowane, do których dążymy i odwołujemy się, oraz jako środek wyrazu, deklaracja tego, co czujemy. W przeszłości utożsamiane z naturą, a obecnie coraz częściej z kulturą, emocje stają się przedmiotem refleksji pedagogicznej, a nie tylko obszarem codziennych zmagania⁴.

¹ G. BATESON: *Naven*. Stanford, Stanford University Press, 1958, s.2. Źródło: https://books.google.pl/books?id=Gla_jPkN9nEC&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false [dostęp: 01.09.2016].

² Zwrot ten jest własnym tłumaczeniem zwrotu *absent presence* użytego w książce: M. BOLER: *Feeling power. Emotion and education*. Nowy Jork–Londyn, Routledge, 1999, s. 3.

³ Nawiązuję tutaj do tradycji „erosa pedagogicznego”, którą rekonstruuje Krzysztof Maliszewski. K. MALISZEWSKI: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Toruń, Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013, s. 197.

⁴ J. LEAVITT: *Znaczenie i uczucie w antropologii emocji*. W: *Emocje w kulturze*. Red. M. RAJTAR, J. STRACZUK. Warszawa, Wydawnictwo UW i NCK, 2012, s. 71.

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 nauczyciela⁵, nieco później Władysław P. Zaczyński propagował ideę uczenia przez przeżywanie⁶. Jednak dopiero pojawianie się w nauce nowoczesnych dyskursów emocji, rozwój socjologii emocji i badań psychologicznych zainspirowały badaczy edukacyjnych do analizowania zjawisk, które przeważnie były domeną badań psychologicznych. Badania obejmujące na tyle przełomowe, co kontrowersyjne koncepcje inteligencji emocjonalnej i kompetencji emocjonalnych coraz częściej odnajdują swoją kontynuację pedagogiczną. W dyskursie naukowym i potocznym mówi się o inteligentnym kierowaniu emocjami, wiedzy emocjonalnej i zdolnościach emocjonalnych, podkreślając tym samym znaczenie emocji i ich związek z myśleniem oraz działaniem⁷. Jednocześnie rośnie zainteresowanie emocjami w pedagogice i edukacji. Bada się emocje w codzienności życia szkoły (m.in. Maria Dudzikowa), uczeniu się (np. Iwona Grzegorzewska), działaniach twórczych (m.in. Beata Przyborowska, Krzysztof J. Szmidt), bada się także kompetencje emocjonalne nauczycieli (m.in. Joanna Madalińska-Michalak, Renata Góralska, Katarzyna Szorc, Irena Przybylska). Jednak to, co tak oczywiste, naturalne i immanentnie związane z osobą, w praktyce szkolnej często jest marginalizowane, rzadko też stanowi obszar przygotowania pedagogicznego nauczycieli, których wiedza o emocjach zazwyczaj jest potoczna, a kompetencje emocjonalne nie zawsze „wystarczające” do wymagającej pracy z emocjami własnymi i uczniów.

Przyjmuję za Barbarą Rosenwein, że szkoła jest wspólnotą emocjonalną, gdyż ma wypracowany „system uczuć” określający, co jest wartościowe, a co szkodliwe we wspólnocie i dla niej⁸. W kulturze szkoły można odnaleźć jawne i ukryte założenia dotyczące emocji, ich doświadczania i znaczenia. Stanowią one rdzeń kultury emocjonalnej. Odwołując się do teorii dramaturgicznej Ervinga Goffmana⁹, koncepcji

⁵ *Osobowość nauczyciela. Rozprawy J.W. Dawida, Z. Mysłakowskiego, S. Szumana, M. Kreutza, S. Bałey.* Opracowanie i wstęp: W. OKOŃ. Warszawa, PZWiS, 1959.

⁶ W.P. ZACZYŃSKI: *Uczenie przez przeżywanie*. Warszawa, WSiP, 1990.

⁷ Por. *Natura emocji: podstawowe zagadnienia*. P. EKMAN, R.J. DAVIDSON. Tłum. B. WOJCISZKE. Gdańsk, GWP, 1999.

⁸ J. PLAMPER: *The History of Emotions: An Interview with William Reddy, Barbara Rosenwein, and Peter Stearns, History and Theory*, 2010, nr 49, s. 253. Tłum. J. WYSMUŁEK, Źródło: <https://zwrotemocjonalny.wordpress.com/> [dostęp: 15.09.2016].

⁹ E. GOFFMAN: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Tłum. H. DATNER-ŚPIEWAK, P. ŚPIEWAK. Warszawa, Aletheia, 2000.

kulturowej Arlie Russell Hochschild¹⁰ i Stevena Gordona¹¹, można opisać kulturę emocjonalną jako zbiór reguł, przepisów emocjonalnego pełnienia ról i zachowania w określonych sytuacjach. Zgodnie z koncepcją semiotyczną kultury Clifforda Geertza można potraktować kulturę emocjonalną jako sieć znaczeń nadawanych emocjom, zakodowanych w tekstach kultury (języku, symbolach, wytworach), także w zwyczajach, rytuałach, strukturze i codzienności życia szkolnego¹². Wzoru emocjonalnego uczymy się w kontakcie z kulturą, która porządkuje amorficzne z natury doświadczenia emocjonalne – w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej, w kontakcie z przekazami kultury. Szczególną rolę w utrwalaniu modeli kultury pełnią mechanizmy kontroli społecznej¹³. W szkole można zidentyfikować mechanizmy kontroli społecznej, takie jak np. rytuały przejścia (podkreślające odmiennosć zasad życia szkolnego i pozaszkolnego¹⁴), zasady zakazujące ekspresji emocji lub ją ograniczające, preferowanie metod pracy nieangażujących emocjonalnie (ograniczanie metod aktywizujących, twórczej ekspresji, pracy zespołowej), bezosobowego stylu kierowania klasą czy w końcu manipulowanie emocjami (bywa, że negatywnymi), aby utrzymać dyscyplinę i motywować do nauki. Znacznie rzadziej szkoła w swoich edukacyjnych i codziennych praktykach odwołuje się do adaptacyjnego potencjału emocji, zbyt rzadko podejmuje się działania na rzecz rozwoju kompetencji emocjonalnej, a przecież jak pisze Bogusław Śliwerski: „Szkoly nie można pozbawić funkcji wychowawczej tak samo, jak każdej innej instytucji, w której spotykają się ze sobą formalnie lub nieformalnie przedstawiciele różnych generacji, profesjonalni wychowawcy z dziećmi i młodzieżą – nawet gdyby ktoś powziął taką decyzję, to i tak nie mógłby jej urzeczywistnić w praktyce, gdyż – czy tego chcemy, czy nie – i tak wychowujemy lub zaprzeczamy sensowi tego procesu”¹⁵. Czy tego chcemy, czy nie, także w szkole doświadczamy emocji. Ujawniają się w tonie głosu, wyrazie twarzy, zachowaniach i postawach wobec innych, a także obowiązków. W przeszłości za najbardziej pożądane pedagogicznie uważano ich „okiełznanie”, stłumienie, aby podporządkować uczuciom wyższym, wartościom moralnym i społecznym. Niezwykle rzadko doceniano ich rolę w uczeniu się, zapamiętywaniu czy rozwiązywaniu problemów. Nie kwestionując konieczności społecznej i intelektualnej „obróbki”

¹⁰ A. RUSSELL HOCHSCHILD: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Tłum. J. Koniczny. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

¹¹ S. GORDON: *Social structural effects on emotions*. W: *Research agendas in the sociology of emotions*. Red. T.D. KEMPER. Nowy Jork, Wydawnictwo Uniwersytetu Stanowego, 1990.

¹² C. GEERTZ: *Interpretacja kultur*. Tłum. M. Piechaczek. Kraków, Wydawnictwo UJ, 2005.

¹³ Ibidem, s. 97.

¹⁴ R. COLLINS: *Interaction ritual chains*. Princeton, University Press, 2004.

¹⁵ B. ŚLIWERSKI: *Program wychowawczy szkoły*. Warszawa, WSiP, 2001, s. 12.

dynamiki emocjonalnej, a wręcz ją eksponując, współczesne dyskursy o emocjach w psychologii, socjologii i antropologii zmieniają ich ontologiczny status. Już nie są przeciwieństwem zdrowego rozsądku, moralności i postawy prospołecznej, gdy – zgodnie z zaleceniem Arystotelesa – nie tylko czujemy, ale i wiemy, kiedy, gdzie i jak je wyrażać¹⁶. Edukacja emocjonalna nie jest już alternatywą pedagogiczną, kwestią większej wrażliwości wychowawcy, a staje się koniecznością w czasach inwazyjności mediów i dramatycznych zmian w kulturze emocjonalnej. Rozwój transdyscyplinarnej wiedzy o emocjach, a także otwarcie praktyki edukacyjnej na wszechstronnie aktywizujące metody pracy wychowawczej oraz dydaktycznej, znacznie ułatwiają zadanie wprowadzania w kulturę emocjonalną. Kluczową rolę w tym procesie odgrywa nauczyciel, który własną postawą i kompetencjami emocjonalnymi reprezentuje kulturę emocjonalną szkoły¹⁷ i w jej ramach podejmuje pracę emocjonalną, która umożliwia funkcjonowanie zgodnie z regułami kultury emocjonalnej¹⁸.

Dyskursy o emocjach w naukach o edukacji stają się możliwe dzięki epistemologicznym i metodologicznym przesunięciom w dziedzinach nauk społecznych i humanistycznych. Aby badać emocje w szkole – co jest głównym zamiarem koncepcyjnym i badawczym tej pracy – niezbędne jest myślenie o nich w perspektywie transdyscyplinarnej. Nowe możliwości stwarza również postulowana w metodologii triangulacja badań i wreszcie rozwój wiedzy na temat procesów emocjonalnych oraz ich indywidualnego i społecznego znaczenia. W podjętym projekcie główne kategorie badawcze to kultura, klimat, praca i kompetencje, których dopełnieniem jest kategoria emocji. Za ich pomocą podjęłam próbę opisanego, wyjaśnienia i zinterpretowania praktyki edukacyjnej w perspektywie środowiska klasy szkolnej i pracy nauczyciela. Szczególnie interesowały mnie odczucia i percepcja klimatu emocjonalnego klasy przez uczniów, praca nauczycieli z emocjami własnymi oraz uczniów, a także rozpoznanie, jaka jest kultura emocjonalna szkoły, to znaczy jakie znaczenia są nadawane emocjom w sytuacjach szkolnych oraz jakie obowiązują w niej reguły wyrażania emocji. Zarówno na etapie konceptualizacji i opracowania teoretycznego modelu badanych zjawisk oraz już w opisie i interpretacji przyjmowałam perspektywę pedagogiczną: odnoszenia się do wychowanka, budowania relacji wychowawczej i tworzenia przestrzeni sprzyjających uczeniu

¹⁶ ARYSTOTELES: *Etyka nikomachejska*. Tłum. D. GROMSKA. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2017, s. 53–54.

¹⁷ C. SAARNI: *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*. W: *Psychologia emocji*. Red. M. LEWIS, J.M. HAVILAND-JONES. Przekł. J. RADZICKI, J. SUCHECKI. Gdańsk, GWP, 2005, s. 395–351.

¹⁸ A. RUSSELL HOCHSCHILD: *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*. Tłum. J. KONIECZNY. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

się oraz wychowaniu. Zastanawiałam się, czy to, jak uczniowie postrzegają klimat, postawy i relacje z nauczycielem, a przede wszystkim jakich emocji doświadczają, sprzyja ich samopoczuciu i rozwojowi emocjonalnemu.

Przyjmując, że emocje są intersubiektywne i dyskursywne, należy zdawać sobie sprawę, że każdy ich opis jest częściowy, niepełny i obciążony przed założeniami: „Badając emocje, musimy uwzględnić ostrzeżenia neostrukturalistów, że słowa to jedynie sposoby kategoryzacji, które nie reprezentują »rzeczywistych« bytów”¹⁹. Tutaj trzeba wyraźnie zaznaczyć: użyte słowa i dokonane rozróżnienia oraz interpretacja tych słów i rozróżnień informuje o wartościach wyznawanych przez piszącego. Aby kierować emocjami, trzeba je nazwać. Pomimo niewystarczalności słów i metodologii wobec złożoności przedmiotu badań jestem przekonana o ważności podejmowanych problemów i konieczności eksploracji pól, które stopniowo otwierały się w trakcie badań. Uważam, że badanie kultury i klimatu emocjonalnego należy do palących problemów pedagogicznych²⁰ i powinno być rozwijane także po to, by sprzeciwiać się ignorowaniu tego, co uczeń i nauczyciel czują oraz jak postrzegają siebie.

W pierwszym etapie badań opracowano teoretyczne modele klimatu i pracy emocjonalnej nauczyciela, w drugim podjęto próby ich empirycznej weryfikacji. Na konceptualizację przedmiotu badań bez wątpienia miały wpływ moje doświadczenia zawodowe związane z pracą nauczyciela w szkole podstawowej oraz liceum ogólnokształcącym oraz pracą z przyszłymi i aktualnymi nauczycielami kształcącymi lub doksztalającymi się na studiach uniwersyteckich. Właściwie moje pedagogiczne peregrynacje po obszarach nietypowych dla pedagogiki rozpoczęły się od zainteresowania inteligencją emocjonalną i kreatywnością. Prowadzone warsztaty kreatywności, innowacyjności i inteligencji emocjonalnej, rozmowy z nauczycielami, obserwacja praktyki szkolnej i krytyczne myślenie o przygotowaniu zawodowym nauczycieli stopniowo prowadziły do poszerzania pola badawczego i zainspirowały mnie do podjęcia tematu najpierw kompetencji emocjonalnych nauczyciela, a następnie klimatu i finalnie – kultury emocjonalnej szkoły oraz pracy emocjonalnej nauczyciela zgodnie z dyskutowanym w całej pracy założeniem, iż emocje są warunkiem *sine qua non* wszelkich działań pedagogicznych.

W rozdziale pierwszym *Dyskursy o emocjach – pedagogiczne inspiracje* podjęto próbę opisanie istoty i znaczenia emocji w planie teoretycznym filozofii, antropologii, socjologii oraz psychologii. Każdy podrozdział zawiera pedagogiczne odczytania

¹⁹ C. BARR-ZISOWITZ: „Smutek” – Czy istnieje takie zjawisko. W: *Psychologia emocji*. Red. M. LEWIS, J.M. HAVILAND-JONES. Tłum M. KACMAJOR i inni. Gdańsk, GWP, 2005, s. 775.

²⁰ Nawiązuję do tytułu serii wydawniczej „Pałace Problemy Edukacji i Pedagogiki” pod patronatem KNP PAN. Redaktorkami serii są Maria Dudzikowa i Henryka Kwiatkowska.

dyskursów, czyli wskazanie implikacji pedagogicznych: zarówno uzasadnień dla analizy teoretycznej, jak i działań w praktyce. Osią, wokół której prowadzone są rozważania, jest dyskursywność i kulturowe uczenie się emocji.

W rozdziale drugim *Kultura emocjonalna – kultura emocji* ramę teoretyczną stanowią koncepcje kultury emocjonalnej Stevena Gordona i Arlie Russell Hochschild. Chcąc jednak nadać tytułowej kategorii szerszą perspektywę teoretyczno-metodologiczną, wpisałam analizy w semiotyczne koncepcje kultury m.in. Clifforda Geertza. W rozdziale tym poszukuję punktów stycznych pomiędzy głównymi kategoriami analitycznymi – emocjami i kulturą oraz wskazuję na symptomy inwazyjności kultury, która pogłębia przesunięcie socjalizacyjne w zakresie uczenia się emocjonalnego. Opiswane przemiany są charakteryzowane w wymiarach skrajnych przez „ocieplanie” i „ochładzanie” kultury emocjonalnej, które zaburzają proces dojrzewania i społecznego uczenia się emocji. Jedną z zasadniczych konkluzji jest teza, iż rosnący analfabetyzm emocjonalny – bezradność w wyrażaniu, kontrolowaniu i komunikowaniu emocji zmusza do „przemyślenia” kultury edukacji w perspektywie dynamicznej i relacyjnej emocji.

W kolejnej części, w rozdziale trzecim: *Klimat emocjonalny klasy – „powierzchnia” kultury emocjonalnej* rozważania zostały przeniesione na grunt kultury szkoły i jej codzienności, w której odnajduję, nazywam i interpretuję znaczenie emocji, a także kategorii pochodnych: kultury emocjonalnej, kompetencji emocjonalnych oraz pracy emocjonalnej nauczyciela. Są to pojęcia, które mogą być narzędziem konceptualizującym szeroką kategorię środowiska szkolnego. Zakładam, iż w kulturze szkoły można odnaleźć jawne i ukryte założenia dotyczące emocji i ich znaczenia w codzienności. Uczniowie w kontakcie ze znaczeniami i zasadami, doświadczając klimatu emocjonalnego, wchodzą w kulturę emocjonalną. Jest to rozdział szczególnie ważny dla mnie jako pedagoga, ponieważ zostają w nim wskazane obszary myślenia i działania na rzecz rozwoju kompetencji do uczestniczenia w kulturze emocjonalnej. Argumentuję tezę, iż emocje poza dziedziną oddziaływań wychowawczych (cechy relacji) są przede wszystkim elementem istotnościowym, ontologicznie wpisanym w wychowanie. Bez odwołania do sfery przeżyć i pedagogicznej troski o ich rozwój nie można mówić w ogóle o wychowaniu. W ostatniej części rozdziału *Wychowanie emocjonalne w szkole* nie podejmuję kwestii prakseologii, aczkolwiek poruszone zagadnienia mogą stanowić punkt wyjścia do dyskusji nad konstruowaniem programów wychowawczych. Wprowadzam pojęcia „edukacja”, „wychowanie” i „kształcenie emocjonalne”, które zostały wywiedzione ze schematu pojęć pedagogicznych oraz zrekonstruowane w ideologii romantycznej, adaptacyjnej i progresywno-krytycznej. W pracy nie uniknęłam myślenia normatywnego. Próby ominięcia sformułowań typu „nauczyciel powinien...”, „w szkole

nie powinno się...” nie powiodły się. Wybrzmiewa w nich osobiste przekonanie o wadze poruszanych zagadnień, które próbuję umocować w wiedzy o emocjach i rozwoju człowieka oraz prawidłowościach pedagogicznych. Bez tego, moim zdaniem, wszelkie zalecenia co do rozwoju kompetencji emocjonalnej czy też inteligencji emocjonalnej w szkole mogą być traktowane jako nadużycie.

Rozdział czwarty *Metodologiczne podstawy badań własnych* wprowadza w metodologię zaprojektowanych badań w paradygmacie triangulacji. Uzasadniam ilościowo-jakościową strategię badania i analizowania danych. Biorąc jednak pod uwagę złożoność ontologiczną i epistemologiczną badanych kategorii, podejmuję w tym rozdziale także kwestie trudności w badaniu zjawisk emocjonalnych, wątpliwości dotyczące przedmiotu i metod badania emocji w ogóle. Emocje w rozumieniu subiektywnych przeżyć i konstruowanych dyskursów nie poddają się procedurom mierzenia i standaryzowania, dlatego nadają badaniom rzeczywistości szkolnej szerszy, jeszcze bardziej „miękki” wymiar jakościowy. W rozdziale zaprezentowałam konstrukcje i wartości psychometryczne dwóch narzędzi badawczych: Kwestionariusza Klimat Emocjonalny – Uczeń oraz Kwestionariusza Praca Emocjonalna Nauczyciela. Narzędzia te zastosowano w etapie ilościowym badań, natomiast wywiady fokusowe z uczniami, jakościowe z nauczycielami oraz obserwacja jakościowa lekcji „zagałęściły” opis klimatu i pracy emocjonalnej w etapie jakościowym.

Rozdział piąty *Emocje w codzienności szkoły – empiryczne egemplifikacje* to prezentacja wyników badań. Układ podrozdziałów wyznaczony jest postawionymi pytaniami badawczymi, a te założeniem, iż klimat emocjonalny jest „powierzchnią” kultury emocjonalnej klasy (szkoły). Praca emocjonalna nauczyciela jest odpowiedzią na reguły – skrypty ramowania, wyrażania i kontrolowania emocji – i ma związek z klimatem emocjonalnym klasy. Analiza ilościowa zebranych danych jest wprowadzeniem do jakościowej analizy i interpretacji. Podrozdział *Empiryczne „wzory” kultury, klimatu i pracy emocjonalnej nauczyciela – wnioski z badań* ma charakter podsumowujący, integruje analizy z wcześniejszych tak, aby odpowiedzieć na pytanie, jaka jest kultura emocjonalna w badanych szkołach. Pracę zamyka zakończenie wraz z tezami do dalszych dyskusji oraz wskazaniem kolejnych pól badawczych.

Pragnę w tym miejscu gorąco podziękować recenzent pracy Pani prof. dr hab. Beacie Przyborowskiej, której bezcenne uwagi, sugestie i wskazówki przyczyniły się do nadania dysertacji jej ostatecznego charakteru.

Irena Przybylska

Discourses on emotions – pedagogy and everyday school life

Summary

The theme of the present work constitutes, in the broadest sense, the emotions and their importance in everyday school reality. In the book, I attempt a reading of academic discourses which concern emotions and an indication of their importance for pedagogical thinking and action. The educational discourse is constructed by, above all, the concept of emotions as an important factor for growth and education and the concept of assistance in the development of emotional competence of students. Assuming cultural definitions of emotions, I argue that in school as a social space and institution, emotions are not only a result of interpersonal processes, obligations and expectations but are also ontologically grafted into the process of upbringing and should be a studied discipline of educational influences in its own right.

The framework for theoretical discussion is constituted by the category of emotional culture, defined as a collection of rules which direct behaviours and the expression of emotions, as well as the meanings given to emotions in a particular socio-cultural context. The semantic field outlined by this category turned out to be sufficiently generative to limit the object of empirical research to the emotional climate of a classroom and the emotional work of the teacher, where according to the theoretical assumptions, the emotional culture becomes apparent. The emotional climate has been conceptualized as a permanent or transitory availability of certain categories of emotions, which is socially established in emotional conventions. The emotional work of the teacher means undertaking actions as a response to the rules of emotional culture and with the purpose of maintaining self-presentation and emotional climate conducive to the performance of tasks expected of the teacher's role. In such an understanding, emotional work has not only a psychological meaning, but also a pedagogical one.

On the basis of heuristic models of emotional climate and work, the research tools have been constructed: The Questionnaire Emotional Climate – Student, and the Questionnaire Emotional Work – Teacher. The accuracy and the cohesion of both have been confirmed statistically. Due to the nature of the researched

facts and pedagogical phenomena and the purpose of research, which, apart from a description also involve an attempt at an understanding and interpretation of the importance of emotions in a classroom environment, the empirical procedure employed triangulation. On the basis of the research results, among others, a relation between the teacher's emotional work and the emotional climate of the classroom was verified. The description of the studied variables was "condensed" with a layer of subjective impressions, teachers' and students' convictions and observations gathered in the researched classrooms. Emotional experience of students in classrooms was described, and, on the basis of interviews with teachers, areas where they undertake emotional work were characterized.

The book's narrative remains open, as the undertaken concepts revealed many research fields which inspire further study and discussion. Moreover, the acquired results indicate the key areas for the redefinition of professional training of teachers, where the discourses on emotions are almost entirely absent.

Diskurse über Emotionen – Pädagogik und Schulalltag

Zusammenfassung

Die Abhandlung betrifft im weitesten Verständnis Emotionen und deren Bedeutung für Schulalltag. Die Verfasserin ist bemüht, wissenschaftliche Diskurse über Emotionen zu erraten und auf deren Nachwirkungen für pädagogische Praxis hinzuweisen. Der Bildungsdiskurs wird vor allem durch die Idee der Emotionen als eines wichtigen Entwicklungs- und Bildungsfaktors und die Idee der Hilfe bei Entfaltung der emotionalen Fähigkeiten der Schüler gestaltet. In Anlehnung an die im Kulturbereich geltenden Definitionen der Emotionen argumentiert die Verfasserin folgendermaßen: in der Schule als einer Sozialeinrichtung sind Emotionen nicht nur Folge der interpersonalen Prozesse, Pflichten und Erwartungen, sondern passen ontologisch in den Erziehungsprozess hinein und sollten als ein gleichberechtigtes Gebiet der pädagogischen Maßnahmen betrachtet werden.

Theoretischen Rahmen der vorliegenden Überlegungen bildet die Kategorie – emotionale Kultur, verstanden als eine Sammlung von den über Erfahren und Auslösen von Emotionen entscheidenden Regeln, und die den Emotionen in einem bestimmten Kontext gegebenen Bedeutungen. Das mit dieser Kategorie abgesteckte semantische Feld erwies sich als derart generativ, dass man sich entschieden hat, sich in empirischen Untersuchungen auf emotionales Klima der Schulklass und emotionale Arbeit des Lehrers, in denen sich der Theorie zufolge emotionale Kultur manifestiert, zu beschränken. Emotionales Klima wurde hier aufgefasst als ständige oder zeitweilige Verfügbarkeit von bestimmten Kategorien der Emotionen, welche gesellschaftlich in emotionalen Konventionen vereinbart wird. Emotionale Arbeit des Lehrers dagegen bedeutet, dass der bestimmte Maßnahmen trifft, um die Regeln der emotionalen Kultur zu beachten und das seine Lehreraufgaben zu begünstigende emotionale Klima zu bewahren. In dem Sinne hat emotionale Arbeit außer psychologischer auch eine pädagogische Bedeutung.

Aufgrund heuristischer Modelle des emotionalen Klimas und der emotionalen Arbeit wurden folgende Forschungswerkzeuge: Fragebogen Emotionales Klima – Schüler und Fragebogen Emotionale Arbeit – Lehrer entwickelt. Treffsicherheit und Kohärenz der Positionen von beiden Fragebogen wurden statistisch bestätigt. In Anbetracht der Natur der zu untersuchten Fakten und pädagogischen Phänomene und des Forschungsziels, das neben der Charakteristik von Emotionen deren Bedeutung in der Schulklass ist, wurde

in empirischer Prozedur die Forschungsstrategie – Triangulation angewandt. Dank den erzielten Forschungsergebnissen konnte man unter anderem die Beziehung zwischen der emotionalen Arbeit des Lehrers und dem emotionalen Klima der Schulklasse beurteilen. Die Beschreibung der Variablen wurde erweitert um subjektive Empfindungen und Gesinnung der Schüler und des Lehrers als auch die in den untersuchten Schulklassen gemachten Beobachtungen. Die Verfasserin schildert emotionale Erfahrungen der Schüler in der Schulklasse und anhand der Interviews mit den Lehrern charakterisiert sie Bereiche, in denen diese die Arbeit mit Emotionen aufnehmen.

Die in dem Buch aufgegriffenen Themen bleiben offen, denn es gibt noch viele Forschungsgebiete, die zu weiteren Forschungen und Diskussion inspirieren können. Darüber hinaus deuten die Forschungsergebnisse auf solche Gebiete der Berufsbildung der Lehrer hin, die neudefiniert werden sollten, da es dort eigentlich fast keine Diskurse über Emotionen gibt.

REDAKCJA I KOREKTA: Magdalena Bieniek
PROJEKT OKŁADKI: Mariusz Bieniek
PROJEKT TYPOGRAFICZNY I ŁAMANIE: Mariusz Bieniek

Copyright © 2018 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0208-6336

ISBN 978-83-226-3611-4
(wersja drukowana)

ISBN 978-83-226-3612-1
(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. 29,25. Ark. wyd. 32,5.
Papier offset, kl. III, 90 g Cena 34 zł (+VAT)

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

[Kup książkę](#)