

Renata Górska

Uniwersytet Łódzki

ORCID:0000-0002-0794-8609

Praca emocjonalna nauczyciela: konceptualizacja pojęcia i perspektywy badawcze

Wprowadzenie

Badanie emocji nauczyciela jest ważne z perspektywy zarówno problematyzowania miejsca i roli nauczyciela, jak i z perspektywy praktyki edukacyjnej. Nie dziwi zatem fakt, że w ostatnich latach badania te podejmuje się coraz częściej. Jest to przejaw tego, że afekt i emocje zdominowały dyskurs na temat życia społecznego¹, ale i powszechnego przekonania, że związki kształcenia z emocjami są bezdyskusyjne, a doświadczenia emocjonalne nauczycieli nierozzerwalnie związane z rolą zawodową nauczyciela². Nauczyciele codziennie doświadczają licznych emocji zarówno pozytywnych (pasja, entuzjazm, zaangażowanie) jak i negatywnych (niepokój, lęk, rozczarowanie, niezadowolenie, wyobcowanie). To, jak ściśle są zależności pomiędzy emocjami i nauczaniem najbardziej jaskrawo określił Andy Hargreaves nazywając kształcenie „praktyką emocjonalną”³.

Do problemów cieszących się szczególnym zainteresowaniem badaczy należy to, w jaki sposób podczas przebiegu procesu kształcenia

¹ J. Slaby, *Introduction: Affective Societies – key concepts*, w: J. Slaby, Ch. Scheve (red.), *Affective Societies. Key Concepts*, Routledge 2019.

² J. Nias, *Thinking about feeling: The emotions in teaching*, “Cambridge Journal of Education” 1996 no. 26(3), s. 293–306; A. Hargreaves, *The emotional practice of teaching*, “Teaching and Teacher Education” 1998 nr. 14, s. 835–854.

³ A. Hargreaves, *The emotional practice of teaching*, dz. cyt; Hargreaves A., *The Emotions of Teaching and Educational Change*, in: (eds.) A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan, D. Hopkins, *International Handbook of Educational Change*. Kluwer: The Netherlands 1998, s. 558-570; Hargreaves A., Fullan M. *Professional capital: Transforming teaching in every school*, Teachers College Press, New York 2012.

nauczyciele zarządzają swoimi emocjami. Ma to na celu poznanie nie tylko czynników warunkujących skuteczne nauczanie, ale także wpływu zarządzania emocjami na psychiczny i emocjonalny dobrostan nauczycieli. Podejście to jest inspirowane pracą amerykańskiej socjolog Arlie Russel Hochschild (1983), która w swoich licznych pracach badawczych przekonuje czytelników, że to emocje właśnie leżą u podstaw moralnych przekonań, postaw oraz praktyk życia społecznego. Hochschild opierając się na dramaturgicznej perspektywie Ervinga Goffmana oraz poglądach Karola Marksa na temat pracy i alienacji zauważyła, że każda grupa społeczna (w tym nauczyciele) i każda organizacja (w tym szkoła), posiada kulturę emocji, składającą się z zespołu postaw, przekonań oraz reguł odczuwania i ekspresji określających, jak powinniśmy się czuć i okazywać nasze uczucia. Jeśli aktorzy społeczni nie mogą bądź nie chcą dostosować swoich emocji i ich ekspresji do reguł, prowadzi to do poczucia nieautentyczności i tzw. dewiacji emocjonalnej. Praca emocjonalna jest przez Hochschild rozumiana jako świadomy wysiłek kształtowania ekspresji emocjonalnej, aby była ona zgodna z tym, co nakazują reguły emocjonalne obowiązujące w instytucji. Często przytaczana definicja pracy emocjonalnej jest następująca: „Używam terminu *praca emocjonalna* na określenie takiego zarządzania uczuciami, aby uzewnętrzniły się one na twarzy i w mowie ciała. Pracę emocjonalną można sprzedać i stąd można dla niej znaleźć *wartość wymienną*”⁴. Praca emocjonalna wymaga od jednostki, aby stłumiła uczucie w tym celu, aby wytworzyć odpowiedni stan umysłu u innych osób, wymaga koordynacji umysłu z uczuciami, wymaga wreszcie „wykorzystania tej części własnego ja, którą uznajemy za głęboki i integralny składnik naszej osobowości”⁵. I tak samo, jak ma to miejsce w przypadku pracy fizycznej, wykonując pracę emocjonalną ponosimy (niekiedy ogromne) koszty, tzn. możemy zostać wyalienowani z tego aspektu własnego ja, który *wykorzystujemy* do wykonania pracy.

Hochschild opisała obserwacje dotyczące zarządzania emocjami, które są wykorzystywane przez stewardesy i windykatorów do aktywnego regulowania swoich uczuć i ich ekspresji w kontaktach z klientami. Pod koniec wyżej wspomnianej publikacji Hochschild zamieściła załącznik z listą zawodów wymagających wysokich nakładów pracy emocjonalnej,

⁴ A. R. Hochschild, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa 2009, s. 7.

⁵ Tamże, s. 7.

wśród których wymienia nauczycieli i pedagogów oraz pracowników instytucji edukacyjnych.

Badania Arlie Hochschild stały się inspiracją dla badaczy i przedstawicieli wielu różnych dyscyplin. Analizy Hochschild stały się także podstawą licznych projektów badawczych nie tylko w obszarze psychologii i socjologii, ale antropologii, filozofii i innych. Obecnie, pomimo dużej ilości analiz dotyczących pracy emocjonalnej, ich wyniki są rozproszone i chaotyczne. Przede wszystkim z uwagi na to, że badania te reprezentują różne stanowiska metodologiczne, ułożone są w rozmaitych tradycjach teoretycznych i realizowane są przy wykorzystaniu różnorodnych teorii, strategii i metod badawczych⁶.

Kwestiom metodologicznym związanym z zagadnieniem badania pracy emocjonalnej nauczyciela nie poświęcono jak dotąd wiele miejsca, więc uzasadnione jest podejmowanie tego zagadnienia. Wybrana perspektywa teoretyczna (i aksjologiczna zarazem) to kwestia rozstrzygająca z uwagi na to, iż sposób definiowania i teoretyczne zaplecze badań prowadzi nie tylko do „użycia” odmiennych strategii i metod badawczych, ale przede wszystkim do odmiennych rezultatów i przyjęcia odpowiedniej perspektywy interpretacyjnej.

Takie stanowisko uważam za uzasadnione, ponieważ perspektywę metodologiczną rozumiem szeroko, jako perspektywę poznawczą i za Krzysztofem Koneckim definiuję jako ogólną orientację teoretyczno-metodologiczną, tj. „perspektywę opisu, jak i rozumienia, a czasami również wyjaśnienia przyczyn zjawisk społecznych poprzez badania empiryczne i analizę doświadczeń indywidualnych i grupowych, definicji świata społecznego oraz interakcji”⁷. Tak rozumiana perspektywa badawcza nie ogranicza się do strategii i procedur eksploracyjnych, jest to pewien sposób myślenia o ludzkim doświadczeniu, ma swoje określone źródła ontologiczne i epistemologiczne, jest także ugruntowana aksjologicznie⁸. Perspektywa odzwierciedla sposób postrzegania świata

⁶ M. Zembylas, P. A. Schutz, *Research on Teachers' Emotions in Education: Findings, Practical Implications and Future Agenda* w: (red.) M. Zembylas, P. A. Schutz, *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*, Springer, Boston 2009, s. 367-377.

⁷ K. Konecki, I. Ślęzak, *Socjologia jakościowa – innowacyjne metody w badaniach jakościowych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012 t. 8 nr 1, s. 10.

⁸ M. Malewski, *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2012 nr 4(60), s. 29-46; M. Malewski, *Badania jakościowe w metodologicznej pulapce scjentyzmu*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja”

społecznego, możliwości jego poznawania i rolę badacza w procesie poznawczym, bo jak pisze Danuta Urbaniak-Zajac, poznanie nigdy nie jest bezpośrednim odwzorowaniem fragmentu rzeczywistości, lecz jego interpretacją, określonym ujęciem, przysłaniającym jednocześnie inne możliwe ujęcia, a „perspektywa wyznaczana jest przez usytuowanie ‘patrzącego’ podmiotu, przez jego cel i towarzyszącą poznaniu motywację”⁹.

Celem tego artykułu jest przegląd stanowisk teoretycznych dotyczących pracy emocjonalnej oraz próba odniesienia tej kategorii pojęciowej do pracy nauczyciela. Celem jest także wskazanie na konsekwencje metodologiczne wyróżnionych perspektyw teoretycznych. Wyróżniam trzy sposoby konceptualizacji pojęcia: *praca emocjonalna nauczyciela* i konsekwentnie trzy perspektywy badawcze:

1. Praca emocjonalna jako proces regulacji emocji (podejście psychologiczne).
2. Praca emocjonalna jako wymóg roli zawodowej (podejście socjologiczne).
3. Praca emocjonalna jako narzędzie transformacji i rozwoju zawodowego i/lub praca emocjonalna jako produkt uboczny/*byproductive labor* (podejście krytyczne).

Głównym kryterium dokonanego rozróżnienia było świadome i krytyczne ulokowanie się w tradycjach i podejściach dotyczących sposobu definiowania i badania natury emocji¹⁰. Zgadzam się bowiem z twierdzeniem Michalinosy Zembylasa – doświadczonego badacza emocji i ich znaczenia dla procesów edukacyjnych, według którego badacz na początku swojego projektu badawczego powinien sformułować założenia dotyczące sposobu definiowania i rozumienia ludzkich emocji.

W tym miejscu zaznaczyć należy, że obecnie emocjami i szerzej zjawiskami afektywnymi zajmują się w sposób równie uprawniony przedstawiciele wielu różnych dyscyplin. Oprócz psychologów, którzy

2017 nr 2(78), s. 129-136; M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, “Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2017 nr 4(80), s. 105-120.

⁹ D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, w: (red.) K. Rubacha, *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 190.

¹⁰ M. Zembylas, *Theory and methodology in researching emotions in education*, “International Journal of Research & Method in Education” 2007 nr 1(30), p. 57-72; Zembylas M. Schutz P. A., dz.cyt.

niewątpliwie zawłaszczyli tematykę emocji (choćby ze względu na ilość i rozmiary badań empirycznych), mamy wgląd do licznych teorii i badań nad emocjami w innych, mniej oczywistych dyscyplinach. Definiowanie emocji jest dodatkowo utrudnione przez fakt, że jak pisze Joseph LeDoux „najdonioślejszym twierdzeniem, jakie sformułowano na temat emocji, jest to, że każdy wie, czym one są, dopóki nie zostanie poproszony o ich zdefiniowanie”¹¹.

Mimo powyższych trudności, jak wspomniano we wstępie, emocjonalność człowieka stała się przedmiotem interdyscyplinarnego zainteresowania w ostatnich dekadach i doświadczenia emocjonalne są intensywnie eksplorowane nie tylko przez psychologów, fizjologów i neurobiologów, ale także socjologów, filozofów, lingwistów, antropologów, kulturoznawców itp.). Źródłem wzmożonego zainteresowania badaczy jest z pewnością „zwrot emocjonalny” czy „zwrot afektywny”¹² jaki dokonuje się w naukach społecznych i humanistyczne, ale także przekonanie, że wielu zjawisk społecznych (w tym edukacyjnych) nie da się wyjaśnić patrząc przez pryzmat wyłącznie racjonalnego aktora. „Zwrot afektywny” to zmiana w rozumieniu tego, czym są emocje. Emocje nie są już postrzegane jako indywidualne stany uczuciowe i zjawiska fizjologiczne (zjawiska biopsychiczne), ale jako te, które dotyczą relacji pomiędzy ludźmi a wydarzeniami i które zlokalizowane są w ciele, umyśle, czynnościach komunikacyjnych i interakcjach społecznych. Emocje nie są nam dane i daleko wykraczają poza doświadczenie, są wytworem społecznego procesu ich konstrukcji, są „schematami, skryptami interpre-tacyjnymi”¹³, definiowane są jako „znaki komunikacyjne, które pośredniczą w ciągłych interakcjach pomiędzy

¹¹ J. LeDoux, *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, Media Rodzina, Poznań 2000, s. 196.

¹² P. T. Clough, *The Affective Turn Political Economy, Biomedica and Bodies*, „Theory, Culture & Society” 2008 vol. 25(1), p. 1–22; M. Boler, *Interview with Megan Boler: From ‘Feminist Politics of Emotions’ to the ‘Affective Turn’.* in: (red.) M. Zembylas, P. A. Schutz, *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Springer Press 2016. <http://www.springer.com/us/book/9783319290478> (dostęp: 10.11.2018); R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.

¹³ R. A. Shweder, *‘Nie jesteś chory, tylko się zakochałeś’ – emocja jako system interpretacji*, in: (red.) P. Ekman, R. J. Davidson, *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, GWP, Gdańsk 2002, s. 39.

ciałem, umysłem a społeczeństwem”¹⁴. Powyższe teorie stały się też podstawą poznawania i wyjaśniania zjawisk edukacyjnych i emocji nauczycieli. Innymi słowy nauczycielskie emocje zaczęto badać i analizować nie tylko z perspektywy psychologicznej, nauczycielskie emocje stały się problemem społecznym¹⁵, a nawet politycznym, co pokażę w dalszej części artykułu.

To przejście od definiowania (i traktowania) emocji jako prywatnych i zindywidualizowanych doświadczeń do rozumienia emocji jako kolektywnych i społecznie wytwarzanych i konstruowanych, stanowi radykalną zmianę dla teorii i badań w obszarze edukacji. Dlatego sposób rozumienia i definiowania – traktuję jako kluczowe kryterium dla wyróżniania sposobów konceptualizacji pojęć w badaniach pedagogicznych i procedur ich badania.

Poza wyżej wymienionym kryterium, dokonując rozróżnienia podejść do badania pracy emocjonalnej i sposobów jej badania, sięgam także do dyskusji (i sporów) metodologicznych w naukach społecznych.

Wreszcie, ponieważ kategorię pracy emocjonalnej definiuję w odniesieniu do zawodu nauczyciela i jego funkcjonowania w szkolnej rzeczywistości, i tym samym sytuuję rozważania w obszarze dydaktyki oraz pedeutologii, odwołuję się do dyskursów wyróżnianych w szeroko rozumianej teorii kształcenia i pedeutologii¹⁶.

¹⁴ G. M. White, *Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, schemat, dyskurs*, w: (red.) M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 55.

¹⁵ K. K. Tsang *Sociological research on teachers' emotions: Four approaches and the shared themes*, „Journal of Sociological Research” 2015 vol.6 nr 2, s. 150-168.

¹⁶ Por. m.in.: D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018; D. Klus-Stańska, *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*. W: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 62-73; D. Klus-Stańska, *Teorie kształcenia*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 245-265; B. D. Gołębiak, *Proces kształcenia*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 857-959; M. Malewski, *Andragogika*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 391-418; S. Mieszalski, *Orientacje dydaktyczne* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 4, Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010; B. D. Gołębiak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń – Poznań 1998; J. Szempruch, *Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016 nr 4, s. 37-

Praca emocjonalna nauczyciela jako proces regulacji emocji – perspektywa psychologiczna

Jak zaznaczono we wstępie praca emocjonalna jako aspekt roli zawodowej została opisana przez Arlie Russell Hochschild w pionierskiej pracy *The Menaged Heart. Commercialization of Human Feeling*. Autorka jako pierwsza zwróciła uwagę na to, że zmiany związane z pracą spowodowały rosnące zapotrzebowanie na utowarowienie i wykorzystanie emocji w miejscu pracy. W ten sposób emocje uległy komercjalizacji, a ich regulacja, która do tej pory dotyczyła wyłącznie prywatnej sfery życia człowieka stała się także częścią roli zawodowej i wykonywanej pracy.

Od czasu publikacji *The Menaged Heart*, zawarte tam tezy o pracy emocjonalnej zainspirowały wielu badaczy i objęły wiele zawodów. Badania Hochschild wzbudziły zainteresowanie przedstawicieli innych dyscyplin. Tematyką tą zainteresowali się przede wszystkim psychologowie. W ciągu 35 lat od opublikowania książki Hochschild praca emocjonalna stała się jedną z najważniejszych kwestii z obszaru psychologii organizacji i zarządzania¹⁷. Zagadnienie to stało się tak popularnym przedmiotem projektów badawczych, że w roku 2013 liczba cytowań wynosiła ponad 16 000, czyli wzrosła trzykrotnie od publikacji książki Hochschild¹⁸.

Pierwszy sposób konceptualizowania pracy emocjonalnej jest ściśle związany ze sposobem definiowania emocji przez psychologów. Emocje są tu traktowane jako indywidualne, wewnętrzne procesy, które modyfikują nasze zachowania. Zgodnie ze współczesnym poglądem w psychologii „emocje są skutkami oceny wydarzeń jako sprzyjających dobremu samopoczuciu człowieka, jego zainteresowaniom, motywom lub aktualnym celom, albo też je zaburzających”¹⁹. Skupienie się na emocjach jako doświadczeniu indywidualnym opiera się na założeniu, że emocje obejmują (jedynie) „oceny poznawcze, subiektywne zmiany, pobudzenie

51; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

¹⁷ D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzošek, S. Retowski, *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, „Psychologia Społeczna” 2009, nr 3, 155–166; Grandey A., Gabriel S., *Emotional Labor at a Crossroads: Where Do We Go from Here?*, “Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior” 2015 no. 2 (21), s. 1–21.

¹⁸ Tamże, s. 3.

¹⁹ N. H. Frijda, *Punkt widzenia psychologów*, w: (red.) M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 93.

autonomiczne i neuronalne oraz impulsy do działania”²⁰. Badacze nie są więc tutaj zainteresowani kontekstem społeczno-kulturowym i jego wpływem na powstawanie czy wyrażanie emocji.

Taki sposób ujmowania emocji wpływa na sposób widzenia pracy emocjonalnej, którą psychologowie rozpatrują także z perspektywy indywidualnej i koncentrują się na wysiłku, który pracownik wkłada w regulowanie emocji, kontrolowanie ich.

W badaniach psychologicznych wyróżnić można trzy sposoby definiowania pracy emocjonalnej: (1) Praca emocjonalna jako obserwowalne zachowania i ekspresja emocji²¹; (2) praca emocjonalna jako stan dysonansu emocjonalnego; (3) praca emocjonalna jako regulacja emocji stosowana przez pracownika podczas kontaktów interpersonalnych²².

Spśród tych trzech ujęć w badaniach psychologicznych praca emocjonalna ujmowana jest najczęściej jako wewnętrzny proces regulacji emocji. Jedną z czołowych badaczek tak zdefiniowanej pracy emocjonalnej jest Alicja Grandey, która dokładnie opisała to zagadnienie, odwołując się do procesualnego modelu regulacji emocji Jamesa Grossa²³, który obecnie jest dominującą teorią regulacji emocji w psychologii. W tym podejściu badacze skupiają się na strategii regulacji emocji, wśród których najczęściej wymienia się dwie: *plytką*, która polega na zmianie zewnętrznej ekspresji emocji oraz *głęboką*, której istotą jest wewnętrzna głęboka zmiana odczuwanych przez jednostkę emocji. Jak pisze Hochschild „głównym narzędziem pracy jest w tym wypadku ciało, nie dusza”. Człowiek gra, „nakłada maskę” i wyraża emocje zgodne z wymaganiami roli zawodowej oraz *regułami emocjonalnymi* wynikającymi z pełnienia roli. Ukrywa pod maską swoje prawdziwe uczucia, gdyż celem pracy powierzchniowej jest stworzenie odpowiedniego wrażenia u odbiorcy (partnera interakcji). Istotą pracy emocjonalnej na poziomie głębokim (*deep acting*) jest zmiana

²⁰ J. W. Kalat, *Biologiczne podstawy psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2020, s. 425.

²¹ B. E. Ashforth, R. H. Humphrey, *Emotional labor In service role: The influence of identity*, „Academy of Management Review” 1993, nr 18, 88–115.

²² A. A. Grandey, *Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2000 nr 5, 95–110.

²³ J. J. Gross, *Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences*. „Psychophysiology” 2002 nr 39, 281–291.

wewnętrznych odczuwanych przez pracownika emocji, co w konsekwencji także przyczynia się do zmiany ekspresji emocjonalnej. W wyniku głębokiej pracy emocjonalnej (która opiera się na poznawczej reinterpretacji) zmieniamy swój sposób myślenia o danej sytuacji, co w konsekwencji prowadzi do zmiany odczuwanych przez nas emocji.

Niektórzy badacze oprócz płytkiej i głębokiej pracy emocjonalnej wymieniają trzecią, tj. naturalną ekspresję emocji. Nieliczni badacze wymieniają także czwartą strategię – „emocjonalne dewiacje”, wyraźnie wyodrębniając te formy ekspresji emocji, które są sprzeczne z wymaganiami związanymi z pełnieniem roli zawodowej²⁴.

Jeśli chodzi o badania empiryczne uprawiane w tej perspektywie, są to badania ilościowe, głównie wystandaryzowane skale do pomiaru pracy emocjonalnej. Narzędzia te służą do badania strategii, uwarunkowań i konsekwencji pracy emocjonalnej²⁵. Do tej pory podjęto kilka prób opracowania ilościowych skal pracy emocjonalnej, które koncentrowały się na różnych wymiarach i/lub strategiach pracy emocjonalnej²⁶. Narzędzie do pomiaru pracy emocjonalnej przeznaczone wyłącznie dla

²⁴ Dewiacje emocjonalne to szczególnie przypadek zachowania pracownika, które Sandra Robinson i Rebeka Bennett definiują jako „dobrowolne zachowanie, które narusza istotne normy organizacyjne, a tym samym zagraża dobru organizacji, jej członków lub jedno i drugie”. Dewiacja musi być zdefiniowana w kategoriach określonych dla konkretnej grupy społecznej (konkretnego zawodu), a nie w odniesieniu do ogólnie obowiązujących standardów moralnych w danym społeczeństwie i tym samym różni się od badania etyki. Zachowania dewiacyjne pracowników mają rozmaite konsekwencje. Mogą powodować dysfunkcje w działalności organizacji, ale mogą mieć też charakter pozytywny, gdyż mogą zapewniać pracownikom poczucie bezpieczeństwa. Poza tym mogą one powiadamiać członków grupy o wspólnych interesach i w ten sposób stanowić „sygnały ostrzegawcze” dla organizacji. Por.: Robinson S. L., Bennett R. J. (1995), *A Typology of Deviant Workplace Behaviors: A Multidimensional Scaling Study*, „The Academy of Management Journal” 1995 no. 38(2).

Badanie nauczycieli pod kątem dewiacji, niewłaściwych zachowań w miejscu pracy jest bardzo interesujące, z uwagi na to, że do tej pory stosunkowo niewiele badań empirycznych poświęcono „ciemnej stronie” pracy nauczyciela. Badanie dewiacyjnych zachowań nauczyciela może dostarczyć nowych informacji, jeśli chodzi o niesprawiedliwość, dyskryminację i przemoc w środowisku szkolnym.

²⁵ T. M. Glomb, M. J. Tews, *Emotional labor: A conceptualization and scale development*, „Journal of Vocational Behavior” 2004 no. 64, p. 1–23; B. E. Ashforth, R. H. Humphrey, dz. cyt.

²⁶ D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, dz. cyt.

nauczycieli zbudował Cem Safak Çukur²⁷. Opracowana przez tureckiego badacza Teacher Emotional Labor Scale (TELS) potwierdza występowanie czterech strategii pracy emocjonalnej w zawodzie nauczyciela: płytka praca emocjonalna, głęboka praca emocjonalna, naturalna ekspresja emocji oraz „dewiacje emocjonalne”.

W Polsce dysponujemy dwoma narzędziami. Pierwsze to Skala Pracy Emocjonalnej (SPE) opracowana przez Szczygieł i wsp.²⁸, drugą stanowi adaptacja Emotional Labour Scale Lee i Brotheridge opracowana przez M. Finogenow, M. Wróbel i J. Mróz²⁹. Obie skale pozwalają na pomiar wyłącznie dwóch strategii pracy emocjonalnej: płytkiej oraz głębokiej i przeznaczone są dla przedstawicieli wszystkich zawodów usługowych (w tym nauczycieli).

Wiele projektów badawczych prowadzonych z perspektywy indywidualnej dotyczy uwarunkowań i konsekwencji pracy emocjonalnej³⁰. Badania dotyczące uwarunkowań i konsekwencji pracy emocjonalnej były przeprowadzane m.in. przez badaczy amerykańskich, niemieckich i angielskich³¹. Również polscy badacze podejmowali badania empiryczne na temat pracy emocjonalnej w obszarze psychologii³².

W prezentowanych powyżej badaniach podkreśla się zwłaszcza negatywne konsekwencje płytkiej pracy emocjonalnej, takie jak: wypalenie zawodowe, stres czy brak satysfakcji z pracy. Dzieje się tak, ponieważ praca emocjonalna na poziomie głębokim uruchamia strategię

²⁷ C. S. Çukur, *The development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS). Validity and reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2009, nr 9, 559–574.

²⁸ D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, dz. cyt.

²⁹ M. Finogenow, M. Wróbel, J. Mróz, *Skala Płytkiej i Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE) – adaptacja narzędzia i analiza własności psychometrycznych*. „Medycyna Pracy” 2015 nr 66 (3), s. 359-371.

³⁰ B. E. Ashforth, R. H. Humphrey, dz. cyt.; Grandey A. A., dz. cyt.; D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, „Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań”, dz. cyt.

³¹ A. Grandey, S. Gabriel, „*Emotional Labor at a Crossroads: Where Do We Go from Here?*”, „Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior” 2015 nr 2 (21), s. 1–21; D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, dz. cyt.

³² D. Szczygieł, R. Bazińska, R. Kadzikowska-Wrzosek, S. Retowski, *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, dz. cyt.; M. Wróbel, *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*, „Psychologia Społeczna” 2013 nr 1, s. 53-66.

regulacji wyprzedzającej i jest zdecydowanie efektywniejsza niż praca na poziomie płytkim, która odpowiada za zmianę zewnętrznej ekspresji emocji (np. tłumienie uczucia). Tłumienie emocji pociąga za sobą duże koszty dla funkcjonowania człowieka, tj. pogarsza jego stan na poziomie zarówno fizjologicznym, jak i poznawczym. Poza tym podczas pracy na poziomie płytkim człowiek ma poczucie bycia nieautentycznym, a to powoduje obniżenie nastroju i stres. Głęboka praca emocjonalna natomiast pozwala na szczere, bardziej autentyczne i satysfakcjonujące relacje. A więc płytka praca emocjonalna w większym stopniu „obarcza” jednostkę negatywnymi konsekwencjami. Potwierdzają to wyniki badań empirycznych, które ujawniły związek pracy emocjonalnej z wypaleniem zawodowym i stanem zdrowia. Płytką praca emocjonalna niekorzystnie wpływa na pracownika, wiąże się z wyczerpaniem emocjonalnym i depersonalizacją, a co więcej pociąga za sobą problemy zdrowotne pracownika.

Badania potwierdzają występowanie korelacji dodatniej pomiędzy częstością udawania emocji pozytywnych i tłumienia negatywnych a wyczerpaniem emocjonalnym pracowników. Inne z kolei dowodzą, że nawykowe tłumienie ekspresji emocjonalnej koreluje z częstszym doświadczaniem negatywnych emocji oraz gorszym funkcjonowaniem interpersonalnym, a nawet ze słabszą pamięcią zdarzeń emocjonalnych³³.

Korzystając ze Skali Pracy Emocjonalnej interesujący projekt badawczy zrealizowała Monika Wróbel³⁴, która wykazała występowanie związku pomiędzy obiema formami pracy emocjonalnej a wypaleniem zawodowym nauczycieli, zwracając dodatkowo uwagę na to, czy i jaką rolę pełni tu inteligencja emocjonalna. Analizy potwierdziły, że wykonywanie płytkiej pracy emocjonalnej przyczynia się do nasilenia objawów wypalenia zawodowego, jednak ma to miejsce wyłącznie w grupie osób o przeciętnej i niskiej inteligencji emocjonalnej (związku takiego nie zaobserwowano u osób o wysokim poziomie inteligencji emocjonalnej).

³³ J. J. Gross, O. P. John, *Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being*, “Journal of Personality and Social Psychology” 2003 vol. 85 no. 2, p. 348–362.

³⁴ M. Wróbel, dz. cyt.

Praca emocjonalna jako wymóg roli zawodowej – perspektywa socjologiczna

Analizy i studia nad emocjami w latach 80. i 90. XX wieku to prawdziwy rozkwit zainteresowania emocjami w socjologii, antropologii, etnologii, językoznawstwie – dziedzinach, które zaakcentowały społeczno-kulturowy charakter emocji i uwypukliły rolę interpretowanych aspektów emocji jako elementu codziennego życia społecznego³⁵. W ten sposób emocje jako przedmiot badań „wyzwoliły się” z psychofizjologicznego sposobu definiowania i tym samym od psychologów, którzy wcześniej niewątpliwie zawłaszczyli tematykę emocji.

W ostatnich latach emocje stały się przedmiotem systematycznej naukowej refleksji, zwłaszcza w socjologii. Socjologia emocji jest obecnie dobrze ugruntowaną subdyscypliną socjologii, gdzie od ponad czterdziestu lat w oparciu o różne teorie prowadzone są systematyczne badania emocji. Do najbardziej wpływowych badaczy prac zalicza się Arlie Russel Hochschild, Randal Collinsa, Theodore’a Kempera, Thomasa Scheffa.

„Nie ma wątpliwości, że emocje powstają na bazie relacji społecznych” – mówi Theodore Kemper³⁶ i dodaje, że emocje to rezultaty interakcji społecznych lub/i reakcji na posiadaną władzę i/lub status społeczny. Emocje są zjawiskami dotyczącymi relacji pomiędzy ludźmi a/i wydarzeniami³⁷, „są wykraczającymi poza doświadczenie skryptami czy opowiadaniem”³⁸, mają strukturę narracyjną³⁹. Emocje traktuje się tu jako **znak komunikacyjny** (podkr. R.G.), który pośredniczy w ciągłych interakcjach pomiędzy ciałem, umysłem a społeczeństwem. A zatem analizowanie emocji z perspektywy socjologicznej to badanie powiązań pomiędzy emocją, kulturą i praktykami społecznymi. W socjologicznych teoriach emocje są postrzegane jako funkcjonalne dla społeczeństwa, ponieważ stoją na straży obowiązującego systemu norm. Emocje są tu postrzegane jako element kontroli społecznej, który jest bardzo efektywny,

³⁵ White G.M., *Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, schemat, dyskurs*, w: (red.) M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 53-71.

³⁶ T. D. Kemper, *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, w: (red.) M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 73.

³⁷ G. M. White, dz. cyt., s. 54.

³⁸ R. A. Shweder, s. 37.

³⁹ R. Górska, *The Narrative as a Strategy for the Development of Emotional Competences of Adults*, „Edukacja Dorosłych” 2014 nr 1, s. 121-135.

bo działa „od wewnątrz” jednostki, nawet wtedy, gdy znajduje się ona w samotności⁴⁰.

W socjologii emocji stawia się też ważne pytanie: Jak kapitalizm kształtuje nasze życie uczuciowe? Odpowiedź jest następująca: Emocje uważane za sferę najbardziej osobistych, spontanicznych i intymnych doświadczeń stały się w kapitalizmie produktem rynku i zostały przeniesione w sferę stosunków pracy i produkcji. To właśnie taka teza dominuje w opracowaniach Arlie Russel Hochschild – autorki pojęcia „praca emocjonalna”, która w swoich licznych pracach badawczych przekonuje czytelników, że to emocje właśnie leżą u podstaw nie tylko praktyk życia społecznego, ale i systemu wartości, postaw i przekonań moralnych⁴¹. Główny problem postawiony w *Zarządzaniu emocjami* (podtytuł pracy jest zresztą znamienny: *Komercjalizacja ludzkich uczuć*) to kwestia autentyczności ludzkiego życia i przeżywania we współczesnym świecie. Inspirując się Marksem, Millsem i Goffmanem, Hochschild przenosi zagadnienie autentyczności na grunt socjologiczny i analizuje przyczyny, dla których swobodę i autentyczność emocjonalną zastąpiła obecnie w świecie „praca emocjonalna”.

O pracy emocjonalnej nie można dyskutować bez odwołania się do reguł emocjonalnych. Jak pisze Hochschild praca emocjonalna to zarządzanie emocjami w celu ekspresji emocji zgodnych z wymaganiami roli zawodowej. Również inni badacze podkreślają to, że praca emocjonalna jest ściśle określona rolą zawodową. To właśnie z chęci

⁴⁰ M. Sawicka, *Emocje w interakcjach współczesnego społeczeństwa polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018, s. 30.

⁴¹ Najnowszy projekt badawczy Arlie Hochschild dotyczy głębokich podziałów społecznych we współczesnym społeczeństwie amerykańskim – rozłamu pomiędzy konserwatystami i liberałami. Hochschild poszukując „logiki emocjonalnej”, będącej źródłem tych podziałów, spędziła pięć lat w stanie Luizjana, badając członków ultraprawicowej Tea Party. Jej badania dotyczyły emocji leżących u podstaw przekonań politycznych, „zasad odczuwania” różnych dla prawej i lewej strony sceny politycznej. Hochschild przebywając w Luizjanie starała się dotrzeć do „głębokich historii” wyborców prawicy, które, jak pisze, pozwoliły jej na poznanie „tego, co należy i czego nie wolno czuć, do kwestii zarządzania uczuciami i do podstawowych emocji, do których odwołują się charyzmatyczni przywódcy” (2017, s. 44). Wyniki badań zostały opisane w książce pt. *Strangers in Their Own Land: Anger and Mourning on the American Right*. (wydanie polskie: *Obcy we własnym kraju. Żal i gniew amerykańskiej prawicy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2017) która wzbudziła ogromne zainteresowanie czytelników. Książka znalazła się wśród finalistek National Book Award w 2016 roku i bestsellerów „New York Timesa” (według którego jest to jedna z sześciu książek, które pozwalają zrozumieć zwycięstwo Donalda Trumpa).

przestrzegania reguł pracownik wykonuje pracę emocjonalną. Reguły emocjonalne (reguły odczuwania i reguły wyrażania emocji) to zbiory jawnych i niejawnych, formalnych i nieformalnych norm obowiązujących w miejscu pracy, przyswajane są one w nieformalnym procesie socjalizacji, ale i podczas formalnych szkoleń. Te zbiory norm są częścią ogólniejszej kultury emocji i ideologii emocjonalnej obowiązującej w instytucjach i to one właśnie „sterują” zachowaniem pracownika. Reguły emocjonalne, inaczej standardy organizacyjne to cele organizacji, które obowiązują wszystkich pracowników: począwszy od wysoko wykwalifikowanych specjalistów, a skończywszy na niepełnoetatowych pracownikach. Zaznaczyć należy, że osoby posiadające władzę mają szerszy margines swobody, jeśli chodzi o przestrzeganie reguł. Reguły emocjonalne są technikami silnie dyscyplinującymi nie tylko ekspresję emocjonalną pracownika, ale także doświadczanie emocji.

Ważnym odkryciem Arlie Hochschild wydaje się także to, że praca wykonywana przez osoby, które oprócz określonego zachowania „sprzedają” pracodawcy swoje emocje, nie ogranicza się do zachowywania się „tak jakby”, ale polega na wyrabianiu w sobie realnych i odpowiednich do oczekiwań zawodowych uczuć. Stewardesa z badania Hochschild, jak i nauczyciel nie mają sprawiać wrażenia miłych – mają być mili. Nauczyciel nie ma sprawiać wrażenia, że lubi dzieci – ma je lubić. Musi nauczyć się być miły i życzliwy i nauczyć się wywoływać w sobie „bycie miłym i życzliwym”. Chodzi więc o to, żeby nauczyciel faktycznie odczuwał emocje, które wyraża, bo wówczas jest większa szansa, że będzie je wyrażał przekonująco i wiarygodnie. Z drugiej jednak strony praca emocjonalna pokazuje nowy wymiar alienacji: komercyjne, zawodowe przekształcanie siebie sięga nie tylko powierzchni, ale i najgłębszych warstw naszego „ja”. I tu pojawia się następne pytanie: Ile nas kosztuje bycie tym, kim jesteśmy? Czy inaczej: Ile nas kosztuje bycie nauczycielem?

Te pytania stawiają sobie badacze pracy emocjonalnej, którzy łączą pracę emocjonalną z wykonywanym zawodem, z pełnieniem roli zawodowej. Pracę emocjonalną ściśle łączą z regułami emocjonalnymi, ideologiami emocjonalnymi i kulturą emocjonalną.

Badania ułokowane w tym nurcie prowadzone są przy użyciu rozmaitych metod i technik jakościowych, wyrastających z nauk

społecznych zorientowanych humanistycznie⁴² gdzie w nawiązaniu do Diltheyowskich nauk o duchu świat społeczny to świat doświadczany, rozumiany i przeżywany przez działania i wzajemne oddziaływania ludzi.

Jakościowa orientacja badawcza to nie tylko zmiana w postrzeganiu specyfiki świata społecznego, ale także określone strategie i procedury eksploracyjne takie jak: wywiady, pamiętniki, obserwacje itp. Przy czym badania jakościowe nazywa się zarówno metodami badań (Norman Denzin, Dawid Silverman), orientacjami metodologicznymi (Danuta Urbaniak-Zajęc), a niekiedy strategiami badań (Teresa Bauman). Określane są one jako badania naturalistyczne, interpretacyjne, terenowe, fenomenologiczne, hermeneutyczne, humanistyczne, wartościujące, a nawet miękkie (Smolińska-Theiss, Theiss 2010). Badania te koncentrują się na globalnym, całościowym oglądzie i ludzkiej rzeczywistości, a podstawą analiz jest rozumienie i interpretacja. Badacz w procesie poznania stosuje empatię, introspekcję i subiektywne podejście; stara się rozumieć badanych i analizować rzeczywistość z ich pozycji, stosując niematematyczne i nieustrukturyzowane narzędzia badawcze⁴³.

Metody jakościowe w pierwszych projektach badawczych nad pracą emocjonalną⁴⁴ bogatych i opisowych danych na temat różnych aspektów pracy emocjonalnej w różnych zawodach, poprzez studia przypadków wywiady biograficzne i narracyjne.

Praca emocjonalna jako narzędzie transformacji i rozwoju zawodowego i/lub praca emocjonalna jako produkt uboczny/byproductive labor – perspektywa krytyczna

Jedną z pierwszych badaczek, która wpisuje się w ten nurt badań nad emocjami i pracą emocjonalną jest Megan Boler – kanadyjska badaczka edukacji, lokująca się w nurcie pedagogiki krytycznej. Jej praca pt. *Feeling Power: Emotions and Education* ma charakter przełomowy nie

⁴² K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie I Profesjonalne, Warszawa 2008; D. Urbaniak-Zajęc, *Empiryczne badania jakościowe w pedagogice*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 453-471; D. Kubinowski., *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.

⁴³ B. Smolińska-Theiss, W. Theiss, *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010, s. 81.

⁴⁴ J. Nias., dz. cyt.; A. R. Hochschild, dz. cyt.

tylko dlatego, że porusza kwestie związków emocji i edukacji w innym niż dotychczas to było opisywane, nowatorskim zarówno epistemologicznie, jak i metodologicznie kontekście⁴⁵. Zdaniem Megan Boler emocje są miejscem kontroli społeczno-politycznej i dlatego nie można ich zrozumieć poza kulturą i ideologią. Megan Boler pracę emocjonalną rozumie w odmienny, a zarazem złożony sposób, pokazuje m.in., że doświadczanie emocji i praca nad emocjami może stanowić narzędzie oporu wobec narzucanych i dominujących w instytucji (edukacyjnej) norm.

O znaczeniu emocji w polityce i kształtowaniu się demokratycznych społeczeństw żarliwie przekonuje Martha Nussbaum – amerykańska filozofka, określana jako społecznie zaangażowana humanistka, która twierdzi, że dla zrealizowania tych celów niezbędne jest odpowiednie ukształtowanie emocji obywateli, co z kolei wymaga dostrzeżenia edukacyjnego potencjału pracy z emocjami i pracy nad emocjami. Do tego jednak „potrzebna jest nam edukacja. Nie tylko intelektualna, lecz także emocjonalna” i dodaje: „edukacja emocjonalna rozwija wyobraźnię i współczucie, umożliwia rozumienie, że istnieją różne punkty widzenia”⁴⁶.

Podobne stanowisko znajdujemy u socjolożki wykładającej na Uniwersytecie Hebrajskim w Jerozolimie Ewy Illouz⁴⁷, która równie przekonująco pisze o tym, jak ludzie nauczyli się używać swoich emocji jako zasobu, i co więcej, doszli do takiej biegłości, że emocje stały się głównym czynnikiem decydującym o sukcesie ekonomicznym i społecznym. Illouz w książce „Uczucia w dobie kapitalizmu”, którą sama określa jako „opowieść o nadejściu nowoczesności ujętą w kategoriach emocji”⁴⁸ argumentuje jak doszło do „terapięzacji” dyskursu publicznego i jak nasza emocjonalność została utowarowiona, znormalizowana i zmistyfikowana, jednym słowem – **zinstrumentalizowana** (podkreśl. R.G.). Te procesy mają ogromny wpływ na konstytuowanie się nowoczesnej osobowości i tożsamości i z tej perspektywy prowadzone są badania dotyczące pracy emocjonalnej.

⁴⁵ M. Boler, *Feeling Power: Emotions and Education*, Routledge, New York, London 1999.

⁴⁶ M. C. Nussbaum, *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*, MA: Belknap Press, Cambridge 2013.

⁴⁷ E. Illouz, *Uczucia w dobie kapitalizmu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.

⁴⁸ Tamże, s. 5.

Emocje nie są więc traktowane jako presocjalne i prekulturowe, lecz są sprasowanymi razem znaczeniami kulturowymi i stosunkami społecznymi, a ta „kompresja” nadaje im zdolność wzbudzania działań. Są z pewnością bytami psychicznymi, ale są także bytami społecznymi i kulturowymi. Emocje „niosą energię”, dlatego, że zawsze dotyczą własnego *ja* i jego relacji do umiejscowionych innych. Kiedy słyszymy „znowu się spóźniłaś” to to, czy odczuwamy wstyd, złość czy czujemy się winni, zależy od naszego stosunku do nadawcy komunikatu. Jeśli to powie przełożony, najprawdopodobniej odczuwamy wstyd; jeśli kolega – złość, natomiast, gdy to powie nauczyciel naszego dziecka czekającego przed szkołą – pocujemy się winni.

„Emocje są głęboko zinternalizowanymi i bezrefleksyjnymi aspektami działania, ale nie dlatego, że nie ma w nich dostatecznie wiele z kultury i społeczeństwa, lecz raczej dlatego, że mają tego w sobie nazbyt wiele”⁴⁹. „Uczucie nie jest działaniem, ale jest wewnętrzną energią, która nas popycha do czynu, czynowi zaś nadaje konkretny ‘nastrój’ czy ‘zabarwienie’. Uczucie można zatem zdefiniować jako ‘naładowaną energią’ stronę działania, gdzie przez energię rozumie się równocześnie zdolność poznawczą, afekt, ocenę, motywację oraz ciało”⁵⁰.

Bardzo ważne jest, że w tym podejściu (nauczycielskie) doświadczenia emocjonalne są postrzegane jako narzędzie osobistej transformacji. Takie rozumienie pracy emocjonalnej proponuje wspomniana wyżej Megan Boler, która twierdzi, że wykonując pracę emocjonalną można przewartościować przyjęte założenia, przekonania i nawyki codziennych praktyk. Innymi słowy praca emocjonalna pozwala na **redefiniowanie przyjętych (często nieuświadomianych) wartości i przekonań** (podkreśl. R.G.). Dzieje się tak, ponieważ praca emocjonalna jest immanentną składową myślenia refleksyjnego i krytycznego. Związki pracy emocjonalnej z myśleniem krytycznym badał amerykański socjolog Morris Rosenberg w tzw. refleksyjnej teorii emocji⁵¹. Rosenberg wyróżnia dwie kategorie refleksyjności: poznawczą (*cognitive reflexivity*) oraz sprawczość refleksyjną (*reflexive agency*), dzięki której możemy manipulować wewnętrznymi procesami (w tym emocjami) i je regulować. Główna teza Rosenberga głosi, że refleksyjność wynika często z reakcji

⁴⁹ Tamże, s. 9.

⁵⁰ Tamże, s. 8.

⁵¹ M. Rosenberg, *Reflexivity and Emotions*, “Social Psychology Quarterly” 1990 vol. 53 no. 1, p. 3-12.

emocjonalnych, a jednocześnie radykalnie zmienia naturę ludzkich emocji⁵². Tak rozumiana refleksyjność bierze udział w procesie identyfikacji emocji, interpretacji, wpływa też na ekspresję i treść doświadczenia emocjonalnego. Innymi słowy, odwołując się do koncepcji Arlie Hochschild można powiedzieć, że refleksja pojawia się zarówno podczas płytkiej, jak i głębokiej pracy emocjonalnej.

Przełomowe dla analiz na temat pracy emocjonalnej są studia, gdzie praca emocjonalna (afektywna) stanowi jeden z typów (przejawów) tzw. **pracy niematerialnej** - formy pracy, która w obecnej globalnej gospodarce zajmuje pozycję dominującą, a która jest działalnością produkującą niematerialne dobra: usługi, wiedzę i komunikację⁵³. Praca emocjonalna w tym ujęciu to praca międzyludzkich kontaktów i interakcji, związana z realną (albo wirtualną) obecnością kogoś innego. Polega ona na produkowaniu emocji i manipulowaniu nimi, a jej wytwory to: dobrostan, zaangażowanie, satysfakcja, odprężenie, pasja, poczucie łączności czy/i wspólnoty. Praca afektywna stanowi najważniejsze ogniwo pracy niematerialnej, a jej potencjał jest nie do przecenienia, gdyż wytwarza ona **sprawczość, podmiotowość, uspołecznienie, wspólnotowość** (podkreśl. R. G).

Związki emocji z budowaniem podmiotowości potwierdza także niezwykle interesujący pogląd Hanny De Jaegher – autorki teorii interafektywności, która twierdzi podmiotowość to konstrukt konstytutywnie ucieleśniony, intersubiektywny i afektywny⁵⁴. Podmiotowość jest (współ)tworzona w interakcjach, gdzie poprzez obustronne zaangażowanie i zrozumienie wpływamy wzajemnie na nasze uczucia.

To, co powstaje w wyniku pracy afektywnej to nie tylko stan umysłu u innych osób. Praca emocjonalna jest znacząca dla dyspozycji i zasobów pracownika, dla jego poczucia podmiotowości, tożsamości. Emocje nigdy nie przekazują informacji aksjologicznie neutralnych; zawsze „mówią” o tym, co jest ważne dla naszego dobrego samopoczucia (dobrostanu) lub/i dla naszego osobistego rozwoju. Praca emocjonalna

⁵² Tamże, s. 3.

⁵³ A. Negri, M. Hardt, *Imperium*, Warszawa 2005; M. Lazzarato, *Immaterial Labor*, www.generation-online.org (dostęp: 13.02.2018).

⁵⁴ H. De Jaegher, *How We Affect Each Other. Michel Henry's 'Pathos-With' and the Enactive Approach to Intersubjectivity*, "Journal of Consciousness Studies" 2015 vol. 22 no. 1–2, p.12–32.

pociąga za sobą liczne konsekwencje dla rozwoju podmiotowości pracowników (nauczycieli), zarówno pozytywne – budujące, jak i negatywne – niszczące, degradujące. Jeśli reguły emocjonalne są bardzo odmienne od tego, co nauczyciel naprawdę odczuwa, codzienna praca emocjonalna pociąga za sobą ogromne koszty: **emocjonalną samoalienację** (podkr. R. G.): wstyd, zażenowanie, poczucie przymusu, nieautentyczności, poczucie bycia manipulowanym i wyczerkiwanym⁵⁵. Emocje, którymi pracujemy (jako nauczyciele), nie opuszczają nas nawet po „zakończonym procesie produkcji”, stanowią jej (pracy emocjonalnej) trwałe „**produkt uboczny/byproductive labor**”⁵⁶: **marginalizują podmiotowość pracownika: wyczerpują i zubażają sprawczość** (podkr. R.G.). Zdaniem Shiloh Whitney – autorki pojęcia pracy emocjonalnej jako produktu ubocznego – taki sposób konceptualizacji pracy emocjonalnej „oddaje wyjątkowość tej formy pracy i charakterystyczne dla niej formy wyczerkiwania, podporządkowania i marginalizacji”⁵⁷.

Pracownik (nauczyciel) jest wówczas zmuszony do zmetabolizowania tych „nadmiarów” i „odpadów” oraz do ich „wchłonięcia”. Powoduje to niepokój, lęk, stres, zmęczenie, upokorzenie, pogardę, poczucie winy, brak zaangażowania i wyczerpanie. Jeśli takie emocje są długotrwale i silnie kształtowane i modulowane z zewnątrz (często bez zgody człowieka i wbrew jego systemowi wartości), to wzory i reguły emocjonalne obowiązujące w miejscu mogą prowadzić do tzw. „**hackowania**” **podmiotowości** (podkr. R.G.) nauczyciela⁵⁸.

Perspektywę badawczą „właściwą” dla trzeciego sposobu konceptualizacji pracy emocjonalnej można określić jako badania w duchu tzw. „nowej humanistyki”⁵⁹, która wiąże się z tym, iż mamy do czynienia

⁵⁵ A. R. Hochschild., dz. cyt.

⁵⁶ S. Whitney, *Byproductive labor: A feminist theory of affective labor beyond the productive – reproductive distinction*, „Philosophy and Social Criticism” 2018, Vol. 44(6) 637–660 DOI: 10.1177/0191453717741934

⁵⁷ Tamże, s. 637.

⁵⁸ J. Slaby, *Mind Invasion: Situated Affectivity and the Corporate Life Hack*, „Theoretical and Philosophical Psychology” 2016 no. 25, p. 1-13.

⁵⁹ Por m.in.: R. Nycz, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, „Teksty Drugie” 2017 nr 1, s. 18-40; R. Nycz., *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, w: R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015; D. Kubinowski, *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.

z nowymi orientacjami rodzącymi się na pograniczu lub poza istniejącymi dyscyplinami. Posthumanizm – jak mówi Frans Kruger – kwestionuje dotychczasowe badania edukacyjne i narzuca im nowe wymagania, posthumanistyczne badania to badania przekrojowe (*transversal research*), układające się „w poprzek” stanowisk teoretycznych, w których autorzy projektów badawczych (tzw. *studies*) czerpią m.in. z dorobku studiów postkolonialnych, feministycznych, *queer*, marksistowskich, kulturowych oraz konstruktywistycznych⁶⁰. Badania mają tu zatem charakter transdyscyplinarny i ze względu na problematykę oraz zastosowane procedury i metody badawcze nie mieszczą się w żadnej z dotychczasowych dyscyplin⁶¹. Zakresy nowohumanistycznych badań nie są ustalone, ponieważ nieustająco „trwają merytoryczne i kompetencyjne spory i negocjowania inter- i transdyscyplinarnych współdziałań”⁶². Badania posthumanistyczne mają charakter transformacyjny, badacz nie może być neutralny i politycznie niezaangażowany.

Badania podejmowane w obrębie nowej humanistyki to także próby znalezienia nowego języka i słownika analitycznego oraz uznanie badacza za aktywny składnik procesu poznawczego. Powoduje to personalizację badań jakościowych i nadaje im naznaczoną indywidualizmem, niepowtarzalną trajektorię⁶³.

„Nowe” badania jakościowe wiążą się z tzw. „zwrotem działaniowym” w naukach społecznych⁶⁴. Sprawia to, że funkcje badań przesuwają się z poznawania rzeczywistości na jej konstruktywne zmienianie. Celem badań po „zwrocie działaniowym” jest transformacja osobowa i społeczna, a korzyści poznawcze przesuwają się na dalszy plan. Ten typ dyskursu badawczego określa się też mianem „badań

⁶⁰ F. Kruger, *Posthumanism and educational research for sustainable futures*, „Journal of Education” 2016 no. 65, p. 77-94.

⁶¹ R. Nycz, *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, dz. cyt.

⁶² R. Nycz, *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, dz. cyt., s. 23.

⁶³ M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2017 nr 4(80), s. 105-120.

⁶⁴ D. Kubinowski, *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.

zaangażowanych”, czy też „transformacyjnych badań w działaniu”⁶⁵, w których na pierwszym miejscu stawia się potrzeby emancypacyjne konkretnych ludzi i grup społecznych, ponieważ celem projektów badawczych jest zmiana społeczna, a ich istotą poczucie podmiotowości zarówno badaczy, jak i uczestników sytuacji społecznych⁶⁶. W badaniach tych często „światy, które eksploruje badacz, będąc jednocześnie ich uczestnikiem, nie są „obiettami” do badania, lecz środowiskiem życia. Dlatego medium poznającym jest sam badacz, a jedyną metodą jest autentyzm jego życiowego doświadczenia”⁶⁷. Uwalnia to badacza od sztywnych norm metodologicznych i otwiera drogę ku metodologicznej innowacyjności. Jak pisze Mieczysław Malewski „jeżeli rezultaty badań przyczyniają się do demokratyzacji stosunków społecznych, niwelacji niesprawiedliwych różnic społecznych, emancypacji grup i środowisk ludzi zmarginalizowanych i wykluczonych, to należy je uznać za w pełni prawomocne”⁶⁸.

W tym podejściu do badania pracy emocjonalnej nauczycieli, widoczne są wyraźnie cechy charakterystyczne tzw. dydaktyki transformatywnej, którą Dorota Klus-Stańska⁶⁹ opisuje, jako paradygmat, który charakteryzują m.in.: świadoma polityczność oraz demaskatorski charakter szkoły, co ujawnia się jako „obalanie” obowiązujących interpretacji świata społecznego i praktyk edukacyjnych i radykalizm, polegający na postulowaniu głębokiej zmiany szkolnej edukacji, która miałaby być narzędziem i elementem głębokich zmian politycznych.

To podejście metodologiczne podkreśla zatem ściśle powiązania i zależności pomiędzy pracą emocjonalną nauczyciela a kontekstem materialno-ekonomicznym, społecznym i politycznym. Ale to nie wszystko. W tym podejściu najbardziej spośród wszystkich opisywanych podkreśla się, jak ważne w doświadczaniu emocji i ich ekspresji jest ciało. Można by rzec, że tylko w tym podejściu nie ignoruje się „ciała” i jego ważnej roli dla procesów edukacyjnych przebiegających w klasach

⁶⁵ H. Cervinkova, B. D. Gołębnik, *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.

⁶⁶ Tamże, s. 15.

⁶⁷ M. Malewski, *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2017 nr 4(80), s. 105-120.

⁶⁸ M. Malewski, *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2012 nr 4(60), s. 42.

⁶⁹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, dz. cyt.

szkolnych⁷⁰. To właśnie koncentracja na praktykach cielesnych, ich analiza w kontekście praktyki szkolnej oraz ich znaczenia dla pracy emocjonalnej jest jedną z cech charakterystycznych trzeciego opisywanego tu podejścia metodologicznego⁷¹.

Wszystko to sprawia, że badanie pracy emocjonalnej w tej perspektywie nie jest łatwe. Podkreśla ono ważną rolę języka w wyrażaniu emocji. Jednakże język nie jest jedynym sposobem wyrażania emocji, równie ważne jest ciało. Emocje nie są tu traktowane jako prywatne, ani zdeterminowane wyłącznie przez struktury społeczne i leksykalne. Są „ucieleśnione i performatywne, to znaczy, że sposób, w jaki rozumiemy, doświadczamy, wyrażamy i rozmawiamy o emocjach są ściśle związane z naszym poczuciem ciała”⁷². A to z kolei oznacza, że badacz nie może (nie wolno mu!) ignorować mowy ciała: mimiki twarzy, gestów, postaw cielesnych itd.

W tej perspektywie metodologicznej badacze koncentrują się na poszukiwaniu strategii umożliwiających badanie różnych kulturowych kontekstów funkcjonowania środowisk edukacyjnych tj. reguł emocjonalnych, programów kształcenia, dyskursów dydaktycznych i związanych z nimi praktyk emocjonalnych itp. Jednocześnie strategie te powinny umożliwiać badanie jednostek (nauczycieli) i ich doświadczeń emocjonalnych.

Jednym z podejść badawczych, które spełnia te wymagania jest krytyczna analiza dyskursu (KAD), której znakiem rozpoznawczym jest łączenie teorii z praktyką. Przedstawiciele KAD analizują językowe

⁷⁰ M. Zembylas, *Theory and methodology in researching emotions in education*, “International Journal of Research & Method in Education” 2007 nr 1(30), ss. 57-72.

⁷¹ Przykładem badań nad pracą emocjonalną, które są prowadzone w perspektywie krytycznej są analizy i badania Michalinosy Zembylasa. Analizował on kategorię pracy emocjonalnej w innej, aniżeli opisane wyżej perspektywie, którą sam określa jako postrukturalistyczną, czy w innym miejscu jako postmodernistyczną. Praca emocjonalna może być także wyrazem oporu (politycznego) wobec reguł, które są nauczycielowi narzucone (np. przez władze oświatowe), a z którymi on się nie zgadza. Praca emocjonalna jest zatem – jak mówi Zembylas – nieuniknioną częścią wykonywania zawodu przez nauczyciela. Jest ona ściśle połączona z czynnikami ideologicznymi, politycznymi i instytucjonalnymi regulacjami, które zobowiązują nauczyciela do określonych zachowań i działań, a przyjęta strategia pracy emocjonalnej zależy nie tylko od relacji interpersonalnych z uczniami, ale także z kolegami i administracją szkolną, doświadczenia emocjonalne nauczycieli mają w tym ujęciu charakter **polityczny** (podkreśl. R.G.).

⁷² M. Zembylas, *Theory and methodology in researching emotions in education*, dz. cyt., s.64.

i tekstowe przejawy i formy relacji społecznych, jednocześnie dążąc do zmiany nagannych praktyk, dyskryminacji, dominacji i wyzysku⁷³.

Takie możliwości oferuje także etnografia rozumiana jako badanie kulturowych aspektów środowisk edukacyjnych, przy użyciu różnorodnych metod badawczych, z których podstawową jest obserwacja⁷⁴. Uprawiający badania etnograficzne stosują liczne metody zbierania danych takie jak; wywiady swobodne, wywiady narracyjne, wywiady grupowe, obserwacja zdarzeń krytycznych, analiza źródeł takich jak programy czy podręczniki szkolne, pamiętniki, analiza nagrań wideo, fotografii⁷⁵. Metody stosowane przez etnografów zakładają bezpośrednie doświadczenie badacza, który jest obecny w terenie, obserwuje, sporządza notatki, systematyzuje, interpretuje i aktywnie uczy się. Ale zdecydowanie najważniejsza jest tu przyjęta przez niego perspektywa, bo studia i analizy mają tu charakter krytyczny, demaskatorski.

W opisywanym tu podejściu do badania pracy emocjonalnej badania etnograficzne czerpią inspirację z antropologii kulturowej, a u jej podstaw leży paradygmat zwany interpretatywnym, zakładający niestabilność i względność rzeczywistości społecznej (szkolnej), dlatego postawa badacza jest szczególna. Badana rzeczywistość jest bowiem (współ)tworzona przez aktorów społecznych. To podejście wiąże się zatem nie tylko ze stosowaniem specyficznych metod i technik badania, „jest ono raczej jakościowym sposobem myślenia o ludzkim doświadczeniu, drogą ‘naukowej oraz intersubiektywnej empatii’, która pozwala dotrzeć do znaczenia doświadczeń indywidualnych i grupowych tak zwanego ‘zewnętrznego świata’”⁷⁶.

Na szczególną uwagę w badaniach nad pracą emocjonalną zasługuje wywodząca się z metody etnograficznej *autoetnografia*, gdyż

⁷³ V. Kopińska, *Krytyczna analiza dyskursu – podstawowe założenia, implikacje, zastosowanie*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, s. 311-334; A. Horotels, *Krytyczna analiza dyskursu*, w: K. Konecki, P. Chomeczyński, *Słownik socjologii jakościowej*, Difin, Warszawa 2012, s.154.

⁷⁴ D. Urbaniak-Zajac, *Empiryczne badania jakościowe w pedagogice*, w: Z. Kwieciński, B. Sliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 453-471; Smolińska-Theiss B., Theiss W., *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, dz. cyt.

⁷⁵ K. Konecki, I. Służak, *Socjologia jakościowa – innowacyjne metody w badaniach jakościowych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012 t. 8 nr 1, s. 6-10.

⁷⁶ K. Konecki, *Jakościowe rozumienie innych a socjologia jakościowa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2005, t. 1 nr 1 s. 3.

obszarem zainteresowania badań autoetnograficznych są nie tylko narracje, dialogi, ale emocje i zaangażowanie, pojawiające się jako osobiste opowieści⁷⁷.

Wydaje się, że autoetnografia jest bardzo przydatna w badaniu pracy emocjonalnej, zwłaszcza gdy traktujemy ją jako „całościową strategię badawczą, która polega na celowym i planowym dokonywaniu aktów autoobserwacji w dłuższym okresie czasu, podczas uczestniczenia w pewnym procesie społecznym i relacjonowaniu na bieżąco własnych przeżyć, odczuć i refleksji w postaci notatek terenowych, dziennika autoobserwacji lub zapisu filmowego, w którym głównym aktorem jest sam autor”⁷⁸. Takie ujęcie znosi tradycyjny podział na osoby badacza i respondenta. Badacz nie jest tu bowiem zdystansowany i obiektywny, ale występuje w roli aktywnego aktora, któremu chodzi nie tylko o zebranie faktów, ale o zebranie informacji o znaczeniu/istotności tych faktów w życiu badanego i dotarcie do wymiaru emocjonalnego⁷⁹. Polega to na poddawaniu siebie oddziaływaniu różnych mediów, danych, informacji i badaniu własnych reakcji na nie. Posługiwanie się dziennikami lub pamiętnikami, przeglądanie prasy i danych archiwalnych, zapoznawanie się z raportami i sprawozdaniami różnych instytucji czy z dokumentami osobistymi, konfrontacja z artefaktami fizycznymi albo przeprowadzanie wywiadów z samym sobą i „przepytywanie” siebie mają stanowić bodźce do wywołania autorefleksji będącej podstawą opisu, który ma powstać. Efekt końcowy tych czynności ma postać osobistej narracji, czyli materialnie istniejącego dokumentu: spisanego autobiograficznego lub autoetnograficznego tekstu, dziennika, pamiętnika, notatki, eseju, artykułu posiadającego cechy dokumentu osobistego, a czasami filmu lub nagrania audio. Efekt autoetnograficznej pracy może mieć też postać bardziej ulotną, jak autoprezentacja, występ na oczach widowni lub przed audytorium, wykonany przez badacza performans przedstawiający

⁷⁷ B. Borowska-Beszta, *W tym cieniu jest tyle słońca. Auto-etnografia*. „Pedagogika Kultury” 2009, t. 5, s. 81–96.

⁷⁸ A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014 t.10 nr 3, s. 38.

⁷⁹ S. Urbańska, *Autoetnografia*, w: K. Konecki, P. Chomczyński (red.) *Słownik socjologii jakościowej*, Difin, Warszawa 2012, s. 34-39.

autoetnograficzne treści. Wymienione formy łączy się z konwencjonalnym stylem akademickim⁸⁰.

Wydaje się, że projekty autoetnograficzne doskonale nadają się do badania pracy emocjonalnej nauczyciela zwłaszcza w odmianie nazywanej *ewokatywną*, która w odróżnieniu od autoetnografii *analitycznej*⁸¹, charakteryzuje się autentycznym emocjonalnym zaangażowaniem w proces badawczy. Projekt ewokatywny (emocjonalny, sugestywny), to, jak go nazywa Anna Kacperczyk program „pielęgnowania żywego doświadczenia”, który często powiązany jest z osobistą biografią badacza i łączy się z autentycznym zaangażowaniem oraz tendencją do współodczuwania, doświadczania współobecności *Innych* i dlatego „zmierza w stronę nowych artystycznych, impresjonistycznych, performatywnych, humanistycznych i literackich form etnografii, w których żywa opowieść stoi wyraźnie ponad analizą naukową”⁸². Co bardzo ważne dla rozważań w tym artykule, podejście sugestywne zwraca uwagę na okoliczności, w jakich powstaje wiedza, a także na sposoby jej wytwarzania i dzielenia się nią z innymi. Podkreśla się tu pielęgnowanie żywego doświadczenia. Rezultatem badania w projekcie ewokatywnym może być rodzaj tekstu, prezentacji czy performansu, który wywoła u odbiorców silne reakcje poznawcze i emocjonalne, umożliwiające wgląd w studiowane zagadnienie oraz transformację odbiorcy (czytelnika, widza). Program ewokatywny zakłada wchodzenie z odbiorcą w dialog, zarówno na etapie generowania wiedzy, jak i jej prezentowania, do czego potrzebna jest „otwartość emocjonalna oraz nieustająca praca refleksyjna podmiotu”⁸³. Naturalną konsekwencją tak realizowanego projektu badawczego jest zatem **transformacja** (podkreślenie – R.G.) zarówno odbiorców, jak i samego badacza.

Projekty (auto)etnograficzne wydają się być znakomitą okazją do „pomyślenia na nowo” o procesie profesjonalizacji praktyki edukacyjnej i zawodu nauczyciela, okazją do autentycznej obecności, zaangażowania,

⁸⁰ A. Kacperczyk A., *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, dz. cyt.; S. Urbańska, *Autoetnografia*, dz. cyt.

⁸¹ W autoetnografii analitycznej badacz skupia się na wytwarzaniu wiedzy i teoretyzowaniu. Podczas analiz stara się zachować dystans wobec przedmiotu swoich refleksji, obejrzeć go „chłodnym okiem”, aby uzyskać „neutralną postawę” wobec niego; posługując się logiką argumentacji naukowej tworzy nową teorię.

⁸² A. Kacperczyk, *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, dz. cyt., s. 139.

⁸³ Tamże., s. 141.

krytycznej subiektywności, stawiania pytań, doświadczania sprzeczności, jednym słowem do „budowania żywej wiedzy”, do „bycia w dialogu z innymi i z sobą samym”⁸⁴, a jednocześnie okazją do „rozszerzonej edukacji” nauczycieli. Zdaniem Doroty Gołębnik we współczesnej myśli pedeutologicznej metafora rozszerzenia obejmuje procesy transformacji, które poprzez badania w działaniu stają się składową wszystkich praktyk społeczno-kulturowych, w które wpisane jest budowanie profesjonalnej wiedzy nauczycieli⁸⁵. Znakomitym przykładem takich projektów pedagogicznych są badania Michalinoso Zembylasa, które udowadniają, że emocje nauczycieli są strategicznym miejscem nie tylko budowania krytycznej świadomości i zaangażowanej obecności. Tzw. „**krytyczna praktyka emocjonalna**” (podkreśl. R.G.) daje również szansę na konfrontację, demaskowanie, a w konsekwencji demontaż bezwstydných praktyk szkolnych i „upolitycznionych reżimów emocjonalnych”, które mają miejsce w instytucjach edukacyjnych⁸⁶.

Zakończenie

W artykule opisano trzy sposoby konceptualizacji pracy emocjonalnej i co za tym idzie trzy metodologiczne perspektywy możliwe do wykorzystania w obszarze nauk o edukacji. Wyróżniono następujące trzy sposoby konceptualizacji analizowanej kategorii pojęciowej: (1) praca emocjonalna jako proces regulacji emocji (podejście psychologiczne); (2) praca emocjonalna jako wymóg roli zawodowej (podejście socjologiczne) oraz (3) praca emocjonalna jako narzędzie transformacji i rozwoju zawodowego i/lub praca emocjonalna jako produkt uboczny/*byproductive labor* (podejście krytyczne).

⁸⁴ B. G. Gołębnik, B. Zamorska, *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 2.

⁸⁵ Pojęcia „rozszerzonej” edukacji nauczycieli używa Dorota Gołębnik i definiuje jako „transformacyjne wersje badań w działaniu, traktowane jako podstawa aplikacji najnowszych koncepcji pracy edukacyjnej z nauczycielami” Por. B. D. Gołębnik, *Rewitalizacja badań w działaniu – rozszerzenie modelu kształcenia nauczycieli*, w: B. D. Gołębnik, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012, s. 209.

⁸⁶ M. Zembylas, *Emotion and traumatic conflict: Reclaiming healing in education*, Oxford University Press 2015.

Przedstawiono także propozycje badania pracy emocjonalnej nauczycieli, które opierają się na różnych tradycjach intelektualnych, wiążą się z odmiennymi koncepcjami teoretycznymi oraz metodami i narzędziami badawczymi. Nie ma wątpliwości, że badania nad pracą emocjonalną nauczycieli powinny być podejmowane przez pedagogów i to we wszystkich trzech wymienionych perspektywach. Wymaga to z pewnością oparcia się na zasobach intelektualnych innych dyscyplin, a niekiedy interdyscyplinarnych zespołów badawczych, jest zatem trudne w realizacji. Dlatego też badacze nauczycielskich emocji rozpoczynając swoje projekty badawcze powinni być zaangażowani w kluczowe dla realizacji badań złożone i długotrwałe debaty dotyczące nie tylko konceptualizacji emocji, ale i ich socjopolitycznych uwikłań. Mając na uwadze wieloaspektowość takich projektów, świadomi zalet i ograniczeń poszczególnych metod oraz teoretycznych perspektyw, pedagodzy powinni jednak angażować się w te trudne wyzwania i w ten sposób wspomagać nauczycieli w ich profesjonalnym rozwoju oraz osobistej transformacji.

Podjęcie tej tematyki jest niezwykle ważne także z uwagi na fakt, że badania nad emocjami w edukacji wciąż przez wielu badaczy (w pedagogice) uważane są za nienaukowe poznawczo zajęcie. W zachodnim świecie naukowym ciągle jeszcze zakorzenione są głębokie uprzedzenia wobec badania emocji. Tradycyjne podziały dychotomiczne na rozum i emocje; ciało i umysł; prywatne i publiczne sprawiły, że badacze (edukacji) skupiają swoją uwagę na poznaniu, myśleniu, uczeniu się, a emocje zostały uznane za bardziej złożone i zdecydowanie trudniejsze do badania. Jak mówi Michalinos Zembylas „badacze są podejrzliwi w badaniu czegoś, co jest tak ‘nieuchwytnie’, czego nie można zmierzyć ‘obiektywnie’”⁸⁷.

W podsumowaniu ponownie odwołam się do Megan Boler – pionierki badań nad rolą emocji w edukacji, która mówi, że chociaż „do każdej metodologii należy podchodzić ze zdrowym sceptycyzmem i uważnością”⁸⁸, to z pewnością warto podejmować coraz więcej badań i analiz ukazujących zależności pomiędzy emocjami i edukacją, badań nie zniekształconych etnocentrycznymi złudzeniami, filozoficzną naiwnością

⁸⁷ M. Zembylas M., *Theory and methodology in researching emotions in education*, dz. cyt., s. 58.

⁸⁸ M. Boler, *Interview with Megan Boler: From ‘Feminist Politics of Emotions’ to the ‘Affective Turn’*, dz. cyt., s. 28.

czy wątpliwej wartości metodologią. Pomóc w tym może namysł nad perspektywami badawczymi, który w żadnym razie nie rozwiązuje trudnych problemów metodologicznych, ale – jak mówi Danuta Urbaniak-Zajac – „z pewnością sprzyja wzrostowi samoświadomości badaczy”⁸⁹.

A jeśli przyjmiemy, że emocje nauczyciela mają ważne znaczenie nie tylko dla procesu kształcenia szkolnego, ale i klimatu, kultury szkoły, polityki oświatowej oraz jakości edukacji w ogóle, to mam nadzieję, że przedstawione analizy są ciekawą propozycją pokazującą, w jaki sposób można mówić o byciu (dobrym) nauczycielem i (dobrej) edukacji i tym samym pozwalają uczynić krok naprzód w odpowiedzi na wezwanie Marthy Nussbaum, która w ostatniej książce pod znamienym tytułem „Gniew i wybaczenie” mówi: „stwórzmy coś lepszego, w sobie i w naszej kulturze politycznej. Niech świat nie będzie taki jak teraz”⁹⁰.

Bibliografia:

- Ashforth, B. E., Humphrey, R. H., *Emotional labor In service role: The influence of identity*, „Academy of Management Review” 1993 nr 18, 88–115.
- Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzosek, R., Retowski, S., Szczygieł, D., *Strategie pracy emocjonalnej – konstrukcja i trafność Skali Pracy Emocjonalnej*, w: (red.) A. M. Zawadzka, *Psychologia zarządzania w organizacji*, Warszawa 2010, s. 170-194.
- Biesta, G., *The Beautiful Risk of Education*, Paradigm Publishers, Boulder–London 2013
- Biesta G., *Uczący się, Student, Mówiący – o znaczeniu nazywania tych, których nauczamy*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013 nr 3(63), 7–22.
- Binder P., Palska H., Pawlik W., *Zaproszenie do socjologii emocji*, w: Binder P., Palska H., Pawlik W. (red.), *Emocje a kultura i życie społeczne*, Warszawa 2009.
- Boler M. Zembylas. M., *Discomforting Truths: The Emotional Terrain of Understanding Difference*, w: Peter Trifonas (ed.), *Pedagogies*

⁸⁹ D. Urbaniak-Zajac, *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, dz. cyt., s. 198.

⁹⁰ M. C. Nussbaum, *Gniew i wybaczenie. Uraza, wielkoduszność, sprawiedliwość*, Wydawnictwo Zielone Drzewo. Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2016, s. 363.

- of difference: rethinking education for social change*, Routledge, New York 2003.
- Boler M., *Disciplined emotions: Philosophies of educated feelings*, „Educational Theory” 1997, 47(2).
- Boler M., *Feeling Power: Emotions and Education*, Routledge, New York, London 1999.
- Boler M., *Interview with Megan Boler: From ‘Feminist Politics of Emotions’ to the ‘Affective Turn’.*”, in: M. Zembylas, P. A. Schutz (eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*. Springer Press 2016. <http://www.springer.com/us/book/9783319290478> (dostęp: 10.11.2018).
- Borowska-Beszta B., *W tym cieniu jest tyle słońca. Auto-etnografia*. „Pedagogika Kultury” 2009 t. 5, s. 81–96.
- Cervinkova H., Gołębiak B.D., *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2010.
- Clough P. T., *The Affective Turn Political Economy, Biomedica and Bodies*, “Theory, Culture & Society” 2008 Vol. 25(1), p. 1–22.
- Çukur, C. S., *The development of the Teacher Emotional Labor Scale (TELS). Validity and reliability*, „Educational Sciences: Theory & Practice” 2009 nr 9, 559–574.
- De Jaegher H., *How We Affect Each Other. Michel Henry’s ‘Pathos-With’ and the Enactive Approach to Intersubjectivity*, “Journal of Consciousness Studies” 2015 Vol. 22 nr 1–2, s.12–32.
- Denzin N., *On understanding emotion*, Jossey-Bass, San Francisco 1984.
- Dróżka W., *„Jak pokonać siłą własną?” Relacje nauczyciele – uczniowie w świetle pamiętników nauczycieli*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Impuls, Kraków 2015.
- Finogenow M., Wróbel M., Mróz J., *Skala Płytkiej I Głębokiej Pracy Emocjonalnej (SPGPE) – adaptacja narzędzia i analiza własności psychometrycznych*, „Medycyna Pracy” 2015 nr 66(3), s. 359-371.
- Frenzel A.C., Goetz T., Stephens E.J., Jacob B., *Antecedents and Effects of Teachers’ Emotional Experiences: An Integrated Perspective and Empirical Test*, w: M. Zembylas, P.A. Schutz (red.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers’ Lives*, Springer, Boston 2009, s. 129-151.

- Frijda N. H., *Punkt widzenia psychologów*, w: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 88-107.
- Glomb, T. M., Tews, M. J., *Emotional labor: A conceptualization and scale development*, „Journal of Vocational Behavior” 2004 nr 64, s. 1–23.
- Gołębniak B. G., Zamorska B., *Nowy profesjonalizm nauczycieli. Podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*, Wydawnictwo Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014.
- Gołębniak B. D., *Proces kształcenia*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 857-959.
- Gołębniak B. D., *Rewitalizacja badań w działaniu – rozszerzenie modelu kształcenia nauczycieli*, w: B. D., Gołębniak, H. Kwiatkowska (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Gołębniak B. D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Wydawnictwo EDYTOR, Toruń – Poznań 1998.
- Gołębniak B. G., Kwiatkowska H. (red.), *Nauczyciele. Programowe (nie)przygotowanie*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2012.
- Górska R., *Emotional Education Discourses: Between Developing Competences and Deepening Emotional (Co-)Understanding*, “Qualitative Sociology Review” 2020 Vol. 16 (1), s. 110-125.
- Górska R., *Kapitał emocjonalny w perspektywie całościowego uczenia się: ujęcie adaptacyjne versus krytyczne*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, s. 33-48.
- Górska R., *Kultura emocjonalna. W poszukiwaniu nowych ujęć praktyki szkolnej*, “Rocznik Pedagogiczny” 2018 t. 41, s. 63-79.
- Górska R., *Praca emocjonalna dorosłych. Pomiedzy skutecznością a wypaleniem zawodowym pracownika*, „Edukacja Dorosłych” 2015 nr 1 (72), s. 91-102.
- Górska R., *The Narrative as a Strategy for the Development of Emotional Competences of Adults*, „Edukacja Dorosłych” 2014 nr 1, s. 121-135.
- Grandey A., Gabriel S., *Emotional Labor at a Crossroads: Where Do We Go from Here?*, “Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior” 2015 nr 2 (21), s. 1–21.

- Grandey, A. A., *Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2000 nr 5, 95–110.
- Grandey, A. A., *When “the show must go on”: Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*, „Academy of Management Journal” 2003 nr 46, 86–96.
- Gross J. J., John O.P., *Individual Differences in Two Emotion Regulation Processes: Implications for Affect, Relationships, and Well-Being*, “Journal of Personality and Social Psychology” 2003 Vol. 85 nr. 2, s. 348–362.
- Gross, J. J., *Emotion regulation: Affective, cognitive and social consequences*. „Psychophysiology” 2002 nr 39, 281–291.
- Gross, J., *Antecedent - and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression and physiology*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1998 nr 74, 224–237.
- Gutek G., *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, GWP, Gdańsk 2003.
- Hargreaves A., Fullan M. *Professional capital: Transforming teaching in every school*, Teachers College Press, New York 2012.
- Hargreaves A., *The Emotional Geographies of Teaching*, “Teachers' College Record” 2001 no. 103(6), s. 1056-1080.
- Hargreaves A., *The Emotions of Teaching and Educational Change*, w: Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M., and Hopkins, D. (red.), *International Handbook of Educational Change*, Kluwer: The Netherlands 1998, s. 558-570.
- Hargreaves, A., *Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students*, “Teaching and Teacher Education” 2000 nr 16, s. 811–826.
- Hargreaves, A., *The emotional practice of teaching*, “Teaching and Teacher Education” 1998 nr 14, s. 835–854.
- Hochschild A., *Obcy we własnym kraju. Gniew i żal amerykańskiej prawnicy*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2017.
- Hochschild A. R., *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa 2009.
- Horotels A., *Krytyczna analiza dyskursu*, w: K. Konecki, P. Chomczyński, *Słownik socjologii jakościowej*, Difin, Warszawa 2012.

- Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wrocław 2006.
- Illouz E., *Dlaczego miłość rani. Studium socjologiczne*, Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Warszawa 2016.
- Illouz E., *Uczucia w dobie kapitalizmu*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2010.
- Jasińska-Kania A., *Socjologiczne odkrywanie emocji*, „Kultura i Społeczeństwo” 2006 nr 1-2.
- Kacperczyk A., *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2014 t.10 nr 3, s. 32-74.
- Kacperczyk A., *Badacz i jego ciało w procesie zbierania i analizowania danych – na przykładzie badań nad społecznym światem wspinaczki*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012 t. 8 nr 2, s. 32–63.
- Kacperczyk A., *Praca nad emocjami jako element aktywności górskiej i wspinaczkowej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2013 t. 9 nr 2, s. 70–103.
- Kacperczyk A., *Rozum czy emocje? O odmianach autoetnografii oraz epistemologicznych przepaściach i pomostach między nimi*, „Kultura i Społeczeństwo” 2017 nr 3, s. 127-148.
- Kalat J. W., *Biologiczne podstawy psychologii*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2020.
- Kelchtermans G., *Teachers’ emotions in educational reforms: Self-understanding, vulnerable commitment and micropolitical literacy*, “Teaching and Teacher Education” 2005, nr 21, s. 995–1006.
- Kemper T. D., *Modele społeczne w wyjaśnianiu emocji*, w: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 72-87.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i znaczeń*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2018.
- Klus-Stańska D., *Paradygmaty współczesnej dydaktyki – poszukiwanie kwiatu paproci czy szansa na tożsamość teoretyczno-metodologiczną?*, w: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 11-23.

- Klus-Stańska D., *Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita*, w: L. Hurło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 62-73.
- Klus-Stańska D., *Teorie kształcenia*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 245-265.
- Komar W., *Dramat zawodności nauczycielstwa – dylematy genezy i przyczyn (refleksje w kręgu „prowokacji”)*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Impuls, Kraków 2015.
- Konecki K., Chomczyński P., *Słownik socjologii jakościowej*, Difin, Warszawa 2012.
- Konecki K., *Etnografia socjologiczna*, w: K. Konecki, P. Chomczyński (red.) *Słownik socjologii jakościowej*, Difin, Warszawa 2012, s. 77-82.
- Konecki K., *Jakościowe rozumienie innych a socjologia jakościowa*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2005 t. 1 nr 1, s. 1-3.
- Konecki K., Słęczak I., *Socjologia jakościowa – innowacyjne metody w badaniach jakościowych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2012 t. 8 nr 1, s. 6-10.
- Kopciwicz L., *Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Kopińska V., *Krytyczna analiza dyskursu – podstawowe założenia, implikacje, zastosowanie*, „Rocznik Andragogiczny” 2016, s. 311-334.
- Kruger F., *Posthumanism and educational research for sustainable futures*, “Journal of Education” 2016, nr 65, s. 77-94.
- Kubinowski D., *Idiomatyczność. Synergia. Emergencja. Rozwój badań jakościowych w pedagogice polskiej na przełomie XX i XXI wieku*, Wydawnictwo Makmed, Lublin 2013.
- Kubinowski D., Nowak M., *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, Impuls, Kraków 2006.
- Kwaśnica R., *Dyskurs edukacyjny po inwazji rozumu instrumentalnego. O potrzebie refleksyjności*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2014.

- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, T. 2., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2003.
- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Kwiatkowska H., *Tożsamość nauczycieli. Między anomią i autonomią*, GWP, Gdańsk 2005.
- Kwiatkowski S. T., Walczak D. (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017.
- Kwiatkowski S. T., *Znaczenie kształcenia społeczno-emocjonalnego w rozwijaniu kluczowych kompetencji współczesnych nauczycieli*, w: S. T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017.
- LeDoux J., *Mózg emocjonalny. Tajemnicze podstawy życia emocjonalnego*, Media Rodzina, Poznań 2000.
- Lewis M., Haviland-Jones J. M. (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005.
- Ligus R., *Biograficzna tożsamość nauczycieli*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2009.
- Madalińska-Michalak J., Górska R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2012.
- Madalińska-Michalak J., *Etyka troski w pracy nauczycieli*, w: S. T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017.
- Madalińska-Michalak J., *Nauczyciel*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 961-977.
- Malewski M., *Andragogika*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 391-418.
- Malewski M., *Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu*, "Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja" 2017 nr 2(78), s. 129-136.
- Malewski M., *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, "Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja" 2017 nr 4(80), s. 105-120.

- Malewski M., *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, “Teraźniejszość-Człowiek-Edukacja” 2012 nr 4(60), s. 29-46.
- Michalak J. A., *Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne*, IBE, Warszawa 2003.
- Mieszalski S., *Orientacje dydaktyczne*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, tom 4, Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2010.
- Mizerek H., *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej*, Uniwersytet Warmińsko- Mazurski, Olsztyn 1999.
- Nias. J., *Thinking about feeling: The emotions in teaching*, “Cambridge Journal of Education” 1996 no. 26(3), p. 293–306.
- Nussbaum M. C., *Gniew i wybaczenie. Uraza, wielkoduszność, sprawiedliwość*, Wydawnictwo Zielone Drzewo. Instytut Psychologii Zdrowia PTP, Warszawa 2016.
- Nussbaum M.C., *Political Emotions: Why Love Matters for Justice*, MA:Belknap Press, Cambridge 2013.
- Nycz R., *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, w: R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.
- Nycz R., Łebkowska A., Dauksza A. (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa 2015.
- Nycz R., *Nowa humanistyka w Polsce: kilka bardzo subiektywnych obserwacji, koniektur, refutacji*, „Teksty Drugie” 2017, nr 1, s. 18-40.
- Oatley K, Jenkins J. M., *Zrozumieć emocje*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Robinson S. L., Bennett R. J. (1995), *A Typology of Deviant Workplace Behaviors: A Multidimensional Scaling Study*, “The Academy of Management Journal” 1995 nr 38(2).
- Robinson S. L., Bennett R. J., *A Typology of Deviant Workplace Behaviors: A Multidimensional Scaling Study*, “The Academy of Management Journal” 1995 nr 38(2), s. 555-572 DOI: 10.2307/256693
- Rosenberg M., *Reflexivity and Emotions*, “Social Psychology Quarterly” 1990 vol. 53 nr 1 , s. 3-12.

- Rosiek J., *Emotional Scaffolding: An Exploration of the Teacher Knowledge at the Intersection of Student Emotion and the Subject Matter*, "Journal of Teacher Education" 2003 nr 54(5), ss. 399-412, DOI: 10.1177/0022487103257089.
- Rubacha K. (red.), *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Impuls, Kraków 2008.
- Rubacha K., *Empiryczne badania ilościowe w pedagogice*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 433-451.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Saarni C., *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, w: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones, *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005.
- Sawicka M., *Emocje w interakcjach współczesnego społeczeństwa polskiego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2018.
- Shweder R. A., *'Nie jesteś chory, tylko się zakochałeś' – emocja jako system interpretacji*, w: P. Ekman, R.J. Davidson (red.), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, GWP, Gdańsk 2002.
- Slaby J., *Introduction: Affective Societies – key concepts*, w: Slaby J., Scheve Ch. (red.), *Affective Societies. Key Concepts*, Routledge 2019.
- Slaby J., *Mind Invasion: Situated Affectivity and the Corporate Life Hack*, "Theoretical and Philosophical Psychology" 2016, nr 25, s. 1-13.
- Slaby J., Scheve Ch. (red.), *Affective Societies. Key Concepts*, Routledge 2019.
- Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Meblowanie szkolnej demokracji*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2017.
- Śliwerski B., *Nauczyciele w gorsecie MENskich regulacji*, w: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, Impuls, Kraków 2015.
- Śliwerski B., *Pedagogika jako nauka*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik Akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 13-39.

- Smolińska-Theiss B., Theiss W., *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*, w: S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk 2010.
- Starego K., Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji, „Problemy Wczesnej Edukacji” 2016 nr 4, s. 64-75.
- Sutton, R., *Emotional regulation goals and strategies of teachers*. “Social Psychology of Education” 2004 nr 7, 379 – 398
- Szczygieł, D., Bazińska, R., Kadzikowska-Wrzošek, R., Retowski, S., *Praca emocjonalna w zawodach usługowych – pojęcie, przegląd teorii i badań*, „Psychologia Społeczna” 2009 nr 3, 155–166.
- Szempruch J., *Modele kształcenia nauczycieli a zadania edukacji*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016 nr 4, s. 37-51.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szempruch J., *Wsparcie nauczyciela w komunikowaniu się z uczniem*, w: S. T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017.
- Tedder, M., Biesta, G., *Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2009 nr 2(46), 19–35.
- Thematic Group 08 on Society and Emotions. Open Dialogue: Methodological Challenges for the Study of Emotions, Newsletter. December 2018, w: <https://isatg08.wordpress.com/newsletter> [dostęp: 15.12.2018].
- Tsang, K. K., Sociological research on teachers' emotions: Four approaches and the shared themes, “Journal of Sociological Research” 2015 vol. 6 nr 2, p. 150-168.
- Tsang, K. K., *Emotional labor of teaching*, “Educational Research” 2011 no. 2 (8), s. 1312-1316.
- Turner J.H., Stets J.E., *Socjologia emocji*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Urbaniak-Zajac D., *Empiryczne badania jakościowe w pedagogice*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik*

- akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2019, s. 453-471.
- Urbaniak-Zajac D., *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych*, w: (red.) D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 19-90.
- Urbaniak-Zajac D., *Rzeczywistość pedagogiczna a sposoby jej poznawania – perspektywa interpretacyjna*, w: (red.) K. Rubacha, *Konceptualizacje przedmiotu badań pedagogiki*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008, s. 185-200.
- Urbaniak-Zajac D., *Wprowadzenie*, w: D. Urbaniak-Zajac, E. Kos, *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013, s. 7-17.
- Urbańska S., *Autoetnografia*, w: K. Konecki, P. Chomczyński (red.) *Słownik socjologii jakościowej*, Difin, Warszawa 2012, s. 34-39.
- White G.M., *Reprezentacje znaczenia emocjonalnego: kategoria, metafora, schemat, dyskurs*, w: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, GWP, Gdańsk 2005, s. 53-71.
- Whitney S., *Byproductive labor: A feminist theory of affective labor beyond the productive –reproductive distinction*, „Philosophy and Social Criticism” 2018 vol. 44(6), s. 637–660. DOI: 10.1177/0191453717741934
- Wróbel M., *Praca emocjonalna a wypalenie zawodowe u nauczycieli: moderująca rola inteligencji emocjonalnej*, „Psychologia Społeczna” 2013 nr 1, s. 53-66.
- Zembylas M. Schutz P. A., *Research on Teachers’ Emotions in Education: Findings, Practical Implications and Future Agenda* w: M. Zembylas, P.A. Schutz (red.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers’ Lives*, Springer, Boston 2009, s. 367-377.
- Zembylas M., *Discursive practices, genealogies and emotional rules: a poststructuralist view on emotions and identity in teaching*, “Teaching and Teacher Education” 2005 nr 8 (21), s. 935–948.
- Zembylas M., *Emotion and traumatic conflict: Reclaiming healing in education*, Oxford University Press 2015.

- Zembylas M., *Emotional Issues in Teaching Science: A Case Study of a Teacher's Views*, "Research in Science Education" 2004, s. 1-22.
- Zembylas M., *Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective*, "Teachers and Teaching: theory and practice" 2003 vol. 9 nr 3, s. 213-238.
- Zembylas M., *Structures of feeling in curriculum and teaching: theorizing the emotional rules*, „Educational Theory” 2002 nr 52, s. 187–208.
- Zembylas M., *Teaching with emotion: a postmodern enactment*, Greenwich, CT, Information Age Publishing 2005.
- Zembylas M., *The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher*, "Teaching and Teacher Education" 2004 nr 20, s. 185–201.
- Zembylas M., *Theory and methodology in researching emotions in education*, "International Journal of Research & Method in Education" 2007 nr 1(30), s. 57-72.

Teacher's emotional labor: conceptualization of the idea and research approaches

The article describes the notion of *teacher's emotional labor*, which is an important and often neglected subject in didactics and pedeutology. The thesis is that the manner in which a teacher's emotional labor is being conceptualized affects test method and interpretation. The article presents three different manners in which emotional labor may be conceptualized: (1) emotional labor as process of emotion regulation (psychological approach); (2) emotional labor as a work requirement (sociological approach); (3) emotional labor as a transformation and development tool/as a byproductive labor (critical approach). Each approach is assigned to a different methodological perspective which may be used by educational researchers: (1) quantitative research; (2) qualitative research; (3) "new" qualitative studies.

Keywords: emotional labor, teacher, research approach, quantitative research, qualitative research, "new" qualitative studies.

Praca emocjonalna nauczyciela: konceptualizacja pojęcia i perspektywy badawcze

W artykule opisano ważny i rzadko podejmowany w dydaktyce i pedeutologii aspekt aktywności nauczyciela, jakim jest *praca emocjonalna nauczyciela*. Postawiono tezę, że sposób konceptualizacji pracy emocjonalnej (nauczyciela) ma wpływ na sposób jej badania i interpretowania. W tekście zostały opisane trzy różne sposoby konceptualizacji pracy emocjonalnej i konsekwentnie trzy metodologiczne perspektywy możliwe do wykorzystania przez badaczy edukacyjnych. Wyróżniono następujące trzy sposoby konceptualizacji analizowanej kategorii pojęciowej: (1) praca emocjonalna jako proces regulacji emocji (podejście psychologiczne); (2) praca emocjonalna jako wymóg roli zawodowej (podejście socjologiczne) oraz (3) praca emocjonalna jako narzędzie transformacji i rozwoju zawodowego i/lub praca emocjonalna jako produkt uboczny/*byproductive labor* (podejście krytyczne). Dla każdego z wyróżnionych ujęć charakterystyczna jest określona perspektywa badawcza, tj. orientacja teoretyczno-metodologiczna, strategie i procedury eksploracyjne: (1) badania ilościowe; (2) badania jakościowe; (3) „nowe” badania jakościowe.

Słowa kluczowe: praca emocjonalna, nauczyciel, perspektywa badawcza, badania ilościowe, badania jakościowe, „nowe” badania jakościowe.