Irena Przybylska
Uniwersytet Śląski

Praca emocjonalna nauczyciela w koncepcji kulturowej Arlie Hochschild – (nowy) wymiar sukcesu pedagogicznego nauczyciela

Emocjonalne dyskursy – wprowadzenie do pracy emocjonalnej

Emocje są immanentnym składnikiem wszelkich procesów uczenia się, zapamiętywania, rozwiązywania problemów na drodze intelektualnej, a także obszarem osobistych i zawodowych osiągnięć[1]. Skoro *a posteriori* przyjmujemy w humanistyce powyższe założenia, to badanie aspektów emocjonalnych pracy nauczyciela nie ogranicza się do zjawiska satysfakcji, stresu czy wypalenia zawodowego. Emocje powinny być studiowane w obszarze pracy wychowawczej i dydaktycznej, nie tylko jako tło stanowiące o klimacie emocjonalnym, lecz także jako pierwszy plan działań edukacyjnych obejmujących wiedzę, kompetencje i zachowania emocjonalne.

Przyjmując, że niedostrzegana gospodarka emocjonalna jest obszarem obecnym i ważnym w pracy nauczyciela, można mówić o swoistej delokalizacji sukcesu i poczucia sukcesu zawodowego. Norman K. Denzin, nawiązując do sytuacji zwrotu emocjonalnego w kulturze, mówi o emocjonalnym rozumieniu[2], na którym opiera się uczenie się, nauczanie, oddziaływanie wychowawcze i zachowanie minimum autorytetu. Nauczyciel, korzystając z zasobów dotychczasowego doświadczenia emocjonalnego, pracuje aby interpretować i rozumieć doświadczenia oraz zachowania uczniów. Emocjonalne rozumienie jest warunkiem bazy uczuciowej zwierzchnictwa, przez którą nauczyciel może sprawować w klasie

[1] Zob. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wrocław 2008.

[2] N.K. Denzin, *On understanding emotions*, San Francisco 1984, s. 140, http://books.google.pl/books?id=4_8_ZyqMaaYC&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false [dostęp: 20.10.2014].

kontrolę osobową, a nie tylko pozycyjną[3]. Basil Bernstein, podsumowując różnice pomiędzy wymienionymi systemami kontroli, zauważa: „Skuteczność apeli zorientowanych na status jest uzależniona od różnic statusu, podczas gdy skuteczność apeli zorientowanych na osoby opiera się bardziej na oddziaływaniu na myśli i uczucia"[4]. Kontrola osobowa uwzględnia indywidualizm i odrzuca manipulację związaną z nadanym autorytetem.

Wyznacznikami sukcesu w pracy emocjonalnej nauczyciela są więc osiągniecia intrapersonalne i interpersonalne. Intrapersonalny aspekt sukcesu emocjonalnego nauczyciela to skuteczność głębokiej pracy z emocjami i radzenie sobie z obciążeniem psychoemocjonalnym, wyrażające się w świadomej ekspresji. W obszarze interpersonalnym będzie to osiągnięcie osobowego stylu realizacji autorytetu w klasie, wychowawcza praca nad emocjami, angażowanie zarówno poznawcze, jak i emocjonalne uczniów. Nie wydaje się, żeby możliwy był sukces zawodowy bez osiągnięcia osobistych kompetencji emocjonalnych. Powyższe tezy wyznaczają obszary badań nad pracą emocjonalną nauczyciela. Powinny one obejmować wspomniane już kompetencje emocjonalne (aspekt intrapersonalny), a także sposoby działania i budowania atmosfery w klasie (aspekt interpersonalny).

Praca emocjonalna

Praca emocjonalna, według Arlie Hochschild, pionierki badań w tym obszarze, to rodzaj pracy, który wymaga koordynacji umysłu i uczuć, a czasami nawet korzystania z głębokich warstw osobowości. Związana jest z takim zarządzaniem emocjami w czasie wykonywania obowiązków, które pozwala uzyskać zgodność z obowiązującymi normami (ustalonymi przez organizację)[5]. Blake E. Ashforth i Ronald H. Humprey wskazują, że praca emocjonalna pojawia się wtedy, gdy pracownik stara się kierować swoim zachowaniem tak, aby wywołać określoną percepcję społeczną i klimat interpersonalny[6].

W społeczeństwie komunikacyjnym wzrasta znaczenie pracy emocjonalnej, a maleje prestiż prostych fizycznych czynności, które w wielu zawodach świadczyły kiedyś o profesjonalizmie. Spotkania twarzą w twarz z drugim człowiekiem, a nie maszyną, są coraz częściej głównymi relacjami, jakie człowiek nawiązuje w swoim życiu zawodowym, dlatego właśnie umiejętności interpersonalne (zajmowania się ludźmi), a nie manualne (zajmowania się rzeczami)

[3] B. Bernstein, *Class, codes, and control*, London 1974, s. 118.
[4] Tamże, s. 483.
[5] J.H. Turner, J.E. Stats, *Socjologia emocji*, Warszawa 2009, s. 51.
[6] B.E. Ashforth, R.H. Humprey, *Emotional labor in service roles. The influence of identity*, „Academy of Management Review" 1993, nr 18, s. 88–115.

odgrywają coraz ważniejszą rolę. Hochschild w swoich pierwszych pracach z lat 70. XX wieku[7] skupiła się na dwóch zawodach skrajnych pod względem emocji: stewardessach, których narzędziem pracy są uczucia pozytywne i ich ekspresja (zadowolenie, uśmiech itd.), oraz windykatorach, którzy operują emocjami negatywnymi (strachem i niepokojem). W każdym z tych zawodów umiejętność kontrolowania własnych i cudzych emocji umożliwia wykonanie obowiązków i jest do pewnego stopnia regulowana przez pracodawcę, na przykład poprzez nadzór i szkolenia. Hochschild szacuje, że prawie 1/3 zawodów wykonywanych obecnie w USA związana jest z pewnym rodzajem pracy emocjonalnej, ponieważ opiera się na komunikacji i wchodzeniu w bezpośrednie lub pośrednie relacje z klientami[8]. Autorka wprawdzie nigdy nie badała nauczycieli, lecz jej koncepcje mogą stanowić ramę do interpretacji istoty pracy w tym zawodzie w obszarach wykraczających poza jego intelektualne i praktyczne aspekty. Wydaje się, że praca emocjonalna sięga najbardziej podstawowych uwarunkowań komunikacji i budowania interakcji w grupie, dlatego też stanowi inspirujący obszar badań edukacyjnych.

Praca emocjonalna jest konsekwencją nie tylko praktycznych konieczności związanych z czasem czy zadaniami, które wymagają kontroli emocjonalnej (np. strach u górnika czy kierowcy rajdowego), lecz także oczekiwań co do zachowania, autoprezentacji, energii czy sposobów komunikowania preferowanych stanów emocjonalnych. Powitania, podziękowania, uśmiechanie się czy podtrzymywanie kontaktu wzrokowego bywają określane ofertą afektywną (*affective delivery*), która charakteryzuje pożądane zachowania pracownika wobec klienta[9]. Klientem może być zarówno pasażer, jak i uczeń lub student. Socjologia emocji bada normy i zasady doświadczania, wyrażania oraz kierowania nimi w celach społecznych zarówno w sferze prywatnej, jak i publicznej. Erving Goffman oczekiwania te nazywa kulturą emocjonalną, która poprzez normy reguluje zasady zachowań emocjonalnych na poziomie makro-, mezo- i mikrospołecznym. Postrzega on interakcje społeczne jako sceny odgrywane przez aktorów przed widownią; sceny, których scenopis ma charakter kulturowy. Gesty, wyraz twarzy, postawa, teksty czy zastosowanie rytuałów kulturowych mają służyć ludziom do sygnalizowania, kim są, co robią i co sobą prezentują[10]. Istotnym wymiarem tworzenia ram interakcji jest ekspresywność emocjonalna, która w teorii dramaturgicznej jest

[7] Zob. A. Hochschild, *Emotion work, feeling rules and social structure*, „American Journal of Sociology" 1979, nr 85, s. 551–575.

[8] A. Hochschild, *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, Warszawa 2009, s. 163.

[9] A.A. Grandey, *When „the show must go on". Surface and deep acting as determinants of emotional exhaustion and peer-rated service delivery*, „Academy of Managament Journal" 2003, nr 46, s. 86–96.

[10] J.H. Turner, J.E. Stets, dz. cyt., s. 41–43.

prezentacją innym własnych emocji w toku interakcji[11]. Praca emocjonalna byłaby odpowiedzią na istniejące reguły ramowania, odczuwania i ekspresji obowiązującą w danym kontekście społeczno-kulturowym[12]. Reguły te składają się na ideologię emocjonalną, która jest swoistą siatką interpretacyjną.

Reguły ramowania wskazują na to, jak powinna być interpretowana sytuacja i jakie ma znaczenie dla jednostki. Reguły odczuwania wskazują, co powinno się w takiej sytuacji odczuwać. Reguły ekspresji pokazują natomiast, jak i czy w ogóle emocje powinny być wyrażane[13]. Tworząc hipotetyczny monolog nauczyciela: „Jestem nauczycielem, pracuję z dziećmi/młodzieżą. Na ile ważna jest dla mnie sytuacja? Co chcę osiągnąć? Co będzie dobre dla moich uczniów?", możemy wyobrazić sobie, że jego interpretacja będzie generowała określone zachowania nauczyciela jako efekt pewnej pracy emocjonalnej. Czy jednak będzie to dążenie do stłumienia uczuć u siebie i uczniów czy korzystanie z „tradycyjnych" emocji szkolnych (strachu, niepokoju, obawy), czy może potraktowanie emocji jako obszaru pracy pedagogicznej? Prawdopodobnie odpowiedź zależy od tego, kim jest nauczyciel i jak rozumie swoją pracę, a także jej temporalne warunki.

Praca emocjonalna jest rodzajem regulacji emocjonalnej – jednostka zarządza swoimi emocjami, a reakcje są uzależnione od warunków i kontekstu. To, co jednak różni obydwa procesy to obszar i cel działań. Praca emocjonalna stanowi odpowiedź na oczekiwania miejsca pracy, a regulacja skierowana jest na innych i osiągnięcie zamierzonych celów. W jej przypadku cele są zorientowane na jednostkę i zgodne z jej potrzebami[14]. Hochschild opisuje pracę emocjonalną w środowisku prywatnym, która jest potencjalnie nagradzająca, oraz zawodowym, która może być źródłem alienacji[15].

Koncepcja pracy emocjonalnej stanowi ramę epistemologiczną do interpretacji działań nauczyciela w odniesieniu do kultury emocjonalnej obowiązującej w danej społeczności, instytucji i grupie, przez co wzmacnia porządek moralny zawarty implicite w scenopisie kulturowym. Dla uczniów praca emocjonalna stanowi źródło ideologii i markerów emocjonalnych, budujących doświadczenia i wiedzę związaną z emocjami. Dla nauczyciela ma ona charakter pedagogiczny, odnoszący się jednocześnie do budowania relacji wychowawczych i tworzenia klimatu sprzyjającego nauce.

Abstrahując od rodzaju emocji i sposobów zarządzania nimi, warto zaznaczyć, że praca emocjonalna jest skierowana na innych ludzi, a jej rezultat może

[11] Tamże, s. 43.

[12] E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000.

[13] A. Hochschild, *The second shift. Working parents and revolution at home*, New York 1989, s. 82.

[14] A.A. Grandey, *Emotion regulation in the workplace. A new way to conceptualize emotional labour*, „Journal of Occupational Health Psychology" 2000, nr 5 (1), s. 95–110.

[15] A. Hochschild, *The second shift…*, s. 98.

zostać oceniony na podstawie odczuć klientów[16]. Popyt na nią wzrasta, a w wielu zawodach oczekiwania przekraczają kompetencje merytoryczne i techniczne, co zwraca uwagę na tzw. kompetencje miękkie, interpersonalne i intrapersonalne[17], które nie tylko umożliwiają wykonywanie obowiązków związanych z zajmowanym stanowiskiem (praca zespołowa czy przekonywanie klienta do zakupu), lecz także stanowią obszar pośredniego nadzoru i szkoleń pracowników. Praca emocjonalna może oznaczać wzrost uprzejmości, przyczyniać się do ogólnego dobrego samopoczucia klientów i współpracowników, a także usuwać emocjonalne zanieczyszczenia – frustrację, niezadowolenie lub lęk[18]. Może być potencjalnie nagradzająca również dla samego pracownika, jest jednak związana z ryzykiem przekroczenia optymalnego obciążenia, będąc niekiedy źródłem alienacji oraz zagrożenia dla poczucia własnej tożsamości.

Praca emocjonalna wiąże się z wymianą emocjonalną i w życiu prywatnym ma służyć porozumieniu i dobru partnerów relacji. Wtłoczona w ramy rynkowe, staje się jednak potencjalnym zagrożeniem, a system wymian społecznych ulega transmutacji w obszarach życia emocjonalnego. Hochschild zauważa: „Wymiany społeczne zostają wtłoczone w wąskie kanały; wzdłuż brzegów emocjonalnego oceanu można znaleźć jakieś kryjówki, ale możliwości samodzielnego żeglowania są znacznie ograniczone”[19].

Praca emocjonalna przestaje być aktem prywatnym, sterowanym własną wolą; staje się formą narzędzia pracy, którym kierują reguły odczuwania narzucane z zewnątrz. Kiedy pod aktami zarządzania emocjami kryje się chęć zysku, pojawia się wątpliwość, co do uczciwości takich wymian i szacunku dla podmiotowości pracownika[20]. Sukces zawodowy oznaczałby zachowanie równowagi w zaspokajaniu własnych potrzeb emocjonalnych i realizowaniu wymogów pracy emocjonalnej, a na głębszym poziomie również zachowanie poczucia tożsamości. Czy podobnie jest w pracy nauczyciela?

Specyfika pracy emocjonalnej nauczyciela

Hochschild nie badała pracy emocjonalnej w zawodach społecznych, w których koszty emocjonalne nie są rekompensowane zadowoleniem klienta i odpowiednimi do jej nakładów zarobkami. Wydaje się, że w grupie zawodów tego rodzaju, praca wykonywana jest w wielu obszarach doświadczeń zewnętrznych

[16] A. Hochschild, *Zarządzanie…*, s. 161.
[17] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 56–58.
[18] J.H. Turner, J.E. Stets, dz. cyt., s. 54.
[19] A. Hochschild, *Zarządzanie…*, s. 127.
[20] Tamże, s. 9–10.

oraz wewnętrznych i przekracza zarządzanie własną ekspresją i emocjami innych. Jej swoistość wynika ze specyfiki zawodu, a także sensu i istoty działań pedagogicznych.

Praca emocjonalna zyskuje na znaczeniu, czy też nabiera innego wymiaru, w kontekście edukacyjnym. Andrew Morris i Daniel C. Feldman wyróżniają trzy aspekty pracy emocjonalnej: jej częstotliwość, czas trwania oraz poziom dysonansu emocjonalnego[21]. Wymiar dysonansu emocjonalnego dotyczy stopnia odmienności pomiędzy prawdziwymi emocjami a tymi, które pracownik, zgodnie z oczekiwaniami wobec zawodu, wyraża. Wydaje się, że właśnie w tym wymiarze widać specyfikę pracy emocjonalnej nauczyciela, którą powinien charakteryzować niski poziom dysonansu emocjonalnego. Autentyczność jest atrybutem pracy pedagogicznej i źródłem doświadczeń emocjonalnych uczniów. Przekaz zawarty w komunikatach może z jednej strony przekształcić się w zbiór względnie trwałych przekonań ucznia o sobie samym, a z drugiej – być źródłem informacji o nauczycielu i jego możliwościach emocjonalnych, moralnych i społecznych. Nauczyciel modeluje zachowania uczniów, a także stwarza warunki do uczenia się; jego praca, aby miała sens edukacyjny, wymaga autentyczności. Im mniejszy dysonans emocjonalny i im rzadziej pojawia się konieczność powierzchownego działania nad emocjami, tym bardziej prawdopodobne, że praca daje mu poczucie satysfakcji, a uczniom konstruktywną ideologię emocjonalną.

Ontologia działania pedagogicznego wynika z faktu jej istnienia w tkance społecznej. Dramaturgiczne ujęcie emocji w koncepcji Goffmana sytuuje pracę emocjonalną nauczyciela w okolicznościach, w których istnieją pewne reguły ramowania. Skrypty kulturowe, według których nauczyciele i uczniowie budują swoje role, wchodzą w interakcje i regulują ekspresję, również wydają się zawierać scenopisy występów emocjonalnych nauczyciela. Stanowią one o swoistej kulturze emocjonalnej szkoły, która ma swoją specyfikę charakterystyczną dla zgromadzeń oraz wynika z odwołań normatywno-ideologicznych instytucji edukacyjnej. Tym samym praca emocjonalna nauczyciela jest ontologicznie i teleologicznie wpisana w działanie pedagogiczne i jednocześnie różni się zasadniczo od pracy któregokolwiek z innych zawodów komunikacyjnych. Swoistość pracy nauczyciela wynika z komunikacyjnej i społecznej natury działań pedagogicznych, w których emocjonalne rozumienie pozwala na realizowanie przyjętego horyzontu aksjologicznego i egzystencjalnego.

> Przedmiotem komunikacji są fakty, zdarzenia i procesy dziejące się w trzech dziedzinach świata: zewnętrznym albo empirycznym świecie, w świecie społecznym – norm i wartości oraz świecie subiektywnym – osobistych uczuć, pragnień i zamiarów[22].

[21] A. Morris, D.C. Feldman, *The dimension, antecedents and consequences of emotional labor*, „Academy of Management Review" 1996, nr 21 (4), s. 986–1010.

[22] Tamże, s. 1005.

Uwzględnianie racji epistemologicznych i etycznych gwarantuje, że wybór odpowiedniej metody działania jest dopasowany do indywidualności ucznia, a zachowania nauczyciela są formą realizacji przyjętej ideologii emocjonalnej. Wydaje się, że sam fakt autentycznej pracy nad własnymi emocjami dowodzi etyczności zachowań nauczycielskich. Zdarzenia krytyczne związane z pozostawaniem w relacji z różnymi podmiotami, nieprzewidywalnością sytuacji czy uczniowskim oporem wywołują emocje, które podlegają pracy nauczyciela. Szkoła jest przestrzenią, w której ideologia emocjonalna obecna w przekazach społecznych jest socjalizowana. Wydaje się jednak, że szkoły i nauczyciele tworzą specyficzną kulturę, której podstawowym markerem jest tłumienie emocji (zarówno entuzjazmu, jak i złości), a nie uczenie refleksyjnej pracy nad nimi. Między innymi po to, aby uczniowie przyswoili sobie niepisane reguły doznawania, wyrażania i interpretowania zachowań emocjonalnych oraz aby działać pedagogicznie, nauczyciele powinni pracować (z) emocjami.

Steven Gordon[23] twierdzi, że praca emocjonalna nie będzie prowadzić do alienacji, jeśli ja jednostki mieści się w ramach tzw. emocjonalnej orientacji instytucjonalnej lub jest jej odzwierciedleniem[24], czyli gdy nauczyciel spostrzega swoje emocje jako uspołecznione, kontroluje swoją ekspresję oraz identyfikuje się z zasadami i standardami społecznymi jej dotyczącymi. Zgodnie z misją szkoły odnajduje on w niej swoje głębokie ja i dąży do postkonwencji w rozwoju zawodowym. Inaczej niż w zawodzie stewardessy czy akwizytora, pojawiające się emocje nie podlegają bezwzględnej kontroli i tłumieniu, jeśli nie są zgodne z konwencją, lecz mogą być pretekstem do uczenia się uczniów. Praca emocjonalna ma charakter pedagogiczny – łączy prywatną sferę przeżyć, doznań i odczuć ze sferą publiczną – odzwierciedlenia i ekspresji jako rezultatu pracy nad nimi. Praca emocjonalna nauczyciela będzie alienować i zagrażać tożsamości, jeśli ten nie zna lub nie czuje imperatywu stosowania reguł wyrażania, doznawania i ramowania emocji zgodnie z obowiązującymi skryptami lub gdy szkoła będzie narzucać scenopisy zachowań tłumiących emocje, niezależnie od ich potencjalnego związku z procesami edukacyjnymi[25].

Obecność emocji w klasie szkolnej wynika nie tylko z zachodzących w niej procesów społecznych, lecz także, o czym często się zapomina, z procesów uczenia. Emocjonalny aspekt uczenia się zawsze wpływa na jego efekty poznawcze. Knud Illeris, używając terminologii Jeana Piageta, zauważa, że „poznawanie jest

[23] Gordon mówi o orientacji impulsywnej i instytucjonalnej w kulturze emocjonalnej. Impulsywne znaczenie emocji przejawia się w spontanicznych działaniach, niekoniecznie zgodnych z normatywnymi oczekiwaniami. Instytucjonalne natomiast, gdy osoby widzą swoje *ja* w zgodności z normami.

[24] S. Gordon, *Social structural effects on emotions*, [w:] *Research agendas in the sociology of emotions*, red. T. D. Kemper, Albany 1990, s. 319–349.

[25] J.H. Turner, J.E. Stats, dz. cyt., s. 48–49.

zawsze afektywnie naznaczone"[26], a wiedza wpływa na emocje[27]. Tworzone w procesach uczenia się struktury poznawcze i wzory emocjonalne wchodzą w dwukierunkową interakcję zarówno przy procesach asymilacji, jak i akomodacji. Przekształcanie akomodacyjnych wzorów poznawczych, na przykład na temat pracy emocjonalnej nauczyciela, powinno doprowadzić do przesunięcia w sferze emocji, jakie wywołuje w nas fakt zaangażowania emocjonalnego w pracy nauczycielskiej[28]. Skoro uczenie się emocjonalne i poznawcze są ze sobą w interakcji, to kształtując postawy poznawcze powinno się modelować także postawy emocjonalne, ponieważ emocje są wpisane w zawód nauczyciela. Badania pokazują, że nie są one w tej pracy obszarem peryferyjnym, lecz kluczowym[29], mogą zatem być źródłem sukcesów i porażek. Mimo iż istnieje niepisany kanon zachowań społeczno-emocjonalnych nauczyciela, przygotowanie pedagogiczne nie uwzględnia kompetencji miękkich, nie ma zasad selekcji do tego zawodu, ani też nadzoru czy kontroli pracy wychowawczej. Znacznie częściej ocenia się nauczyciela z perspektywy osiągnięć jego uczniów, rzadziej natomiast ocenie podlegają rzeczywiste działania podejmowane przez niego w klasie. Nie ma również systemu wsparcia dla nauczycieli, którzy borykają się z trudnościami w prowadzeniu grupy czy radzeniu sobie z dyscypliną i oporem uczniów. Te działania, obok kompetencji merytorycznych, wymagają samokontroli i korzystania z zasobów społeczno-emocjonalnych. Ostatecznie istota i odmienność od innych zawodów komunikacyjnych pracy emocjonalnej nauczyciela wynikają z jej edukacyjnego znaczenia oraz imperatywu autentyczności ekspresji.

Praca emocjonalna a racjonalności rozwoju nauczyciela – pułapy sukcesu

Zderzenie osobistych, tych uświadomionych i nieuświadomionych, przekonań na temat istoty działań szkoły, jak określa to Lech Witkowski: puli identyfikacyjnej oferowanej w procesie socjalizacji, czyli tego, kim chcemy, żeby nasi uczniowie byli, racjonalność, jakiej roli realizowali: adaptacyjnej czy emancypacyjnej[30] – to kolejne źródło nie tylko napięć, lecz także obszarów pracy emocjonalnej. Wykorzystując stworzoną przez Lawrence'a Kohlberga koncepcję rozwoju

[26] K. Illeris, dz. cyt., s. 81.
[27] Tamże, s. 81–82.
[28] Tamże, s. 80–84.
[29] A. Hargreaves, *Mixed emotions, teachers' perception of their interactions with students*, „Teaching and Teacher Education" 2000, nr 16, s. 811–826.
[30] L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wrocław 2010, s. 160.

(moralnego) człowieka jako narzędzia epistemologicznego, można dostrzec, że różne typy racjonalności świata edukacyjnego wyznaczają co najmniej dwa rodzaje ofert edukacyjnych związanych z pracą emocjonalną nauczyciela: w orientacji przedkonwencjonalnej/konwencjonalnej oraz postkonwencjonalnej. Każda z tych orientacji tworzy odmienne ideologie emocjonalne i stwarza warunki doświadczenia ją symbolizujące, które przyswajamy również przez edukację.

Z ofertą odpowiadającą przedkonwencjonalnemu i konwencjonalnemu poziomowi rozwoju tożsamości człowieka mamy do czynienia, kiedy edukacji przypisujemy działania na rzecz adaptacji do wymagań społecznych, a wymiar osobistej refleksji i ustosunkowań (emocjonalnych, aksjologicznych) jest nieobecny. Na wyższych etapach edukacyjnych, kiedy celem finalnym edukacji staje się konwencja roli, dopuszcza się pewne aspekty refleksyjnego działania i twórczego jej realizowania, lecz tylko w ramach obowiązującej konwencji. W takiej racjonalności praca emocjonalna nauczyciela redukowana jest do kontrolowania zachowań (uczenia samodyscypliny, minimalizowania i manipulowania ekspresyjnością tak, aby odpowiadały regułom społecznym) i wykorzystania stanów emocjonalnych własnych i uczniów do uzyskania podporządkowania i uległości. Pełnienie roli nauczyciela oznacza wchodzenie w garnitur zachowań emocjonalnych, które dopuszczają wykorzystywanie emocji do „urabiania" charakteru uczniów. Kultura emocjonalna w tak działającej szkole i klasie oznacza przestrzeganie konwenansów zachowań emocjonalnych i ujarzmiana ich przez dominowanie treści, form i metod pracy opartych na intelektualnych przesłankach. Emocje nie są natomiast obszarem pracy wychowawczej i nie uwzględnia się ich w procesach dydaktycznych. Poddanie się dyscyplinie wymagań i reguł, które są bezdyskusyjne, jest warunkiem dojrzałości i akceptacji. Z tej perspektywy zadania nauczyciela sprowadzają się do kształcenia potencjału adaptacyjnego jednostki, który jest mierzony zewnętrznymi zachowaniami świadczącymi często tylko o konformizmie. Maria Czerepaniak-Walczak wskazuje na ograniczenia takiego nieuświadomionego dostosowania braku poczucia zależności od otoczenia i własnej kondycji emocjonalnej, intelektualnej czy materialnej[31].

Oferta poziomu postkonwencjonalnego opisuje dopuszczalne zachowania oraz kontekst wyborów i preferencji jako poszerzające wolność osobistą jednostki, której działania intelektualne, emocjonalne, społeczne i moralne są obszarem pracy pedagogicznej. W tym kontekście są one nie tylko dopuszczone, lecz także prowokowane do obecności w klasie. Widzenie świata i roli jednostki jako otwartej, krytykującej i przekraczającej istniejące ograniczenia (oczekiwania) wymaga uczenia definiowania każdej sytuacji na nowo i refleksyjnego

[31] M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2013, s. 141.

odnajdowania się w niej. W tym przypadku komunikacyjna, interpersonalna i osobowa rola nauczyciela uzasadnia ontologię działań pedagogicznych. Uległość, podporządkowanie, tłumienie emocji są zastępowane przymusem obecności oporu (jako formy refleksji, a nie negacji), współpracy i uczenia się refleksyjności emocjonalnej[32]. Dopuszczenie struktury postkonwencjonalnej rzeczywistości oznacza odejście od wspólnoty interesów i wspólnoty zadań do wspólnoty jako zadania[33]. We wspólnocie dialogowo uzgadniane są zasady jej kreowania, wyznaczające granice zachowań, celów, a także ram kultury emocjonalnej. Nauczyciel tak zorientowany akceptuje normatywną słuszność wartości i zasad realizowania jednostkowej podmiotowości w horyzoncie emocjonalnym (intelektualnym, aksjologicznym). Przymus działania zgodnie z systemem norm i wartości jest głównie przymusem wewnętrznym – pedagog upomina się o swoją podmiotowość i stwarza przestrzeń, w której uczniowie uczą się bycia podmiotem oraz rozpoznają wartość intelektualnych i emocjonalnych przeżyć. Jeśli uległość i posłuszeństwo nie stanowią wzoru dojrzałego wkraczania w świat[34], to dzięki pracy emocjonalnej nauczyciela uczniowie doświadczają refleksyjności emocjonalnej. „Jest to ważne z punktu widzenia konfrontowania własnych stanów intelektualnych (wiedzy) i emocjonalnych (przekonań) z informacjami pochodzącymi od innych osób, a w następstwie tego aktualizowania własnych zachowań"[35]. Rozpoznawanie i kierowanie przeżyciami, odwoływanie się do zasobów emocjonalnych w uczeniu się, a także podejmowanie decyzji związanych z zachowaniami społecznymi wyznaczanymi przez horyzont aksjologiczny, to obszary kształcenia kompetencji emocjonalnych uczniów. Pracę tę świadomie, czy też niestety częściej przez przypadek, podejmują nauczyciele. Również w tym wymiarze pokazuje to, że praca nauczyciela jest ma charakter emocjonalny.

Doświadczenia emocjonalne w klasie, w której nauczyciel podejmuje działania holistyczne, mogą być markerami – wydarzeniami wyznaczającymi i symbolizującymi określoną ideologię. Praca nauczyciela realizuje dominującą kulturę emocjonalną. Jeśli związana jest z budowaniem wiedzy emocjonalnej uczniów, istnieje większe prawdopodobieństwo, iż będą oni przygotowani do uczenia się emocji i radzenia sobie z nimi. Ograniczanie ekspresyjności, pomijanie lub ignorowanie pojawiających się w klasie emocji, brak pracy wychowawczej, która wzmacnia kompetencje uczniów w tym zakresie czy zmuszanie do ich hamowania wprawdzie też wymagają pracy nauczyciela, w sensie obciążenia emocjami negatywnymi i koniecznością kierowania nimi, lecz nie przyczyniają się do wzmacniania orientacji postkonwencjonalnej. Nauczyciel jest

[32] Por. L. Witkowski, dz. cyt., s. 163–166.
[33] Tamże, s. 166.
[34] Tamże, s. 165.
[35] M. Czerepaniak-Walczak, dz. cyt., s. 135.

bowiem ograniczony konwencją roli i ideologią tłumienia emocji; pojawia się więc ryzyko, że przy braku konstruktywnych wzorów postaw emocjonalnych, pochodzących z rodziny i środków masowego komunikowania, uczeń nie rozwinie dojrzałych zachowań i wiedzy emocjonalnej. Mimo sprawności intelektualnej, nad którą chętnie pochylają się nauczyciele, nie nabędzie on adaptacyjnych i transgresyjnych kompetencji, ponieważ brak obecności emocji implikuje brak przeżywania wartości. Ideologia ich ograniczania bezpośrednio wpływa na samopoczucie nauczyciela i lokalizację źródeł sukcesu.

Praca emocjonalna odpowiadająca różnym poziomom racjonalności jest obecna w działaniach nauczycielskich, pułap sukcesu pedagogicznego wyznacza jednak postkonwencja, a nie konwencja działania, roli i tożsamości. W tym rozumieniu praca emocjonalna nauczyciela znacznie wykracza poza techniki powierzchniowego lub głębokiego radzenia sobie z emocjami, jej celem nie jest sprawić, by klient był zadowolony bądź miał odczucie dobrze wykonanej usługi. Co więcej, nie wydaje się konieczne, aby nauczyciel podejmował wysiłki w kierunku usatysfakcjonowania swoich uczniów czy też zyskania ich aprobaty i sympatii. Sens jego pracy emocjonalnej wyraża się raczej w świadomym realizowaniu konstruktywnej pracy z emocjami własnymi i uczniów, oraz współtworzeniu klimatu emocjonalnego dla realizowania współpracy.

Podsumowanie i tezy do dyskusji

Dyskurs emocjonalny w edukacji otwiera nowe przestrzenie uczenia się i rozwoju. Stanowi też podstawę do krytycznej oceny przygotowania zawodowego nauczycieli, które dzięki akademickości, koncentrującej się na ważnym aspekcie myślenia pedagogicznego, zatraciło sens wdrożenia do wykonywania zawodu, którego istotą jest praca z ludźmi na rzecz ich rozwoju. Zdzisław Cackowski zauważa, że: „Im bardziej złożony, różnorodny zmienny jest świat przedmiotowy, w którym podmiot żyje i działa, tym bardziej złożona, różnorodna i elastyczna powinna być jego wiedza i jego poznawczo-regulacyjne umiejętności”[36]. Przy rekonstruowaniu przekonania o nadmiarowości wiedzy i kompetencji nauczyciela oraz konieczności integracji poznania i działania[37] w przygotowaniu zawodowym niezbędne jest sprzężenie symetryczne między wiedzą a umiejętnościami, również emocjonalno-społecznymi. Wiedza ta powinna mieć charakter normatywnych sądów, które stanowią podstawę działania, lecz takiego działania, które jest związane z definiowaniem za każdym razem sytuacji, w której nauczyciel działa.

[36] Z. Cackowski, *Przedmiot i zakres teorii poznania*, [w:] *Poznanie, umysł, kultura*, red. Z. Cackowski, Lublin 1982, s. 33.

[37] H. Kwiatkowska, dz. cyt., s. 96–99.

Praca nauczyciela wpływa na akademickie i osobiste doświadczenia uczniów[38]. Teza ta ukierunkowuje poszukiwania nowych przestrzeni pracy pedagogicznej w wymiarze indywidualnym (pracy i jej znaczenia dla nauczyciela), a także społecznym (pracy i jej znaczenia dla uczniów i sytuacji uczenia się oraz interakcji pedagogicznych). Nie tyle przekazywana wiedza, ile warunki, w których będzie przez uczniów zdobywana, stają się zasadniczym obszarem działań pedagogicznych, w których uobecniają się osobowe kompetencje nauczyciela. Nauczyciel reprezentuje swoim zachowaniem określoną ideologię emocjonalną, a jego zachowania są źródłem wiedzy o postawach i regułach społecznego wyrażania emocji. W szkołach obserwuje się jednak niepokojące zjawisko redukowania pracy emocjonalnej i traktowania jej w sposób instrumentalny, co objawia się między innymi:

- kontrolowaniem ekspresyjności emocjonalnej odpowiednio do wyznaczonych nieformalnie standardów kultury emocjonalnej szkoły;
- dyscyplinowaniem uczniów i minimalizowaniem ich ekspresyjności zgodnie z przekonaniem, iż emocje przeszkadzają w pracy;
- motywowaniem do działań, korzystając ze schematów behawioralnych i leżących u ich podłoża emocji negatywnych: kara – emocje negatywne, nagroda – brak kary – brak emocji negatywnych;
- traktowaniem przeżyć i odczuć ucznia jako wyłącznie osobistych doświadczeń i dopuszczaniem emocji tylko w sytuacjach nieformalnych;
- pomijaniem aspektów emocjonalnych w budowaniu współpracy i klimatu pedagogicznego.

Skoro istnieją ideologie emocjonalne, obejmujące reguły odczuwania, ramowania i wyrażania emocji, a szkoła jest miejscem doświadczeń emocjonalnych, tzw. markerów emocjonalnych, to przygotowanie zawodowe oznacza również wzbogacanie kultury emocjonalnej nauczyciela. Wiedza emocjonalna, strategie pracy z emocjami własnymi i wychowawcze działanie na te, które pojawiają się w grupie wskazują na potencjalne obszary sukcesów i porażek pedagogicznych. Sukces, rozumiany jako efektywność i skuteczność pracy pedagogicznej, może być interpretowany dualistycznie: intrapersonalnie i interpersonalnie. Odpowiednio więc: jako poczucie osobistej satysfakcji emocjonalnej (równowagi, poczucia sprawczości, samokontroli emocjonalnej) oraz sprzyjającej atmosfery emocjonalnej w klasie szkolnej. Jej klimat emocjonalny może sprzyjać pracy wychowawczej, gdy nauczyciel i uczniowie wyrażają gotowość do uczenia się emocjonalnego.

[38] K. Illeris, dz. cyt., s. 12–20.

Praca emocjonalna nauczycieli przekracza instrumentalne rozumienie proponowane przez Hochschild. Emocje nie są środkiem do osiągnięcia wymiernych korzyści, lecz raczej środkiem pedagogicznym, sposobem odnoszenia się do relacji z uczniem, w której praca emocjonalna jest źródłem uczenia się intelektualnego i emocjonalnego. Ostatecznie praca ta może być źródłem sukcesów lub porażek pedagogicznych.

Bibliografia

Ashforth B.E., Humprey R.H., *Emotional labor in service roles. The influence of identity*, „Academy of Management Review" 1993, nr 18, s. 88–115.

Bernstein B., *Class, codes, and control*, Routlege & Kegan Paula, London 1974.

Cackowski Z., *Przedmiot i zakres teorii poznania*, [w:] *Poznanie, umysł, kultura*, red. Z. Cackowski, Wydaw. Lubelskie, Lublin 1982.

Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, GWP, Gdańsk 2013.

Denzin N.K., *On understanding emotions*, Jossey–Bass, San Francisco 1984, http://books.google.pl/books?id=4_8_ZyqMaaYC&printsec=frontcover&hl=pl#v=onepage&q&f=false [dostęp: 20.10.2014].

Goffman E., *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Wydaw. KR, Warszawa 2000

Gordon S., *Social structural effects on emotions*, [w:] *Research agendas in the sociology of emotions*, red. T.D. Kemper, State University of New York Press, Albany 1990.

Grandey A.A., *Emotion regulation in the workplace. A new way to conceptualize emotional labour*, „Journal of Occupational Health Psychology" 2000, nr 5 (1), s. 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 Managament Journal" 2003, nr 46, s. 86–96.

Hargreaves A., *Mixed emotions, teachers' perception of their interactions with students*, „Teaching and Teacher Education" 2000, nr 16, s. 811–826.

Hochschild A., *Emotion work, feeling rules and social structure*, „American Journal of Sociology" 1979, nr 85, s. 551–575.

Hochschild A., *The second shift. Working parents and revolution at home*, Viking Press, New York 1989.

Hochschild A., *Zarządzanie emocjami. Komercjalizacja ludzkich uczuć*, PWN, Warszawa 2009.

Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy uczenia się*, Wydaw. Naukowe DSWE, Wrocław 2008.

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

Morris A., Feldman D.C., *The dimension, antecedents and consequences of emotional labor*, „Academy of Management Review" 1996, nr 21 (4), s. 986–1010.

Turner J.H., Stats J.E., *Socjologia emocji*, PWN, Warszawa 2009.

Witkowski L., *Tożsamość i zmiana. Epistemologia i rozwojowe profile w edukacji*, Wydaw. Naukowe DSW, Wrocław 2010.

Teachers' emotional work in Arlie Hochschild's concept – new dimensions of pedagogical success

Abstract: This paper attempts to interpret teacher's work from the perspective of their emotional „inputs". Referring, inter alia, to the concept of Arlie Hochschild, the author highlights three dimensions of emotional work: building emotional climate in the classroom, forming emotional competence and reflective work on their own experiences. Theoretically the argumentation is set in three discourses: emotional work, emotions (interactive concept), and teachers (the ontology of the profession). The article ends with indication for the practice of teachers' professional preparation which must refer not only to intellectual, communicational but also emotional ontology of profession. As teachers' work is presented as emotional work, the implications for job selection and preparation are vivid. Strengthening emotional competences, emotional reflectivity and creativity along with academic preparation is perceived as the potential sources of success in interpersonal and intrapersonal dimensions.

Keywords: emotional culture, emotional work, emotions, postconvention in teachers' professional development

Słowa kluczowe: emocje, kultura emocjonalna, praca emocjonalna, postkonwencja w rozwoju zawodowym nauczyciela