

**Renata Górska**

<https://orcid.org/0000-0002-0794-8609>

Uniwersytet Łódzki

## **Edukacja (dorosłych) w perspektywie geografii emocjonalnej. W stronę transdyscyplinarnego podejścia w badaniach andragogicznych**

(Adult) education in the perspective of emotional geography.  
Towards a transdisciplinary approach in andragogy research

**Streszczenie.** Celem artykułu jest opis geografii emocjonalnej – nurtu badawczego, lokującego się na pograniczu *human geography* i współczesnych studiów nad afektem, który koncentruje się na zależnościach między emocjami i szeroko rozumianym kontekstem środowiskowym, społeczno-kulturowym, przestrzennym, gospodarczym i politycznym. W tym celu autorka odwołuje się do analiz teoretycznych i badań w obszarze tzw. zwrotu afektywnego oraz do krytycznych i politycznych teorii emocji. Przedstawia związki między edukacją i geografiami emocjonalną oraz przykłady pedagogicznych projektów badawczych, dotyczących społeczno-kulturowo-przestrzennych analiz emocji i edukacji. Wskazuje także na implikacje metodologiczne dla pedagogicznych i andragogicznych projektów badawczych, dotyczących badań emocji w edukacji, tj. na ich wymiar transdyscyplinarny. Przedstawiony sposób konceptualizacji geografii emocjonalnej (w) edukacji to nowe spojrzenie na funkcjonowanie instytucji edukacyjnych oraz na praktykę całościowego uczenia się. Może ono stanowić źródło empirycznych projektów badawczych dla teoretyków kształcenia i andragogów.

**Słowa kluczowe:** geografia emocjonalna, zwrot afektywny, krytyczne i polityczne teorie emocji

**Abstract.** The aim of the article is to describe emotional geography, which is a research trend located at the intersection of human geography and contemporary

studies on affect, which focuses on the relationship between emotions and the broadly understood environmental, socio-cultural, spatial, economic, and political context. For this purpose, I refer to theoretical analyses and research in the area of the so-called affective turn and to critical and political theories of emotions. I also present the relationship between education and emotional geography as well as examples of pedagogical research projects on the socio-cultural-spatial analyses of emotions and education. I also point out the methodological implications for pedagogical and andragogic research projects on the study of emotions in education, i.e. their transdisciplinary dimension. The presented way of conceptualizing the emotional geography of (in) education is a new look at the functioning of educational institutions and the practice of lifelong learning. It can be a source of empirical research projects for learning theorists and andragogues.

**Keywords:** emotional geography, affective turn, critical and political theories of emotions

Afekt ma zasadnicze znaczenie dla zrozumienia naszej kultury późnego kapitalizmu opartej na informacji i obrazach, kultury, w której tak zwane wielkie narracje uważa się za sprawę przeszłości.

(Massumi 2013, s. 116)

## Wprowadzenie

Od końca lat 90. XX w. badania i studia w obszarze humanistyki i nauk społecznych są niezwykle interesujące z uwagi na zmiany w tradycyjnym rozumieniu tej dyscypliny (Nycz 2015; Domańska 2010, 2014, 2021). „W humanistyce dokonuje się spowodowana zmianami we współczesnym świecie *volta*, która skutecznie i dość radykalnie zmienia jej oblicze” (Domańska 2010, s. 47). Zmiany dotyczą zarówno modelu jej uprawiania, jak i jej definiowania, specyfiki oraz pełnionych przez nią funkcji. Zmiany dokonują się pod hasłami „studiów” czy też „zwrotów”, których znaczenie dla statusu humanistyki i nauk społecznych, pola problemowego, zadań i metod badawczych tej dyscypliny jest decydujące (Nycz 2015). Jednym z intensywniej rozwijających się zwrotów badawczych jest zwrot afektywny, który wyznaczył nową perspektywę zainteresowania badaczy emocjami

i afektem\*. Dowartościowanie emocji i przywracanie afektów humanistycy i naukom społecznym przyniosło ogromną liczbę prac teoretycznych z zakresu badań nad afektami. Studia nad afektem ukazują emocje i afekty jako centralne kategorie badawcze i wyraźnie wskazują na fundamentalną ich rolę w ludzkim doświadczeniu. Jak mówi Ryszard Nycz: „żyjemy obecnie w społeczeństwach afektywnych, zawiązujemy emocjonalne wspólnoty, w których więzi społeczne i wspólnotowe doświadczenia zbudowane są raczej na podłożu wspólnego amalgamatu afektywnego aniżeli racjonalnego wyboru. Emocje i afekty jawią się tu nie tyle jako centralne kategorie badawcze, ale raczej na nowo »profilują« ich widzenie, percypowanie ich przedmiotu, cech, funkcji i znaczeń” (2015, s. 10).

Współczesne teorie afektu wyraźnie podważają założenie, że emocje sprowadzają się do indywidualnych, jednostkowych stanów i do prywatnej sfery naszego życia. Emocje są tu widziane jako społeczno-kulturowe praktyki. *Affective turn* jest także sfokusowany na ciało, liczne badania bezsprzecznie dowodzą, że nieodłącznymi składnikami doświadczeń emocjonalnych są doznania cielesne, postawy, gesty i zachowania (Fuchs, Koch 2014). Emocje są więc „ucieleśnione i performatywne, to znaczy, że sposób, w jaki rozumiemy, doświadczamy, wyrażamy i rozmawiamy o emocjach, jest ściśle związany z naszym poczuciem ciała” (Zembylas 2007, s. 64). Afekt jest także połączony z poznaniem, nie da się rozdzielić, myśli się bowiem zawsze w jakimś ciele, „afekt jest nieodzownie związany z życiem ciała i wśród ciał” (Bojarska 2013, s. 10). Ciekawe stanowisko w sposobie definiowania emocji zajmuje Sara Ahmed, która twierdzi, że winniśmy raczej starać się zrozumieć, jak działają emocje, niż traktować je *a priori* jako stany psychiczne. Według Ahmed „emocje pełnią kluczową rolę w kształtowaniu indywidualnych i kolektywnych ciał, ponieważ nieustannie cyrkulują pomiędzy ciałami i znakami” (Ahmed 2013, s. 17), są „pośrednikami” między „psychicznym a socjalnym, indywidualnym a kolektywnym” (tamże, s. 18). Emocje mają więc moc spajania i/lub „separowania” i są zawsze zaangażowane w nasze codzienne praktyki (także edukacyjne). Ahmed proponuje teorię „ekonomii afektywnych”, która mówi o kształtowaniu jednostek, społeczności i kultury dzięki cyrkulacji między prowadzonymi

---

\* Kategorie „afektu” i „emocji” zasadniczo się różnią, wiążą się z odmiennymi tradycjami dyscyplinarnymi i należą do różnych szkół naukowych (krytyczną analizę ujęć definicyjnych i różnic między emocjami i afektami znajdujemy m.in. w: Tabaszewska 2018. W związku z tym, że rozróżnianie tych kategorii pojęciowych wykracza poza niniejszy tekst, terminy „afekt” i „emocja” są w artykule używane zamiennie.

mi układami psychocieleśnymi i znakami. W tym ujęciu afekty są rozumiane nie jako stany psychiczne, lecz jako pola afektywnych napięć tworzonych, emitowanych, transportowanych i odczuwanych przez rozmaite wspólnoty (rodzinne, instytucjonalne, polityczne, ideologiczne itp.). Emocje mają zatem moc kształtowania zarówno podmiotów, jak i zbiorowości oraz mają „potencjał spajania i dzielenia podmiotów wchodzących w różnorakie układy” (Glosowicz 2013, s. 27). Afekt ma więc naturę „nieredukowalnie cielesną”, a ponadto, jak dodaje Brian Massumi, „pojęcie afektu jest od samego początku zorientowane politycznie” (2015, s. ix).

Australijska filozofka Teresa Brennan (2004) twierdzi, że afekt jest transindywidualny i energetyczny, krąży między ciałami i umożliwia i/lub wyłącza ich zdolności. Píše ona: „[w] spotkaniu między pracownikami domowymi a ich pracodawcami następuje coś więcej niż wymiana zadań produkcyjnych lub praca emocjonalna. W rzeczywistości tym, co kształtuje te spotkania, jest transmisja afektów” (2004, s. 6). Najistotniejszą rzeczą dotyczącą afektów jest według Brennan to, że mogą być one przenoszone, transmitowane. Afekt jest zawsze doświadczany w sytuacji społecznej i wyrażany jest „językiem ciała”. Transmisja jest więc centralnym elementem teorii afektów. Dla Brennan afekty są nie tylko konstytuowane (lub współkonstytuowane) w relacjach interpersonalnych, ale również wytwarzane w gospodarkach afektywnych, które nie tylko konstytuują sens wspólnoty, ale także rozdzielają władzę afektywną. Afekt ma według Brennan przede wszystkim siłę negatywną, która przenika nas i wpływa na nasze ciało. Chociaż afekty mogą nas wzmacniać, gdy rzutujemy je na innych, to najczęściej nas wyczerpują, gdy stajemy się „pojemnikami dla projekcji niechcianych afektów”. Afekty mogą też przyczyniać się do opresji, wyczerpu, marginalizacji i innych niszczących form tzw. niesprawiedliwości afektywnej.

Bezprecedensowy wzrost zainteresowania emocjami i afektami widoczny jest nie tylko w badaniach psychologów i filozofów, ale także w projektach neurobiologów, historyków, socjologów, literaturoznawców czy, co jeszcze mniej oczywiste, geografów. Jednakże wydaje się to cały czas w niewielkiej mierze wpływać na współczesną teorię kształcenia i refleksję o edukacji. Jak mówi Megan Boler, autorka pionierskiej pracy na temat roli emocji w edukacji pt. *Feeling Power: Emotions and Education*: „Z niecierpliwością oczekuję szerszej interdyscyplinarnej rozmowy między dyscyplinami, takimi jak teoria edukacji, a tymi dyscyplinami, które obecnie zajmują się popularyzacją badań nad afektem” (2016, s. 29).

Niniejszy artykuł wpisuje się w ten obszar badań. Celem tekstu jest przedstawienie geografii emocjonalnej – nurtu badawczego lokującego się w obszarze studiów nad afektem, skoncentrowanego na zależnościach między emocjami i środowiskiem (kontekstem kulturowym, przestrzenią, miejscem). W tekście próbuję uchwycić problematyczność związków emocji i edukacji poprzez spojrzenie na te związki z perspektywy współczesnej teorii afektów i tym samym przeciwstawić się postrzeganiu emocji jako indywidualnego i subiektywnego doświadczenia. O ile bowiem kategoria emocji była i jest przedmiotem pedagogicznych i andragogicznych dociekań teoretyczno-badawczych, o tyle perspektywa społeczno-przestrzenna, polityczna czy etyczna jest nowym i w niewielkiej mierze zagospodarowanym obszarem badawczym w naukach o wychowaniu. Obok geografii emocjonalnej odwołuję się tu także do krytycznych i politycznych teorii afektu, m.in. Briana Massumiego, Sary Ahmed i Teresy Brennan. Wreszcie, z uwagi na to, że geografia emocjonalna to nowatorskie podejście do badań nad emocjami nie tylko pod kątem epistemologicznym, ale i metodologicznym, postaram się wskazać także na implikacje metodologiczne dla pedagogicznych i andragogicznych projektów badawczych dotyczących badań emocji w edukacji. Podjęta przeze mnie refleksja jest związana z pytaniem o możliwości, jakie wnosi do pedagogiki sięganie po afektywny wymiar doświadczeń i oddziaływań edukacyjnych, mających znaczenie nie tylko jednostkowe, ale także społeczno-przestrzenne, polityczne i etyczne.

## **Geografia emocjonalna**

Geografia emocjonalna to dział geografii, który odnosi się do relacji między emocjami a szeroko rozumianym środowiskiem. Jest to dział wyodrębniony z geografii społecznej (społeczno-ekonomicznej, antropogeografii, geografii człowieka/*human geography*), w odniesieniu do której – jak twierdzą jej przedstawiciele – nie ma zgody co do tego, czy jest odrębną dyscypliną nauk geograficznych, czy też ujęciem społecznym geografii w ogóle. Geografia społeczna to pole badań, w którym całość ujęć i zakres przedmiotowy jest skupiony na człowieku i jego działalności oraz na procesie wzajemnego przenikania się i wpływu człowieka na przyrodę i odwrotnie. Geografia emocjonalna „ujawnia, w jaki sposób różne emocje wyłaniają się i przebudowują z określonych porządków społeczno-przestrzennych, i zaj-

muje się tym, w jaki sposób emocje stają się częścią różnych relacji, które składają się na żywą geografię miejsca” (Gregory i in. 2009, s. 188).

W geografii społecznej w ciągu ostatnich kilkunastu lat można zauważyć proces humanizacji i uspołecznienia całego systemu nauk geograficznych. W tym miejscu warto przytoczyć stanowisko Bogumiły Lissockiej-Jaegermann (2016), która proponuje, aby zastąpić pojęcie geografii społeczno-ekonomicznej szerszym (i zdecydowanie w mniejszej mierze obciążonym dziedzictwem ostatnich sześćdziesięciu lat polskiej geografii instytucjonalnej) określeniem „geografia człowieka” (*human geography*). W nawiązaniu do współczesnych amerykańskich ujęć autorka definiuje ją jako dyscyplinę zajmującą się „przestrzenną organizacją działalności człowieka oraz relacjami zachodzącymi między ludźmi i środowiskiem przyrodniczym” (Lisocka-Jaegermann 2016, s. 117). Tak rozumiana geografia człowieka obejmuje wszystkie zjawiska i procesy (w tym nie tylko społeczne i gospodarcze, ale także polityczne i kulturowe), które odbywają się w czasie i przestrzeni, „dotyczą miejsc i ludzi w miejscach, kształtują miejsca i warunki egzystencji” (tamże, s. 118), a ich lokalizacja rzadko bywa przypadkowa. Współczesna wiedza geograficzna jest bardzo dynamiczna, kształtowana przez wydarzenia, walki oraz politykę toczące się poza życiem akademickim, co powoduje konieczność opisywania i interpretowania zjawisk zachodzących wokół nas w kategoriach odwołujących się do wymiaru przestrzennego (w różnych skalach, od lokalnej do globalnej), w tym przestrzennych uwarunkowań i przestrzennych następstw. Jak podaje Lisocka-Jaegermann, zrozumienie silnych powiązań między miejscami a ludźmi oraz wyjaśnianie ich tła i konsekwencji to jedno z najważniejszych zagadnień podejmowanych obecnie przez przedstawicieli *human geography* w krajach anglo- i hiszpańskojęzycznych (tamże, s. 118).

Geografia emocjonalna jest mocno związana z nurtem badań krytycznych w obszarze nauk geograficznych, a także z geografiami kultury, teoriami feministycznymi, psychoanalitycznymi i fenomenologią. W ostatnim czasie rośnie zainteresowanie przestrzennymi aspektami procesów społecznych i kulturowych przedstawicieli innych nauk społecznych i humanistycznych, w tym nie tylko socjologów, politologów czy antropologów, ale nawet literaturoznawców\*. Co za tym idzie – wiele przedsięwzięć ba-

---

\* Ciekawym przykładem międzydyscyplinarnego dialogu geografii i literatury jest projekt badawczy zrealizowany przez Elżbietę Konończuk. Por. Konończuk 2011.

dawczych w obszarze geografii człowieka utrzymuje dialog z dyscyplinami pokrewnymi, ma zatem charakter **interdyscyplinarny** (podkreśl. – R.G.).

Badania w obszarze geografii emocjonalnej nie mają długiej tradycji. Pierwsze projekty badawcze, w których emocjonalne aspekty życia osobistego i społecznego stanowiły główny przedmiot badań, pojawiły się w obszarze humanistycznej geografii, począwszy od lat 70. i 80. XX w., a w obszarze geografii psychoanalitycznej w latach 90. XX w. Jedną z pierwszych subdyscyplin nauk geograficznych, traktującą emocje jako ważną kategorię badawczą, ułatwiającą zrozumienie życia codziennego, była geografia feministyczna i psychoanalityczna. Jest to zrozumiałe, zważywszy na fakt, że to właśnie badacze z tego obszaru byli jednymi z pierwszych, którzy zakwestionowali opozycję emocji i racjonalności – tezę uznaną i cenioną przez przedstawicieli nauki od czasów Kartezjusza.

Zdaniem Steve’a Pile’a (2010), który dokonał przeglądu literatury przedmiotu na temat geografii emocjonalnej, eksploracje obejmują w tym obszarze wiele wątków, a pole analiz nieustannie się poszerza. Projekty badawcze obejmują m.in. następujące zagadnienia: fenomenologia, feminizm, psychoanaliza, psychoterapia, marksizm, teorie ewolucji oraz interpretację dzieł prekursorów studiów nad afektami, tj. takich filozofów jak Baruch Spinoza, Gilles Deleuze czy Brian Massumi. Wskazuje to nie tylko na bardzo rozległe i wieloaspektowe pole penetracji geografii emocjonalnej, ale także na to, że badania te wyraźnie wykraczają poza obszar geografii społecznej. Pile charakteryzuje trzy kluczowe (jego zdaniem) kwestie dotyczące badań w polu geografii emocjonalnej: relacje (ich istota), bliskość i intymność oraz metodologia etnograficzna (metody etnograficzne są według Pile’a dominującym sposobem uprawiania badań w tym obszarze). Ponadto twierdzi, że u podłoża projektów badawczych leży rozumienie samego pojęcia emocji. Dla uporządkowania zakresu definicyjnego Pile proponuje określać emocje na podstawie teorii psychoanalitycznych i tym samym „ograniczyć” teren badań geografii emocjonalnej do badań i analiz na terenie nauk geograficznych i ich ewentualnych konotacji z psychoanalizą.

Odmienne stanowisko zajmuje Leila Dawney (2011), według której wyznaczenie ram definicyjnych geografii emocjonalnej na podstawie badań realizowanych w obszarze nauk geograficznych i przeglądu artykułów opublikowanych w czasopiśmie geograficznych nie jest właściwe z uwagi na to, że traci się z pola widzenia bardzo istotną cechę geografii kulturowej, jaką jest transdyscyplinarność. Badania geograficzne nie zawsze mają charakter interdyscyplinarny, a bywa i tak, że ignorują wkład filozofii, an-

tropologii, polityki czy socjologii do refleksji naukowej na temat geografii emocjonalnej. Marginalizacja takich dyscyplin jak filozofia, polityka czy antropologia nie tylko izoluje badaczy i sprawia, że tracą oni z pola widzenia inne współczesne teorie emocji, ale – co najistotniejsze – prowadzi do tworzenia „zakłamanego” obrazu geografii emocjonalnej. Dawney, cytując Williama Connolly’ego, stoi na stanowisku, że emocje są siłą napędową ludzkiego działania („affect is the motor of being”), a geografie emocjonalne nie tylko odkrywają sposoby (czasami podstępne i zdradliwe) oddziaływania emocji na nasze ciało i zachowanie, ale także zajmują się tym, w jaki sposób relacje społeczne czy – jak mówi Dawney – „spotkania emocjonalne” wpływają na człowieka, na jego tożsamość i sposób zachowania. Poza tym emocje mają moc więziotwórczą i strukturotwórczą (Binder, Palska, Pawlik 2009), co oznacza, że bywają specyficzne dla danej grupy społecznej i wiążą się z wartościami podzielanymi przez tę grupę. Emocje mogą też stanowić narzędzie włączania bądź wykluczania z danej grupy czy zbiorowości. Wreszcie – odmiennność doświadczeń emocjonalnych wyznacza miejsce w strukturze społecznej. Emocje, podobnie jak wykształcenie, dochód czy posiadanie władzy, jest wyznacznikiem miejsca zarówno w sferze społecznej, jak i zawodowej. W związku z tym geografia emocjonalna stawia sobie pytania nie tylko o to, w jaki sposób emocje są doświadczane\*, ale także o to, w jaki sposób są one eksternalizowane i reprezentowane.

Jedną z ważniejszych pozycji literaturowych, ukazujących różnicowanie i bogactwo badań doświadczeń emocjonalnych oraz ich przestrzennych i społecznych aspektów, jest książka zredagowana przez Joyce Davidson, Lizę Bondi i Micka Smitha (Davidson, Bondi, Smith 2005). Książka ma charakter międzydyscyplinarny i prezentuje szeroką (siedemnaście artykułów) gamę innowacyjnych badań i studiów opublikowanych przez naukowców uprawiających nauki społeczne. Publikacja składa się z trzech części, które kolejno dotyczą: położenia (lokalizacji) emocji, emocji w aspekcie relacyjnym oraz reprezentacji emocji. W pierwszej części znajdują się wyniki badań ukazujące, w jaki sposób emocje są odczuwane (przez ciało) i wyrażane, a także gdzie (w jakich grupach, środowiskach oraz miejscach) są one lokalizowane. Ta część ma wyraźny związek z naukami o zdrowiu. Druga część zawiera analizy na temat sposobów generowania emocji w relacjach międzyludzkich oraz w odniesieniu do rozma-

---

\* We wspomnianym wyżej artykule Steve Pile twierdzi, że sprawą kluczową w obszarze geografii emocjonalnej jest także to, jak definiujemy samo pojęcie emocji.



itych kontekstów: przestrzeni i środowisk. Tu znajdują się ciekawe analizy na temat ustalania granic wyrażania emocji oraz ich łamanie. W trzeciej części autorzy tekstów koncentrują się na tym, w jaki sposób emocje są reprezentowane zarówno w różnych sytuacjach, jak i w naszych wyobrażeniach. Mowa tu także o tym, w jaki sposób w różnych kulturach ludzie wyrażają swoje emocje, jakie stosują praktyki i rytuały. Jest to widoczne w ekspresji zewnętrznej, gestach oraz słownictwie i przekonaniach ludzi. Książka ta ma szczególne znaczenie, gdyż uwzględnianie w badaniach społecznych emocjonalnego charakteru życia codziennego jest nie tylko konieczne, ale i niezwykle wartościowe poznawczo. Geografie emocjonalne pokazują bowiem, jak niebagatelne znaczenie ma podejmowanie w badaniach naukowych kwestii intymności, prywatności czy cielesności. Tymczasem, jak piszą redaktorzy publikacji we wprowadzeniu pod znamienym tytułem *Geography's "emotional turn"*, geografia jako dyscyplina była długo terenem „emocjonalnie bezużytecznym”, co oznacza, że jawiła się ona jako taka, której reguły wyznaczały przede wszystkim racjonalne i logiczne zasady o charakterze politycznym, ekonomicznym czy technicznym. Co więcej, ta wieloletnia nieobecność emocji w naukach geograficznych nie jest dla autorów zaskoczeniem. Emocje są bardzo trudnym przedmiotem eksploracji dla badaczy, chociaż bowiem dotyczą każdego aspektu naszego życia, to nie są to „zjawiska powierzchniowe”, w związku z czym niesłychanie trudno poddawać je obserwacji i „mapować” (tamże). W ostatnich latach sytuacja znacznie uległa zmianie: emocje zajmują o wiele ważniejsze miejsce w projektach badawczych geografów. Trudno zresztą wyobrazić sobie jakąkolwiek dziedzinę społeczną czy też humanistyczną, która nie dotykałaby problematyki emocjonalności, „wplątanej” we wszystkie sfery naszego życia. „Emocjonalny zwrot” w badaniach geograficznych polega na tym, że badacze próbują monitorować coś, co jest niemożliwe do obserwowania i wyrażenia w obiektywnym języku. Jest to raczej próba zrozumienia i opisu zaangażowania emocjonalnego ludzi oraz związku z miejscami, przestrzenią i czasem (tamże).

Zdaniem Davidson, Bondi i Smitha geografia emocjonalna nie jest nową subdyscypliną nauk geograficznych (tamże, s. 5), czy – jak mocniej podkreślają inni – geografia emocjonalna to nie nowa nauka, której zadaniem jest „mapowanie krajobrazów emocjonalnych i tworzenie demografii rozpaczy czy kartografii zakłopotania” (Smith, Davidson, Cameron, Bondi 2009, s. 12). Jest to zdecydowanie obszar eksploracji dla badaczy różnych dyscyplin, którzy pokazują, w jaki sposób emocje „łączą się” z przestrze-

nią, miejscem i czasem. Innymi słowy, geografia emocjonalna próbuje – jak to nazywają Davidson, Bondi i Smith – „rozumieć emocje” w kategoriach społeczno-przestrzennych. W innym miejscu z kolei Smith, Davidson, Cameron i Bondi stoją na stanowisku, że geografia emocjonalna to kierunek badań i studiów o charakterze krytycznym, w którym „emocjonalny zwrot” oznacza ćwiczenie „geograficznej wyobraźni”, nawiązując w ten sposób do kultowej pracy amerykańskiego socjologa Wrighta Millsa (Mills 2007). Odwołując się do tej analogii, można by rzec, że termin „geograficzna wyobraźnia” to rodzaj dyskursu, w którym geografii postrzega się nie jako dyscyplinę, która wyklucza emocje (z racji przynależności tej kategorii do innych dziedzin – zwłaszcza psychologii), ale jako tę, która łączy emocjonalne, społeczne, historyczne i przestrzenne wymiary ludzkiego życia. Jest to podejście bardzo szerokie i zdecydowanie łamie granice dyscyplinarne. Takie podejście nie czyni również geografii bardziej kompletną czy też integralną dyscypliną. Poszerzanie badań geograficznych o aspekty emocjonalne służy raczej jej redefinicji, reorganizacji przedmiotu badań i wzywa w ten sposób do autorefleksji nad tożsamością geografii.

Jak argumentują Smith, Davidson, Cameron i Bondi (2009), emocje nie są nowym obiektem badań geograficznych. Stanowiły one przedmiot badań geografii krytycznej, zwłaszcza geografii feministycznej, psychoanalitycznej, psychoterapeutycznej i fenomenologicznej (tamże, s. 19). Jest to zrozumiałe, zważywszy na fakt, że to właśnie w wyżej wymienionych dziedzinach najwcześniej (i najczęściej) podejmowano krytykę racjonalności promującej podmiot ludzki jako *stricte* rozumny, pozbawiony emocji (czy też kontrolujący emocje). To właśnie badacze tych nauk podważali dychotomiczną kartezjańską wizję świata i sprzeciwiali się dualizmom: rozum – emocje, natura – kultura czy kobieta – mężczyzna. W projektach badawczych w obrębie tych dziedzin przyjmuje się założenie, że emocje stanowią konstytutywny element naszego życia zawodowego i społecznego oraz centralną kategorię z perspektywy nie tylko życia jednostki, ale także ze względu na interakcje człowieka z otoczeniem. Nasze emocje bardzo wyraźnie wpływają na odczuwanie nie tylko tego, co się dzieje tu i teraz, ale też mają znaczenie dla przeszłości i przyszłości. Emocje mają zatem niesamowitą „moc”, zważywszy na to, że mogą zmieniać kształt naszego życia i wpływać na miejsca, otoczenie, w którym żyjemy. Ponadto miejsca i organizacja przestrzeni rzutują na nasze emocje.

Według autorów *The Dictionary of Human Geography* (Gregory i in. 2009) aktualne prace badawcze w obszarze geografii emocjonalnej są re-

alizowane w dwóch nurtach. Oba są prowadzone w duchu geografii humanistycznej i w obu przypadkach emocje są ujmowane w kontekście życia społecznego. Pierwszy z nich lokuje się w obszarze geografii feministycznej i dotyczy różnic (i często z nimi związanych represji) w doświadczeniach emocjonalnych ludzi. W tym nurcie prowadzi się badania, w których podkreśla się ogromną wagę i znaczenie naszych doświadczeń emocjonalnych. Drugi nurt badań to międzydyscyplinarne projekty, charakteryzujące się często zarówno pluralizmem teoretycznym, jak i metodologicznym, w których docieka się i próbuje wyjaśnić, jaką rolę pełnią emocje nie tylko w naszym jednostkowym życiu, ale także, a raczej przede wszystkim, w szeroko rozumianym funkcjonowaniu społecznym (w rodzinie, pracy zawodowej itd.). Projekty lokujące się w tym nurcie są często związane z teoriami psychoanalitycznymi i praktyką psychoterapeutyczną.

Oba nurty badań rozwijają się w ostatnich latach bardzo prężnie, czego przejawem jest m.in. to, że w 2008 r. międzynarodowy zespół składający się z uznanych i wymienianych już wyżej badaczy (Liz Bondi, Joyce Davidson i Mick Smith) powołał wielodyscyplinarne czasopismo „*Emotion, Space and Society*”, które jest doskonałym miejscem do publikowania zarówno analiz teoretycznych, jak i wyników badań empirycznych. Jak piszą redaktorzy, „*Emotion, Space and Society*” to teren debaty, na którym prowadzi się dyskusje na temat związków emocji, przestrzeni i miejsc, oraz pole prezentacji wyników badań, które powstały jako efekt „spotkań z emocją traktowaną jako zjawisko społeczne, kulturowe i przestrzenne”. Kształt pisma wyznacza teza, mówiąca o tym, że emocje są centralną kwestią decydującą o kształcie ludzkich interakcji i bardzo znaczącą dla kształtu świata, w którym żyjemy. Redaktorzy zachęcają przedstawicieli różnych (wszystkich) nauk humanistycznych i społecznych do kwestionowania normatywnych modeli badań empirycznych i nakłaniają do studiów krytycznych na temat natury emocji oraz ich kulturowych, historycznych i przestrzennych kontekstów i uwarunkowań. W 2011 r. jeden z numerów „*Emotion, Space and Society*” (nr 4) został poświęcony tematyce edukacyjnej i zatytułowany *The emotional geographies of education*.

Przejawem rozkwitu badań nad emocjami jest także organizacja międzynarodowych konferencji z cyklu *Emotional Geographies Conference* (ostatnia konferencja z tego cyklu odbyła się w czerwcu 2017 r. w California State University w Long Beach). Konferencje mają charakter międzynarodowy, kolejne edycje odbywają się w różnych krajach, a nawet na różnych kontynentach. Są miejscem spotkań, dyskusji i prezentacji projektów

badawczych reprezentantów różnych dyscyplin (zarówno naukowców, jak i praktyków), w których podejmowana jest problematyka emocji w kontekstach przestrzennych, społecznych i środowiskowych.

W Polsce realizowano dotąd niewiele projektów badawczych z obszaru geografii emocjonalnej, czego przyczyną być może jest fakt, że *human geography* jest słabo rozpoznawalna. Bogumiła Lisocka-Jaegermann twierdzi, że w naszym kraju mechanizmy sprawowania władzy w instytucjach geograficznych nie sprzyjały teoretyczno-metodologicznemu rozwojowi geografii człowieka. Stąd dystans geografii społecznej do nurtów obecnych w tej dyscyplinie na świecie, a jednocześnie odseparowanie jej od innych dyscyplin nauk społecznych w Polsce (2016, s. 120). Ponadto w Polsce słabo rozwinięte jest podejście humanistyczne, krytyczne czy też ujęcia charakterystyczne dla geografii kultury, np. prężnie rozwijająca się na świecie geografia feministyczna w Polsce właściwie nie istnieje. Jak mówi Lisocka-Jaegermann, geografowie w naszym kraju stronią od ujęć krytycznych i unikają dyskusji o charakterze ideologicznym i wartościującym, co w konsekwencji przyczynia się do tego, że prowadzą niewiele badań pozwalających na formułowanie wniosków na temat otaczającej nas rzeczywistości. Zważywszy na fakt, że badania nad emocjami podejmowane były właśnie w nurcie tzw. geografii krytycznej, w Polsce ten rodzaj badań jest bardzo słabo zaznaczony, a liczba publikacji śladowa\*.

## **Przestrzenie emocjonalnej geografii (w) edukacji**

Australijskie badaczki Jane Kenway i Deborah Youdell we wprowadzeniu do specjalnego wydania „*Emotion, Space and Society*” (2011, nr 4) pisały: „podczas gdy geografia emocji jest prężnie rozwijającą się dziedziną badań, według naszej wiedzy nie istnieją żadne emocjonalne geografie edukacji. Badania edukacyjne nad przestrzenią i miejscem w dużej mierze ignorują emocjonalność” (Kenway, Youdell 2011, s. 131). Badania nad związkami emocji, edukacji i przestrzeni społecznych, gospodarczych czy politycznych nie są często podejmowane, aczkolwiek nie są nieobecne. Poniżej przedstawiam dwa przykłady pedagogicznych projektów badawczych, które wyraźnie lokują się w obszarze geografii emocjonalnej.

---

\* W ramach przeglądu literatury dokonanej w 2017 r. znaleziono następujący artykuł w obszarze geografii emocjonalnej: Gnieciak 2011.

Pierwszy projekt emocjonalnej geografii kształcenia to koncepcja edukacyjna brytyjskiego badacza Andy'ego Hargreavesa (1998, 2001, 2005), której przedmiotem są emocje nauczycieli, osadzone – zgodnie z ideą przewodnią koncepcji – w kontekście społecznym (w miejscu pracy). Emocjonalna geografia kształcenia pokazuje, w jaki sposób nauczycielskie emocje osadzone są (wbudowane) w warunkach ich pracy zawodowej. Zakłada się bowiem, że są one (emocje) bardzo istotnie uwarunkowane miejscem (otoczeniem) pracy oraz interakcjami w niej przebiegającymi. Innymi słowy, geografia emocjonalna opisuje formy (przestrzenie) bliskości i dystansu, których doświadczają nauczyciele w relacjach z sobą, innymi oraz otaczającym ich światem, formy te zaś kształtują ich (nauczycieli) doświadczenia emocjonalne (Hargreaves 2001, s. 1056). Emocjonalna geografia kształcenia, opisana przez Andy'ego Hargreavesa, odnosi się do obszarów (przestrzeni), w których osadzone są emocje nauczyciela w przestrzeni szkoły, tj. w relacji nauczyciela z uczniami, kolegami, rodzicami i administracją. Wyróżnione pola opisują relacje bliskości i dystansu, jakie poszczególne osoby mają z sobą, innymi i światem wokół nich.

Emocjonalna geografia kształcenia opisuje również, jaką pracę emocjonalną wykonują nauczyciele podczas utrzymywania relacji z uczniami, rodzicami czy innymi pracownikami szkoły. Pozwala w ten sposób opisać i zrozumieć warunki, które wspierają albo utrudniają rozwój pozytywnych doświadczeń emocjonalnych u nauczycieli i uczniów, doświadczeń niezwykle znaczących dla przebiegu procesu kształcenia. Emocjonalna geografia nauczania przyczynia się także do zrozumienia związku między doświadczeniami emocjonalnymi nauczyciela i jego tożsamością oraz wyjaśnia charakter emocjonalnych reakcji nauczyciela na zmianę edukacyjną.

Andy Hargreaves sformułował trzy ważne założenia, odnoszące się do skonstruowanej przez niego koncepcji emocjonalnej geografii kształcenia. Pierwsza uwaga mówi o tym, że nie ma „naturalnych”, czy też „uniwersalnych” zasad dotyczących emocjonalnej geografii kształcenia (lub w ogóle geografii emocjonalnej). Oznacza to, że nie można również mówić o idealnych, czy też optymalnych poziomach bliskości bądź dystansu między nauczycielami i uczniami (rodzicami, innymi pracownikami). One zawsze zależne są od kontekstu społecznego, polityki edukacyjnej i norm obowiązujących w instytucjach edukacyjnych. Hargreaves przyjmuje w ten sposób stanowisko wyrażane przez większość przedstawicieli socjologii emocji, mówiące o tym, że emocje są konstruowane w tym sensie, że to, co ludzie czują, jest zawsze uwarunkowane ich socjalizacją w kulturze

i uczestnictwem w strukturach społecznych (Turner, Stets 2009, s. 16–18). Kulturowe normy i ideologie definiują to, w jaki sposób ludzie doświadczają emocji i jak je wyrażają. Teza o społecznym konstruowaniu emocji obowiązuje nie tylko w wymiarze jednostkowym, ale dotyczy także emocjonalnej geografii kształcenia, która zawsze jest ściśle związana z kulturą i nigdy nie jest wolna od szeroko rozumianego kontekstu (społecznego, kulturowego, politycznego). Drugie założenie dotyczy tego, że emocjonalna geografia ludzkich interakcji stanowi nie tylko fenomen o charakterze fizycznym. O geografii emocjonalnej można więc mówić w aspekcie fizycznym, ale też psychologicznym. Innymi słowy, geografie emocjonalne mogą mieć charakter subiektywny bądź obiektywny. Trzecia uwaga mówi o tym, że geografie emocjonalne są nie tylko mocno uwarunkowane kulturą czy położeniem w strukturach społecznych. Niezmiernie ważne jest to, że nauczyciele i edukatorzy wykonują ciężką pracę emocjonalną/pracę nad emocjami (Hochschild 2009), po to, aby podtrzymać autoprezentację zgodną z kulturą emocjonalną, regułami odczuwania i wyrażania. Jej konsekwencje są niesłychanie znaczące dla osoby nauczyciela, jak i dla innych osób – uczestników procesów edukacyjnych. Praca emocjonalna może stanowić narzędzie auto(trans)formacji i (auto)refleksji, ale może być jednocześnie miejscem afektywnej marginalizacji podmiotowości i zubażania sprawczości osób uczących się i nauczających\*.

Badania Hargreavesa zostały zrealizowane metodą wywiadu. Hargreaves przeprowadził rozmowy z 53 nauczycielami szkół podstawowych i średnich. Narracje były skoncentrowane na tzw. zdarzeniach krytycznych, tworzących pozytywne i negatywne emocje w relacjach z uczniami, rodzicami, kolegami i pracownikami administracji.

Przeprowadzone przez Hargreavesa badania pozwoliły na wyodrębnienie pięciu następujących przestrzeni (obszarów) geografii emocjonalnej kształcenia: (1) przestrzeni społeczno-kulturowej, (2) przestrzeni moralnej, (3) przestrzeni profesjonalnej, (4) przestrzeni fizycznej oraz (5) przestrzeni politycznej. Wyróżnione przestrzenie są definiowane jako obszary, czy też miejsca relacji między nauczycielami i innymi uczestnikami procesu edukacyjnego, które pozwalają na zidentyfikowanie oraz opisanie mechanizmów leżących u podłoża budowania emocjonalnego (po)rozumienia

---

\* Szersza charakterystyka pracy emocjonalnej nauczyciela i jej konsekwencji dla rozwoju podmiotowości (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) została przedstawiona w artykule: Góralska 2022.

między uczestnikami procesów kształcenia. Co szczególnie ważne, obszary te ułatwiają wyodrębnienie i scharakteryzowanie zagrożeń i barier, które uniemożliwiają emocjonalne (po)rozumienie między nauczycielami, uczniami, rodzicami i innymi uczestnikami procesów edukacyjnych.

Drugim przykładem obecności w pedagogice badań lokujących się w obszarze geografii emocjonalnej są liczne i niezwykle interesujące projekty greckiego pedagoga Michalinosa Zembylasa (2003, 2004, 2011, 2014, 2020, 2021). Zembylas nie tylko konsekwentnie podkreśla społeczno-polityczno-kulturowy wymiar doświadczeń emocjonalnych edukatorów i osób uczących się, ale też udowadnia, że w instytucjach edukacyjnych emocje są „kontrolowane” na wszystkich poziomach. Zembylas pokazuje, w jaki sposób czynniki polityczne zobowiązują nauczycieli do określonych zachowań i działań, nie tylko w kontaktach z uczniami, ale także z kolegami, władzą i administracją szkolną. Jego zdaniem doświadczenia emocjonalne uczniów i nauczycieli są wyraźnie uwikłane w relacje władzy oraz ideologie i bez wątpienia mają charakter polityczny.

Jeden z pierwszych projektów badawczych Michalinosa Zembylasa (2003, 2004) to kilkuletnie badania, realizowane w orientacji jakościowej, pokazujące, w jaki sposób doświadczenia emocjonalne nauczycieli wkomponowane są w kulturę instytucji edukacyjnej, a ponadto – jak bardzo uwikłane są w relacje władzy i ideologie, które obowiązują na terenie szkoły. Był to trzyletni projekt etnograficzny, w którym uczestniczyła jedna nauczycielka szkoły podstawowej. Dane były gromadzone za pomocą różnych technik: obserwacji terenowych, nagrań lekcji, wywiadów pogłębianych, analizy dokumentów (takich jak dziennik szkolny czy program kształcenia), skorzystano także z ciekawej techniki, jaką było prowadzenie „dziennika emocji” przez nauczycielkę. Warto zaznaczyć, że projekt ten był również ciekawy z uwagi na metodę badań i zaangażowanie badacza, którego rola ewoluowała od *participant-observer* na początku projektu do *participant-collaborator* pod koniec projektu (2004, s. 189). Na podstawie licznych gromadzonych przez trzy lata danych Zembylas dowiódł, że znaczenie (rola) emocji w edukacji sprowadza się do trzech następujących obszarów (aspektów):

1. ewaluacyjnego (oceniającego, wartościującego), który sprowadza się do tego, że nauczycielskie emocje są odbiciem tego, jak nauczyciel postrzega uczniów, klasę szkolną, proces nauczania, proces uczenia się itp., innymi słowy, emocje nauczyciela są ważnym elementem oceny (postrzegania) szkolnej rzeczywistości;

2. relacyjnego, który polega na tym, że emocje nauczyciela są odbiciem nieustająco zmieniających się relacji (interakcji) w środowisku szkolnym (chodzi tu o relacje między nauczycielami i uczniami, ale także z innymi członkami szkolnej społeczności: innymi nauczycielami, dyrektorem szkoły, administracją, rodzicami);
3. politycznego, co oznacza, że nauczycielskie emocje „są odbiciem” obowiązujących w szkole reguł emocjonalnych (które zależą od aktualnej sytuacji w systemie edukacyjnym, władz oświatowych itp.) i jako takie są ważnym elementem samooceny nauczyciela.

Badania Zembylasa ujawniają, jak znacząco i głęboko emocje są powiązane z edukacją, m.in. dlatego, że w nowatorski sposób pokazują, jak głęboko emocje są „obecne” w zasadach i regułach obowiązujących w instytucjach edukacyjnych, programach kształcenia, ustalanych przez władze oświatowe. Pokazują więc, jak ściśle edukacja jest połączona z czynnikami ideologicznymi, politycznymi i instytucjonalnymi regulacjami.

Jeszcze bardziej interesujące i niezwykle obiecujące są późniejsze badania Zembylasa (2011b, 2014, 2020, 2021), w których pokazuje on, jak ważne są emocje i ich uwzględnianie w procesach edukacyjnych z perspektywy własnego (auto)rozwoju, rozwijania empatii, szacunku, sprawiedliwości czy budowania społeczeństwa obywatelskiego.

### **Zakończenie: w stronę transdyscyplinarnych badań emocjonalnych geografii (w) edukacji**

Zarówno studia nad afektem, jak i badania w obszarze geografii emocjonalnej roztaczają przed badaczami ogromne możliwości i przestrzenie eksploracji. Jak mówi Ewa Domańska: „emocje stają się nie tylko ciekawym tematem badawczym, lecz przede wszystkim interdyscyplinarną kategorią analizy, która łączy dziedziny przyrodnicze i humanistyczne” (Domańska 2006, s. 61).

Badania te mają wyraźnie charakter inter-, a raczej transdyscyplinarny, lokują się bowiem na pograniczu dotychczasowych dyscyplin lub poza nimi, a znalezienie dyscypliny „macierzystej” wydaje się bardzo trudne, jeśli w ogóle możliwe (Nycz 2015). Badania nad afektami są podejmowane przez neurobiologów, psychologów ewolucyjnych, filozofów, historyków, socjologów czy kulturoznawców, ale także przez badaczy ideologii, lingwistów, literaturoznawców, specjalistów od teorii prawa i sztucznej inteligencji.



cji. Interesujące są zwłaszcza doniesienia takich dyscyplin jak neuropolityka, neurogeografia czy neuroestetyka (Leys 2011). Ponadto wpisują się w szeroko zakrojone przemiany kulturowe; psychoanalityczne teorie podmiotowości; teorie ciała i ucieleśnienia; teorie krytyczne i polityczne czy studia na temat traumy. Podkreślanie społeczno-kulturowego wymiaru emocji i afektów dodatkowo wzbogaca projekty badawcze w analizy historyczne i lokalne konfiguracje władzy, kapitalistyczną ekonomię polityczną, narodowe dyskursy, narracje religijne i ujęcia biopolityczne (Glosowicz 2013, s. 25).

Badania te określa się mianem „nowej humanistyki” (Nycz 2017; Kubinowski 2013), posthumanistyki czy, jak proponuje Ewa Domańska (2021), biohumanistyki – na jej gruncie nauki biologiczne, medyczne, humanistyczne i prawne łączą się z sobą i widoczne jest głębokie zaangażowanie w kwestie ekologiczne i środowiskowe (Domańska 2021, s. 154). Mamy tu do czynienia z nowymi orientacjami rodzącymi się na pograniczu lub poza istniejącymi dyscyplinami, które nie tworzą jednego spójnego paradygmatu, niekiedy nawet wykluczają się nawzajem. Zakresy i granice posthumanistycznych badań nie są ustalone, ponieważ nieustająco „trwają merytoryczne i kompetencyjne spory i negocjowania inter- i transdyscyplinarnych współdziałań” (Nycz 2017, s. 23).

Badania te mają charakter krytycznych „badań zaangażowanych” (Cervinkova, Gołębiak 2010), w których na pierwszym miejscu stawia się potrzeby emancypacyjne ludzi i grup społecznych, a celem projektów badawczych jest zmiana społeczna oraz rozwój krytycznej (auto)refleksyjności. Eksploracje często przybierają postać tzw. nowych badań jakościowych (Konecki 2005; Konecki, Ślęzak 2012), (auto)etnograficznych opisów (Kacperczyk 2014, 2017) czy studiów przypadku (Domańska 2010). Nierzadko są eklektyczne (Klus-Stańska 2016), a kryteria ich rzetelności i trafności naukowego opisu są zastępowane kryterium autentyczności i wiarygodności badacza (Malewski 2017). Badana rzeczywistość jest często (współ) tworzona przez aktorów społecznych, projekty mają charakter spersonalizowany, naznaczony indywidualizmem, mają też swoją niepowtarzalną trajektorię. Badacz nie jest tu zdystansowany i obiektywny, jest ważnym i „aktywnym” podmiotem procesu poznawczego, jest autentycznie i emocjonalnie zaangażowany w proces badawczy (Malewski 2017).

Bez wątplenia emocjonalne geografie (w) edukacji są wartościowym polem dociekań dla pedagogów, metodologiczne zaplecze nowej humanistyki czy biohumanistyki wydaje się nie mieć ograniczeń. Choć nie do końca,

jak bowiem mówi Ewa Domańska: „humanistyka, by spełnić wyzwania, które jej stawia współczesny świat, powinna stać się rodzajem wiedzy performatywnej, tzn. takiej, która dostarcza człowiekowi wiedzy ułatwiającej elastyczne przystosowanie się do zmieniających się warunków i radzenia sobie ze zmieniającym się środowiskiem” (Domańska 2010, s. 46) oraz – co bardzo ważne – „posthumanistyczne badania winny wspomagać proces generowania mikroutopii wspierających na przykład respekt wobec różnych form życia, idee więzi międzyludzkich i życia wspólnotowego, zaufania i szacunku do drugiego człowieka czy poczucie bezpieczeństwa w świecie” (tamże, s. 47).

W moim odczuciu pedagogiczne badania emocjonalnych geografii mają jeszcze jeden walor – przyczyniają się do przesunięcia uwagi i wrażliwości na nieco inne, nieeksplorowane dotąd pole, do odsłonięcia innych możliwości poznania w naukach o edukacji, do uprzywilejowania, czy raczej dowartościowania pojęć i kategorii dotąd wykluczonych, do których emocje i afekty niewątpliwie należały, gdyż w filozofii zachodniej (także w pedagogice) długo odgrywały rolę „etatowego wygnańca” (Burzyńska 2015, s. 115).

## Bibliografia

- Ahmed S. (2004), *The cultural politics of emotion*, Routledge, New York.
- Ahmed S. (2008), *Sociable happiness*, „Emotion, Space and Society”, nr 1, s. 10–13, DOI: 10.1016/j.emospa.2008.07.003.
- Ahmed S. (2013), *Ekonomie afektywne [Affective economies]*, „Opcje”, nr 2, s. 16–23.
- Amsler S.S. (2011), *From “therapeutic” to political education: the centrality of affective sensibility in critical pedagogy*, „Critical Studies in Education”, nr 52(1), s. 47–63, DOI: 10.1080/17508487.2011.536512.
- Anderson K., Smith S. (2001), *Editorial: Emotional Geographies*, „Transactions of the Institute of British Geographers”, nr 26(1), s. 7–10.
- Anwaruddin S.M. (2016), *Why critical literacy should turn to ‘the affective turn’: making a case for critical affective literacy*, „Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education”, nr 37(3), s. 381–396, DOI: 10.1080/01596306.2015.1042429.
- Bojarska K. (2013), *Poczucie myślenie: afektywne procedury historii i krytyki (dziś)*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 8–16.
- Boler M. (1999), *Feeling Power: Emotions and Education*, Routledge, New York–London.

- Boler M. (2004), *Teaching for hope: The ethics of shattering worldviews*, [w:] D. Liston, J. Garrison (eds.), *Teaching, learning and loving: Reclaiming passion in educational practice*, RoutledgeFalmer, New York, s. 117–131.
- Boler M., Zembylas M. (2016), *Interview with Megan Boler: From 'feminist politics of emotions' to the 'affective turn'*, [w:] M. Zembylas, P.A. Schutz (eds.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, Springer, New York, s. 17–30, DOI: 10.1007/978-3-319-29049-2\_2.
- Bondi L. (2005), *Making connections and thinking through emotions: between geography and psychotherapy*, online papers archived by the Institute of Geography, School of Geosciences, University of Edinburgh, <http://hdl.handle.net/1842/821>.
- Bondi L. (2009), *Emotional knowing*, [w:] R. Kitchin, N. Thrift (eds.), *International Encyclopedia of Human Geography*, Elsevier, s. 446–452.
- Bondi L., Davidson J., Smith M. (2005), *Introduction: geography's "emotional turn"*, [w:] J. Davidson, L. Bondi, M. Smith (eds.), *Emotional Geographies*, Ashgate Publishing, s. 1–16.
- Brennan T. (2004), *The Transmission of Affect*, Cornell University Press, Ithaca.
- Burzyńska A. (2015), *Afekt – podejrzany i pożądany*, [w:] R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (red.), *Kultura afektu – afekty w kulturze. Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa, s. 115–134.
- Clough P.T. (2007), *Introduction*, [w:] P.T. Clough, J. Halley (eds.), *The Affective Turn: Theorizing the Social*, Duke University Press, Durham, s. 2–33, DOI: 10.1215/9780822389606-001.
- Dauksza A. (2016), *Znaczenie odczuwane: projekt interpretacji relacyjnej*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 265–281, <http://journals.openedition.org/td/4693>.
- Dauksza A. (2017), *Afektywny modernizm. Nowoczesna literatura polska w interpretacji relacyjnej [Affective Modernism. Modern Polish Literature in a Relational Interpretation]*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa.
- Davidson J. Bondi L., Smith M. (eds.) (2005), *Emotional geographies*, Ashgate Publishing, Burlington VT.
- Davidson J., Miligan C. (2004), *Embodying Emotion, Sensing Place – Introducing Emotional Geographies*, „Social and Cultural Geography”, nr 5(4), s. 523–532, DOI: 10.1080/1464936042000317677.
- Davidson J., Smith M., Bondi L., Probyn E. (2008), *Emotion, Space and Society: Editorial introduction*, „Emotion, Space and Society”, nr 1, s. 1–3, DOI: 10.1016/j.emospa.2008.10.002.
- Dawney L. (2011), *The motor of being: a response to Steve Pile's 'emotions and affect in recent human geography'*, „Transactions of the Institute of British Geographers”, nr 4(36), s. 599–602.
- Deleuze G., Guattari F. (1999), *Percept, afekt i pojęcie*, „Sztuka i Filozofia”, nr 17, s. 10–26.

- Domańska E. (2006), *Historie niekonwencjonalne. Refleksje o przeszłości w nowej humanistyce*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Domańska E. (2010), *Jakiej metodologii potrzebuje współczesna humanistyka?*, „Teksty Drugie”, nr 1–2, s. 45–55.
- Domańska E. (2014), *Humanistyka afirmatywna. Władza i płeć po Butler i Foucaultie*, „Kultura Współczesna. Teorie. Interpretacje. Praktyka”, nr 4, s. 117–129.
- Domańska E. (2021), *Biohumanistyka (rozpoznania wstępne)*, [w:] J. Axer, M. Konarzewski (red.), *Ekologia interdyscyplinarności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa, s. 153–174, DOI: 10.31338/uw.9788323553526.
- Feucht F.C., Lunn J., Schraw G. (2017), *Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education*, „Educational Psychologist”, nr 52(4), s. 234–241, DOI: 10.1080/00461520.2017.1350180.
- Fuchs T., Koch S.C. (2014), *Embodied affectivity: On moving and being moved*, „Frontiers in Psychology”, nr 5, s. 1–11, DOI: 10.3389/fpsyg.2014.00508.
- Gillies V. (2011), *Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management*, „British Journal of Sociology of Education”, nr 32:2, s. 185–202, DOI: 10.1080/01425692.2011.547305.
- Glosowicz M. (2013), *Feministyczna teoria afektu*, [w:] D. Saniewska (red.), *Emocje, ekspresja, poetyka: przegląd zagadnień*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków, s. 11–20.
- Glosowicz M. (2013), *Zwrot afektywny*, „Opcje”, nr 2, s. 24–27.
- Gneciak M. (2011), *Emocje i pamięć: przyczynek do „geografii emocjonalnej” w ramach analizy wywiadów mieszkańców osiedli postrobotniczych w Będzinie i Rudzie Śląskiej*, „Górnośląskie Studia Socjologiczne”, Seria Nowa 2, s. 60–89.
- Góralska R. (2022), *The (un)expected consequences of the teacher’s (emotional) labor. Inspirations from politically and critically oriented affect theories*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2(39), s. 119–131, DOI: 10.5604/01.3001.0015.9263.
- Gregory D., Johnston R., Pratt G., Watts M., Whatmore S. (eds.) (2009), *The Dictionary of Human Geography*, John Wiley & Sons, New York.
- Hargreaves A. (1998), *The emotional practice of teaching*, „Teaching and Teacher Education”, nr 14(8), s. 835–854, DOI: 10.1016/S0742-051X(98)00025-0.
- Hargreaves A. (2001), *Emotional geographies of teaching*, „Teachers College Record”, nr 103(6), s. 1056–1080, DOI: 10.1111/0161-4681.00142.
- Hargreaves A. (2005), *The Emotions of Teaching and Educational Change*, [w:] A. Hargreaves (ed.), *Extending Educational Change*, SpringerOpen, s. 278–295, DOI: 10.1007/1-4020-4453-4\_14.
- Kacperczyk A. (2014), *Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 10, nr 3, s. 32–74.
- Kacperczyk A. (2017), *Rozum czy emocje? O odmianach autoetnografii oraz epistemologicznych przepaściach i pomostach między nimi*, „Kultura i Społeczeństwo”, nr 3, s. 127–148.

- Kenway J., Youdell D. (2011), *The emotional geographies of education: Beginning a conversation*, „Emotion, Space and Society”, nr 4(3), s. 131–136, DOI: 10.1016/j.emospa.2011.07.001.
- Klus-Stańska D. (2016), *Metodologiczny status badań eklektycznych w pedagogice*, „Studia z Teorii Wychowania”, nr 2/7(15), s. 45–60.
- Konecki K. (2005), Jakościowe rozumienie innych a socjologia jakościowa, „Przeгляд Socjologii Jakościowej”, t. 1, nr 1, s. 1–3.
- Konecki K., Ślęzak I. (2012), Socjologia jakościowa – innowacyjne metody w badaniach jakościowych, „Przeгляд Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 1, s. 6–10.
- Konończuk E. (2011), *Mapa w interdyscyplinarnym dialogu geografii, historii i literatury*, „Teksty Drugie”, nr 5, s. 255–264.
- Leder A. (2016), *Pole symboliczne, przemieszanie, niewczesność. Humanistyka jako wybór między pamięcią a nadzieją*, „Teksty Drugie”, nr 4, s. 243–255, DOI: 10.18318/td.2016.4.16.
- Lengrand P. (1995) (red.), *Obszary permanentnej samoedukacji*, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Warszawa.
- Leys R. (2011), *The Turn to Affect: A Critique*, „Critical Inquiry”, nr 3(37), s. 434–472, <https://www.jstor.org/stable/10.1086/659353>.
- Lisocka-Jaegermann B. (2016), *Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych 15 latach*, [w:] A. Suliborski (red.), *Stan, perspektywy i strategia rozwoju geografii społeczno-ekonomicznej w najbliższych latach (do 2030 r.). Dyskusja międzypokoleniowa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź, s. 117–129.
- Malewski M. (2012), *Metodologia badań społecznych – ortodoksja i refleksyjność*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(60), s. 29–46.
- Malewski M. (2017a), *Badania jakościowe w metodologicznej pułapce scjentyzmu*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 2(78), s. 129–136.
- Malewski M. (2017b), *Badania jakościowe w naukach społecznych. O potrzebie metodologicznej wyobraźni*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja”, nr 4(80), s. 105–120.
- Massumi B. (2013), *Autonomia afektu*, „Teksty Drugie”, nr 6, s. 112–135.
- Massumi B. (2015), *Politics of Affect*, Polity Press, Oxford.
- Massumi B. (2017), *The Principle of Unrest: Activist Philosophy in the Expanded Field*, Open Humanities Press, London, DOI: 10.26530/oapen\_630732.
- Mills C.W. (2007), *Wyobraźnia socjologiczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Nias J. (1996), *Thinking about feeling: The emotions in teaching*, „Cambridge Journal of Education”, nr 26(3), s. 293–306, DOI: 10.1080/0305764960260301.
- Nisbett R.E. (2015), *Geografia myślenia. Dlaczego ludzie Wschodu i Zachodu myślą inaczej?*, Smak Słowa, Sopot.
- Nycz R. (2015), *Humanistyka wczoraj i dziś (w wielkim skrócie i nie bez uproszczeń)*, [w:] R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza (red.), *Kultura afektu – afekty w kul-*

- turze. *Humanistyka po zwrocie afektywnym*, Instytut Badań Literackich PAN, Warszawa, s. 7–24.
- Orbach S. (2008), *Work is where we live: Emotional literacy and the psychological dimensions of the various relationships there*, „Emotion, Space and Society”, nr 1, s. 14–17, DOI: 10.1016/j.emospa.2008.08.012.
- Pile S. (2010), *Emotions and affect in recent human geography*, „Transactions of the Institute of British Geographers”, nr 1(35), s. 5–20.
- Saniewska D. (2013), *O emocjach*, [w:] D. Saniewska (red.), *Emocje, ekspresja, poetyka: przegląd zagadnień*, Wydawnictwo LIBRON, Kraków, s. 11–20.
- Smith M., Davidson J., Cameron L., Bondi L. (2009), *Geography and emotion – emerging constellations*, [w:] M. Smith, J. Davidson, L. Cameron, L. Bondi (eds.), *Emotion, Place and Culture*, Ashgate Publishing Ltd., Farnham, s. 1–18.
- Spinoza B. (2010), *Etyka w porządku geometrycznym dowiedziona*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Starego K. (2016), *Gniew, współczucie, solidarność – w stronę politycznie i krytycznie zorientowanej pedagogiki emocji*, „Problemy Wczesnej Edukacji”, nr 4, s. 64–75.
- Szpunar M. (2018), *Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie*, „Kultura Współczesna”, nr 4(103), s. 13–23.
- Szymańska D. (2005), *Geografia ludności a geografia społeczna – spojrzenie nieco przekorne*, [w:] S. Liszewski, W. Maik (red.), *Rola i miejsce geografii w systemie nauk geograficznych*, Stud. i Mat. IG i Gosp. Przestrzennej WSG w Bydgoszczy, Bydgoszcz, s. 121–130.
- Tabaszewska J. (2018), *Między afektami i emocjami*, „Przegląd Kulturoznawczy”, nr 2(36), s. 262–275, DOI: 10.4467/20843860PK.18.017.972.
- Zembylas M. (2003), *Caring for teacher emotion: Reflections on teacher self-development*, „Studies in Philosophy and Education”, nr 22(2), s. 103–125, DOI: 10.1023/A:1022293304065.
- Zembylas M. (2004), *The emotional characteristics of teaching: an ethnographic study of one teacher*, „Teaching and Teacher Education”, nr 20, s. 185–201.
- Zembylas M. (2011a), *Investigating the emotional geographies of exclusion at a multicultural school*, „Emotion, Space and Society”, nr 4(3), s. 151–159, DOI: 10.1016/j.emospa.2010.03.003.
- Zembylas M. (2011b), *Mourning and Forgiveness as Sites of Reconciliation Pedagogies*, „Bioethical Inquiry”, nr 8, s. 25–265, DOI: 10.1007/s11673-011-9316-0.
- Zembylas M. (2014), *Theorizing “Difficult Knowledge” in the Aftermath of the “Affective Turn”: Implications for Curriculum and Pedagogy in Handling Traumatic Representations*, „Curriculum Inquiry”, nr 44(3), s. 390–412, DOI: 10.1111/curi.1205.
- Zembylas M. (2020), *Emotions, affects, and trauma in classrooms: Moving beyond the representational genre*, „Research in Education”, nr 106(1), s. 59–76, DOI: 10.1177/0034523719890367.

Zembylas M. (2021), *Transforming habits of inattention to structural racial injustice in educational settings: A pedagogical framework that pays attention to the affective politics of habit*, „Emotion, Space and Society”, nr 40, s. 1–7, DOI: 10.1016/j.emospa.2021.100817.