

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI: OBCE

w szkole

NR 2/2021

TEMAT NUMERU

Emocje w nauczaniu języka

MAŁGORZATA
SZUPICA-PYRZANOWSKA

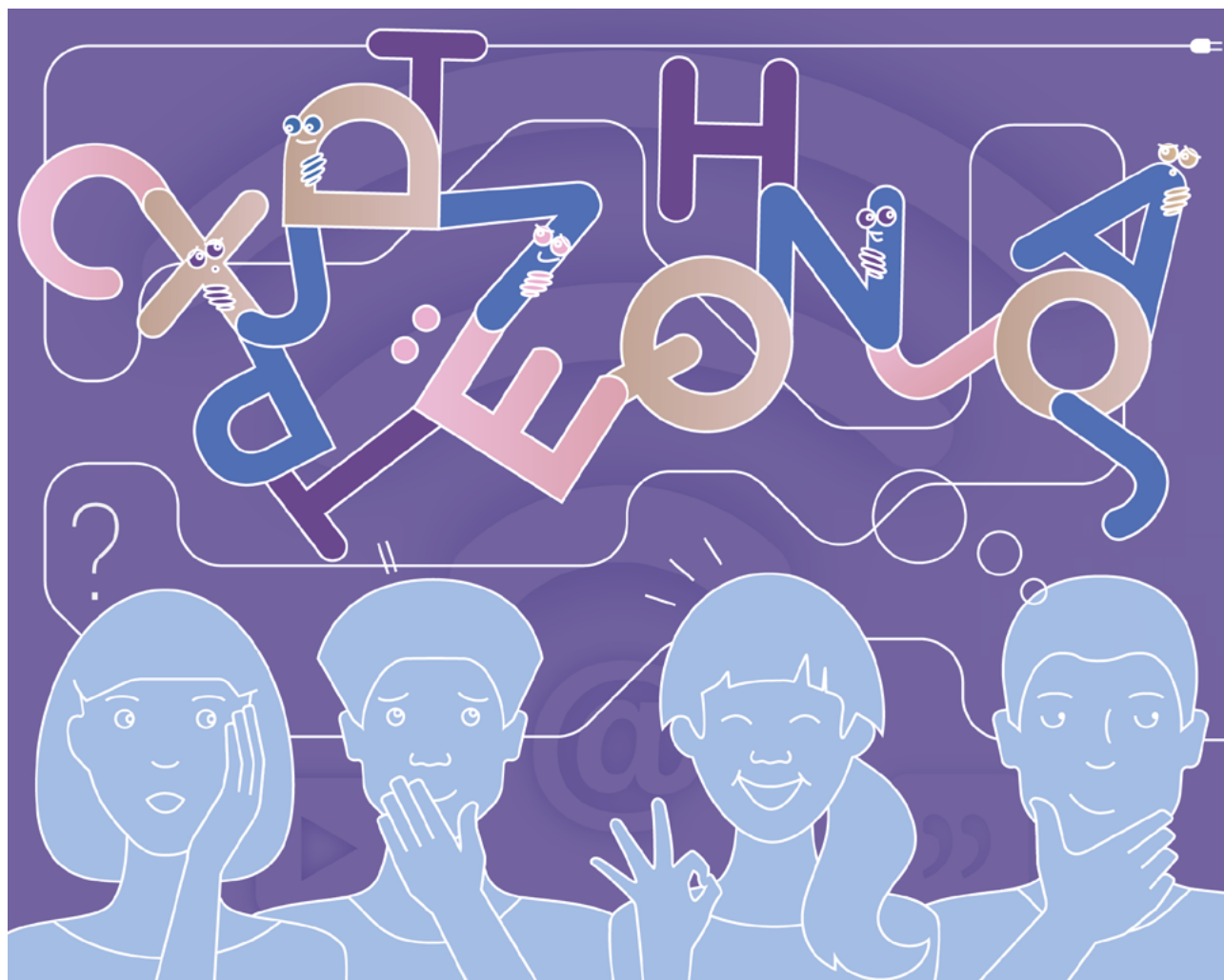
Czy mózg może
przeszkadzać w nauce
języka obcego?

ELŻBIETA
SEKOWSKA

Wyrażanie
emocji u osób
bilingwalnych

HANNA
KOMOROWSKA

Jak nie zniechęcić
oceną, a zainteresować
nauką



Kiedy określiliśmy tematykę poszczególnych numerów „Języków Obcych w Szkole” w 2021 r., nie przypuszczaliśmy, że tematyka drugiego numeru tak celnie wpisze się w aktualną debatę wywołaną powrotem do kształcenia stacjonarnego. Dyskusja ta to zderzenie dwóch zasadniczych poglądów na rolę szkoły, nauczyciela, kształcenia w „polockdownowej” rzeczywistości: czy szkoła to głównie miejsce transmisji wiedzy, czy też miejsce, w którym prymat nad transmisją wiedzy powinna zająć troska o psychologiczny dobrostan wszystkich uczestników kształcenia? Zasadniczy wniosek płynący z tej debaty zdaje się być jeden: emocje górą. Oczywiście – pozytywne emocje. Tym bardziej cieszy nas fakt, że na temat przewodni drugiego numeru JOwS w tym roku wybraliśmy właśnie emocje. Zagadnienie trudne, ulotne, ale czasem wręcz kluczowe dla powodzenia podejmowanych działań dydaktycznych.

Szeroki kontekst tematyki numeru nakreślają w swoim artykule Mirosław Pawlak i Mariusz Kruk. Analizują oni całe spektrum emocji towarzyszących uczeniu się i nauczaniu języka obcego – zarówno pozytywnych, negatywnych, jak i wszystkiego tego, co pomiędzy nimi. Troje autorów skupia się raczej na emocjach trudnych i: omawia zagadnienie z perspektywy neurolingwistycznej/neurokognitywnej (Małgorzata Szupica-Pyrzanowska), szuka rozwiązań – wywodzących się z regulacji emocji – które pozwalałyby wytworzyć pozytywną kulturę błędu na lekcji języka obcego (Jacek Gryczka), podpowiada, jak wesprzeć przedszkolaka w radzeniu sobie z trudnymi emocjami (Monika Szymańska). W numerze znajdują Państwo również artykuły, w których analizowany jest wpływ emocji pozytywnych – przede wszystkim humoru i śmiechu (Kamil Iwaniak, Dorota Kondrat).

Mówiąc o emocjach, nie sposób uniknąć mówienia również o relacjach. Często – poza własnymi emocjami – w każdym z uczestników danej sytuacji rodzą się kolejne emocje wynikające z interakcji. Nie ulega wątpliwości, że powiązania między emocjami a relacjami będą szczególnie ciekawe w kontekście nauczania zdalnego. Różnych aspektów tej sytuacji dotyczą artykuły Agnieszki Bryły-Cruz (używanie kamer w trakcie zajęć ze studentami) oraz Jakuba Płowensa (podtrzymanie relacji na zdalnych lekcjach języka niemieckiego). W kontekście emocji i relacji szczególnie znaczenia nabiera motywacja, którą w różnych aspektach omawiają Hanna Komorowska (realne sposoby budowania motywacji w codziennej nauczycielskiej pracy), Damian Kot (motywacja na lekcji języka niemieckiego) i Anna Kawalec (motywacja w zdalnym kształceniu w zakresie języka hiszpańskiego). Interesującym podsumowaniem tej tematyki jest z pewnością wywiad z prof. Alicją Gałązką, w którym odpowiada ona na pytania dotyczące m.in. motywacji do przyswajania nowego języka oraz emocji, które temu procesowi towarzyszą.

Zachęcamy również do wnikliwej lektury tekstu Elżbiety Sękowskiej, w którym Autorka porusza niezmiernie ciekawe zagadnienie emocji u osób bilingwalnych. Z kolei swoimi refleksjami na temat emocji podczas uczenia się języków dzieli się z Państwem Kamil Sochacki – misjonarz-poliglota mieszkający w Gabonie.

W tym numerze JOwS znajdują Państwo ponadto artykuły poświęcone m.in. wielości ról, jakie pełni każdy nauczyciel (Dorota Padzik); zmianom w języku wywołanym przez pandemię COVID-19 (Piotr Owsiański) oraz trudnościom w nauce języka chińskiego (Dominika Strok).

Drugi tegoroczny numer JOwS z pewnością nie rozwieje wątpliwości, jakie towarzyszą rozważaniom na temat emocji w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. Jesteśmy jednak przekonani, że znajdują Państwo w przygotowanych tekstach nie tylko solidną wiedzę na ten temat, ale również co najmniej kilka inspiracji, które dadzą się zastosować podczas pracy.

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNY	dr Marcin Smolik
Z-CA REDAKTORA NACZELNEGO	Beata Maluchnik
KOREKTA	Maryla Błońska
PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI	Dorota Zajączkowska
SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU	Artur Ładno
DRUK	Drukarnia KOLUMB Chorzów
WYDAWCA	Wydawnictwo FRSE
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 664 902 378
WWW.JOWS.PL	e-mail: jows@frse.org.pl

RADA PROGRAMOWA

PROF. ZW. DR HAB. **Hanna Komorowska** Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOWS

PROF. ZW. DR HAB. **Zofia Berdychowska** Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

PROF. ZW. DR HAB. **Mirosław Pawlak** Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

DR HAB. PROF. UMCS **Jarosław Krajka** Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

DR HAB. **Radosław Kucharczyk** Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

DR **Clarinda Calma** Ambasada Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie

DR **Paweł Poszytek** Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

DR **Wojciech Sosnowski** Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

Danuta Szczęsa Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

DOI: 10.47050/jows.2021.2

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2021

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamówionych oraz zastrzega sobie prawo do ich redagowania i skracania.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+. Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

EMOCJE W NAUCZANIU JĘZYKA

Mirosław Pawlak, Mariusz Kruk

Ciemna i jasna strona mocy, czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu i nauczaniu języka obcego **5**

Małgorzata Szupica-Pyrzanowska

Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji **13**

Elżbieta Sękowska

Badanie wyrażania emocji u osób bilingwalnych **19**

Agnieszka Bryła-Cruz

Student i nauczyciel przed kamerą, czyli o bliższym spotkaniu w nauczaniu na odległość **25**

Monika Szymańska

Będę mówić tylko po naszymu! Jak wspierać przedszkolaka w radzeniu sobie z trudnymi emocjami **31**

Jacek Gryczka

Regulacja emocji w procesie glottodydaktycznym i jej znaczenie dla rozwoju pozytywnej kultury błędu na lekcji języka obcego **37**

Jakub Płowens

Lekcja zdalna (języka niemieckiego) ukierunkowana na podtrzymywanie relacji między uczniem a nauczycielem **43**

Kamil Iwaniak

Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni? Obecność humoru na lekcji – przegląd literatury przedmiotu **49**

Dorota Kondrat

Łaskotanie umysłu na lekcjach języka angielskiego dla młodzieży i dorosłych **55**



MOTYWACJA

Hanna Komorowska

Jak nie zniechęcić oceną, a zainteresować nauką?
Kilka uwag dla początkujących nauczycieli **61**

Damian Kot

Motywacje uczniów do nauki języka niemieckiego **69**

Anna Kawalec

Motywacja w nauce zdalnej na przykładzie zajęć z
języka hiszpańskiego **73**

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Dorota Padzik

Nauczyciel XXI wieku – role i wyzwania **83**

ZMIANY W JĘZYKU

Piotr A. Owsiański

Jak SARS-CoV-2 wdarł się do szkół i uczelni,
czyli o językowych zmianach rzeczywistości
szkolnej i akademickiej w dobie pandemii **89**

METODYKA

Dominika Strok

Leksyka bez alfabetu. Nauczanie słownictwa
języka chińskiego – zarys problemu **97**

NAUCZANIE ZDALNE I HYBRYDOWE

Jakub Dobroszek

W języku trzeba się zakochać **103**

JĘZYKI OBCE PO SZKOLE

Br. Kamil Sochacki

Od zera do bohatera
Językowe refleksje misjonarza **107**

Ciemna i jasna strona mocy, czyli o roli negatywnych oraz pozytywnych emocji w uczeniu i nauczaniu języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2021.2.5-12

MIROSŁAW PAWLAK,
MARIUSZ KRUK

Nauczaniu i uczeniu się języka obcego towarzyszą emocje – tak o negatywnym, jak i pozytywnym zabarwieniu oraz o różnej intensywności ich odczuwania. Autorzy artykułu oferują krótki przegląd badań empirycznych koncentrujących się na obu grupach emocji i wskazują, że każda z nich powinna być uwzględniana w klasie językowej. Zwracają też uwagę na to, że próbując wpływać na emocje przejawiane przez uczniów, należy zachować szczególną ostrożność. Podkreślają do tego ścisły związek pomiędzy emocjami uczących się i tymi doświadczanymi przez ich nauczycieli.

Tak jak każda aktywność, którą podejmujemy, proces uczenia się języka obcego wiąże się z szerokim spektrum emocji – od tych postrzeganych jako negatywne, takich jak niepokój, nuda czy wstyd, do tych o pozytywnym wydźwięku, takich jak radość, miłość czy ciekawość. Od wielu dekad do najbardziej rozpoznawalnej emocji w uczeniu się języka obcego należy niewątpliwie doświadczenie lęku językowego, co jest zapewne związane z jego powszechnym występowaniem oraz z łatwymi do zaobserwowania symptomami (Piechurska-Kuciel 2008). Konstruktor ten z pewnością zyskał też na popularności dzięki opracowaniu przez Elaine Horwitz, Michaela Horwita i Joann Cope (1986) skali służącej jego pomiarowi w różnych sytuacjach (ang. *Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). Lęk językowy nie jest jednak jedyną emocją doświadczaną w klasie językowej. Uczący się mogą bowiem doznawać szerokiej gamy emocji, które bywają co prawda powiązane z lękiem językowym, ale mogą też nie mieć z nim nic wspólnego. Mowa tutaj o takich uczuciach jak radość, nadzieja, spokój, duma, miłość, ciekawość, wstyd, poczucie winy, złość, frustracja, smutek czy nuda (Dewaele i MacIntyre 2014; Oxford 2015; MacIntyre i Vincze 2017; Teimouri 2018; Mahmoodzadeh i Khajavy 2019; Pawlak, Kruk i Zawodniak 2020a; 2020b). Na przestrzeni ostatniej dekady uwaga badaczy skupiła się przede wszystkim na pozytywnych emocjach w uczeniu się języka obcego, co jest ściśle związane z uwzględnieniem w badaniach nad procesem uczenia się i nauczania języka obcego założeń psychologii pozytywnej (Fredrickson 2001; Seligman 2011), według których pozytywne doświadczenia, myśli i postawy zwiększają efektywność tego procesu (MacIntyre i Gregersen 2012). Szczególną wagę przywiązuje się tutaj do zgłębienia roli uczucia radości towarzyszącego osobie uczącej się drugiego języka oraz związku tego konstruktu z lękiem językowym (np.

Deawele i MacIntyre 2014; Dewaele i MacIntyre 2016; Elahi Shirvan i Taherian 2021).

Biorąc to wszystko pod uwagę, można zatem przyjąć, że świadomość nauczycieli języków obcych dotycząca miejsca pozytywnych i negatywnych emocji w klasie oraz sposobów radzenia sobie z nimi wydaje się być kluczowa w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. Dlatego niezwykle istotne jest dokładne przyjrzenie się emocjom, które nieodzownie towarzyszą osobom uczącym się języków obcych w odmiennych sytuacjach edukacyjnych, ale są też doświadczane przez osoby nauczające tych języków. Warto się także zastanowić nad zależnościami między różnymi emocjami, rolą, jaką mogą odgrywać w klasie językowej, jak również stopniem, w jakim można nimi sterować, aby zwiększyć skuteczność procesu dydaktycznego. To właśnie taki jest cel niniejszego artykułu, w którym metaforycznie odnosimy negatywne i pozytywne emocje panujące w klasie językowej do dobrze znanego, filmowego kontrastu między „ciemną i jasną stroną mocy”.

Ciemna strona mocy: lęk, nuda i wstyd

LĘK

Jak już wspomniano, lęk językowy należy do najczęściej badanych negatywnych emocji doświadczanych przez osoby uczące się języków obcych. Prace badawcze dotyczące tego zjawiska są prowadzone z bardzo różnych perspektyw od kilku już dziesięcioleci, o czym najlepiej świadczy artykuł autorstwa Petera MacIntyre'a (2017), który podzielił badania nad tym konstruktem na trzy ogólne podejścia. Pierwsze z nich zostało określone mianem podejścia mieszanego (ang. *confounded approach*). Kwestie dotyczące lęku i jego wpływu na naukę języków zostały zaczerpnięte tu z wielu różnych źródeł bez pogłębionej refleksji co do specyfiki tej negatywnej emocji w przypadku nauki języka obcego, a także jej konsekwencji w tym kontekście. Drugi trend nazwany został podejściem wyspecjalizowanym (ang. *specialized approach*), w którym badacze podjęli próbę zidentyfikowania i zdefiniowania lęku w odniesieniu do dydaktyki językowej, koncentrując się na jego przyczynach, symptomach i sposobach radzenia sobie z nim, ale także analizując go w odniesieniu do konkretnych sprawności i podsystemów. Trzecia, najnowsza i obecnie niezwykle popularna perspektywa to podejście dynamiczne (ang. *dynamic approach*), w którym lęk językowy jest postrzegany w kontekście złożoności doświadczeń językowych, a szczególny nacisk zostaje położony na zmiany jego poziomu w różnych sytuacjach. To podejście jest wciąż uważane za nowatorskie, dlatego warto przytoczyć tu

dwa badania, których wyniki ujawniły zmienny charakter tej negatywnej emocji w krótszej i dłuższej perspektywie czasowej.

W pierwszym z badań Tammy Gregersen, Peter MacIntyre i Mario Meza (2014) zastosowali tzw. metodę idiodynamiczną (MacIntyre 2012), w której uczący się języka oglądali nagrania wideo swojej prezentacji podczas zajęć, zaznaczali poziom lęku językowego w odstępach kilku sekund przy wykorzystaniu specjalnego oprogramowania, a następnie wyjaśniali powody fluktuacji w trakcie wywiadu. Okazało się, że intensywność odczuwanego lęku językowego może zmieniać się z sekundy na sekundę, towarzyszyć każdemu uczącemu się podczas wykonywania zadań językowych (choć bardziej podatni na jego odczuwanie okazali się uczniowie charakteryzujący się ogólnie wyższym poziomem lęku) i być wynikiem wielu różnych czynników. Na przykład wzrost lęku językowego pojawił się wtedy, gdy uczeń nie potrafił przypomnieć sobie potrzebnego słowa lub pogubił się podczas prezentacji.

W badaniu przeprowadzonym przez Mariusza Kruka (2018) zmienny charakter lęku językowego odnotowany został zarówno w trakcie pojedynczych lekcji, jak i w dłuższej perspektywie czasowej, podczas sekwencji zajęć. W pierwszym przypadku najwyższy poziom lęku towarzyszył uczniom najczęściej w początkowych momentach lekcji języka angielskiego, podczas gdy w drugim ta negatywna emocja osiągała swoje apogeum na początku i na końcu semestru. Udało się też zidentyfikować wiele różnych czynników odpowiadających za pojawianie się uczucia lęku, takich jak np. brak pewności siebie, wypowiedzianie się po angielsku na forum klasy, wywoływanie ucznia do odpowiedzi przez nauczyciela czy pisanie testów. Lęk towarzyszył uczniom również podczas wykonywania zadań gramatycznych zaczerpniętych z podręcznika do nauki języka, ale, co ciekawe, stwierdzono jego brak, kiedy uczący się ćwiczyli ten podsystem przy wykorzystaniu materiałów z internetu.

NUDA

Badania nad doświadczaniem nudy były jeszcze do niedawna głównie domeną psychologów i pedagogów. Ostatnie lata pokazały jednak, że przeżywanie tej negatywnej emocji zaczęło też przyciągać uwagę badaczy zajmujących się uczeniem się i nauczaniem języka obcego, a w szczególności procesami zachodzącymi w klasie językowej. Zbadanie charakteru nudy i określenie czynników ją wywołujących w trakcie lekcji języka angielskiego były celami badania przeprowadzonego

przez Kruka (2016) wśród uczniów szkoły średniej. Analiza danych ujawniła, że, podobnie jak w przypadku lęku językowego, intensywność doświadczenia nudy zmieniała się podczas danej lekcji, jak również z lekcji na lekcję. Co więcej, uczniowie najczęściej doświadczali uczucia znudzenia podczas rozwiązywania ćwiczeń i zadań gramatycznych oraz w sytuacjach, kiedy byli proszeni o wykonanie zadań, które były dla nich za trudne. Doświadczanie nudy było również związane z ogólną skłonnością do odczuwania tej negatywnej emocji, jak również z różnego rodzaju czynnikami indywidualnymi (np. stylem uczenia się).

Także wyniki projektu badawczego przeprowadzonego przez Mirosława Pawlaka i in. (2020a) ujawniły zmienny charakter nudy, tym razem podczas zajęć, które miały na celu integrację różnych sprawności językowych. W badaniu wzięło udział 11 studentów filologii angielskiej, charakteryzujących się umiarkowaną i wysoką ogólną podatnością do odczuwania nudy podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego, którą określono za pomocą nieco zmodyfikowanej ankiety opracowanej przez Mariusza Kruka i Joannę Zawodniak (2017). Choć w przypadku obu grup odnotowano zmiany w natężeniu doświadczania nudy podczas zajęć, osoby charakteryzujące się umiarkowaną skłonnością do nudzenia się wykazały stopniowy wzrost tej negatywnej emocji, inaczej niż w przypadku drugiej grupy, gdzie zaobserwowano wysoki poziom nudy przez cały czas trwania zajęć. Wysoki lub niski poziom nudy uczestników badania był związany z takimi zmiennymi indywidualnymi jak style uczenia się, wcześniejsze doświadczenia w uczeniu się języka obcego oraz samoświadomość w tym zakresie.

Choć większość badań nad doświadczaniem nudy w uczeniu się języka obcego przeprowadzono jak dotąd w polskim kontekście edukacyjnym, to zagadnienie przyciągnęło też uwagę badaczy z azjatyckiego kręgu kulturowego (np. Li, Dewaele i Hu 2021; Nakamura, Darasawang i Reinders 2021). Nakamura i in. (2021) zbadali przyczyny pojawiania się nudy w przypadku grupy studentów z Tajlandii podczas kursu mającego na celu rozwijanie umiejętności porozumiewania się w języku angielskim. Analiza zebranych danych pokazała, że intensywność odczuwania nudy podczas zajęć była powodowana m.in. problemami z dostosowaniem zadań językowych do możliwości uczących się, niewystarczającym poziomem opanowania języka docelowego, nadmierną trudnością zadań, zmęczeniem uczniów, niekorzystną oceną wykonywanych zadań oraz negatywnym zachowaniem rówieśników.

WSTYD

Warto także w tym miejscu poświęcić kilka słów negatywnej roli uczucia wstydu w uczeniu się języka obcego. W badaniu przeprowadzonym przez Galmiche (2017) u wielu jego uczestników uczucie to przyczyniło się do zmniejszenia pewności siebie w używaniu danego języka obcego, wątpliwości w odniesieniu do własnej tożsamości, jak również kwestionowania poczucia własnej wartości. Wynikający z poczucia wstydu niepokój powodował, że niektórych uczestników charakteryzowała bierna postawa podczas wykonywania różnych zadań językowych, szczególnie tych wymagających zaangażowania się w interakcję w języku docelowym. Przeprowadzona analiza skłoniła Galmiche'a do konkluzji, że „wstyd jest jednym z głównych winowajców braku zaangażowania w naukę języka obcego, w związku z czym nauczyciele tych języków powinni być w stanie rozpoznawać sygnały wskazujące na pojawianie się uczucia wstydu, tak aby być w stanie zidentyfikować uczniów, którzy mają problemy z wysokim jego poziomem” (Galmiche 2017: 49; tłum. własne).

Jasna strona mocy – radość, miłość i ciekawość

RADOŚĆ

Spośród pozytywnych emocji radość w uczeniu się języka obcego jest najczęściej badaną. Dokładniej mówiąc, specjaliści koncentrują się na odczuwaniu przez uczących się przyjemności podczas lekcji i zajęć, często kontrastując to uczucie z lękiem językowym, czego dowodem są liczne publikacje autorstwa Jean-Marca Dewaele'a i jego współpracowników. W jednej z nich Dewaele i MacIntyre (2014) pokazali, że odczuwanie przyjemności podczas nauki języka obcego rośnie wraz z ogólną liczbą znanych języków i że jest ono powiązane z poziomem opanowania języka docelowego. Ponadto badacze zaobserwowali, że tendencja do odczuwania przyjemności w nauce języka obcego zwiększa się wraz z wiekiem oraz poziomem wykształcenia (tj. im wyższy, tym większe prawdopodobieństwo radości wynikającej z nauki). Odnotowano, że kobiety odczuwały więcej przyjemności w nauce języka docelowego aniżeli mężczyźni. Istotną rolę płci w odczuwaniu radości z nauki języka obcego potwierdzają także wyniki badania, który przeprowadzili Jan-Marc i Livia Dewaele oraz Peter MacIntyre i Carmen Boudreau (2016), w którym kobiety okazały się bardziej zadowolone od mężczyzn – przyznały, że wiele się nauczyły i były bardziej dumne z osiągniętych wyników. Kobiety wykazywały również tendencję do odczuwania większej

przyjemności i ekscytacji w pozytywnym środowisku klasy językowej, co wyzwalało w nich kreatywność, a naukę języka określili jako „fajną”.

Dewaele i MacIntyre (2016) twierdzą, że konstrukt radości, czy też odczuwania przyjemności w uczeniu się języka obcego, obejmuje dwa komponenty: społeczny i osobisty. Pierwszy związany jest z kontekstem, w którym odbywa się nauka języka obcego (np. w klasie językowej), jak również z osobami, z którymi prowadzone są interakcje (np. ich zaangażowaniem, osobowością czy postawą). Drugi natomiast połączony jest z odczuciami i reakcjami dotyczącymi procesu uczenia się języka (np. możliwość poznawania ciekawych zagadnień, zadowolenie z postępów w nauce). Skupiając się na społecznym wymiarze emocji, Dewaele i Dewaele (2017) przeprowadzili badanie, które koncentrowało się na dynamicznych interakcjach między odczuwaniem przyjemności i lęku w klasie językowej przez uczniów w wieku od 12 do 18 lat. Wyniki badania pokazały, że z czasem wpływ nauczyciela stał się silnym wyznacznikiem pojawienia się u uczniów uczucia zadowolenia w odróżnieniu od negatywnej emocji lęku językowego. Z kolei Dewaele i Alfawzan (2018) wykazali, że radość wynikająca z nauki języka obcego ma większy, pozytywny wpływ na osiągnięte wyniki niż lęk językowy, którego wpływ jest w oczywisty sposób negatywny. Co niezwykle ważne, wyniki tego badania wyraźnie pokazują, że zarówno w przypadku odczuwania przyjemności, jak i lęku językowego, kluczową rolę odgrywa to, w jaki sposób uczniowie postrzegają swoich nauczycieli, stopień ich przygotowania do zajęć oraz ich umiejętności dydaktyczne.

MIŁOŚĆ

Niewątpliwie jasną stroną mocy w nauce języka obcego stanowi także uczucie miłości. Dla Any Marii Barcelos i Hildy Simone Coelho (2016) miłość jest jedną z najważniejszych emocji, które można pielęgnować i rozwijać w klasie językowej. Badaczki te twierdzą, że „miłość rozwija się i objawia w klasie językowej w przestrzeni między nauczycielami i ich uczniami. Przejawia się ona w powiązaniach i relacjach, które są (lub powinny być) podstawą wszystkich interakcji zachodzących w sytuacjach, w których odbywa się nauka języków, a w szczególności w klasie językowej” (Barcelos i Coelho 2016: 137; tłum. własne). Opisują one środowisko klasy językowej jako przestrzeń, w której uczniowie uczą się ufać sobie i swoim rówieśnikom z klasy oraz odkrywają swój potencjał. Według badaczek miłość polega na dostrzeganiu przez nauczycieli zainteresowań, lęków oraz potencjału drzemiącego w każdym uczniu.

Rolę pozytywnych emocji radości oraz miłości do nauki języka obcego przedstawiają wyniki badania przeprowadzonego przez Lianę Marię Pavelescu i Bojanę Petrić (2018). Pokazują one bowiem, że „miłość była siłą napędową procesu uczenia się, tworzącą skuteczne mechanizmy radzenia sobie z brakiem przyjemności w klasie w pewnych sytuacjach i motywującą uczniów do inwestowania większego wysiłku w naukę języka w klasie i poza nią” (Pavelescu i Petrić 2018: 73).

Trzeba jednak podkreślić, że odczuwanie pozytywnych emocji, takich jak miłość, ale też radość, jest bardzo indywidualną kwestią i może dość diametralnie się różnić w przypadku różnych osób. Widać to doskonale w badaniu Dewaele’a i Pavelescu (2019), w którym ujawniono spore wahania w natężeniu tych emocji w odniesieniu do dwóch jego uczestników. Zaobserwowano bowiem, że intensywność odczuwania tych pozytywnych emocji była uzależniona od wielu różnych czynników, takich jak przypadkowe komentarze rówieśników lub nauczyciela, osobowość tego ostatniego czy charakter wykonywanych zadań oraz stopień, w jakim interesowały i angażowały one uczniów. Bardzo ważne jest też to, że odczuwanie miłości i radości było powiązane z chęcią porozumiewania się w języku obcym bądź jej brakiem.

CIĘKAWOŚĆ

Jeszcze inną, dotychczas niedostatecznie zbadaną emocją w odniesieniu do nauki języka obcego, jest ciekawość, która, jak piszą Masoud Mahmoodzadeh i Gholam Hassan Khajavy (2019: 336): „wyzwała, ale też podtrzymuje zainteresowanie, odczuwanie przyjemności i chęć do nauki” (tłum. własne), co może prowadzić np. do rozwijania umiejętności wyszukiwania informacji (Oxford 2015). Wyniki badania przeprowadzonego przez tych dwóch specjalistów wykazały, że ciekawość w nauce języka obcego idzie w parze z gotowością komunikacyjną, czyli chęcią używania tego języka, oraz przyjemnością wypływającą z jego nauki, podczas gdy sytuacja wygląda odwrotnie w przypadku lęku językowego. W opinii badaczy oznacza to, że stymulowanie ciekawości na różne sposoby może mieć pozytywny wpływ zarówno na sam proces nauki języka obcego, jak i na jego efekty, również dlatego że uczniowie odczuwają mniejszy niepokój, kiedy są ciekawi różnych kwestii związanych z nauką języka obcego. Analiza danych zebranych dla potrzeb przytoczonego badania pokazała również, że kontekst, w którym odbywa się nauka i który niejako łączy konkretnego ucznia, jego rówieśników i nauczyciela, ma kluczowe

znaczenie, jeśli chodzi o stymulowanie uczucia ciekawości i jego podtrzymywanie. Na niezwykle ważną rolę ciekawości wskazują również wyniki badania autorstwa Takkaç Tulgar (2018), w którym emocja ta przyczyniła się nie tylko do wyższego poziomu opanowania języka docelowego przez uczestników, lecz także do pogłębienia wiedzy dotyczącej różnego rodzaju zagadnień o charakterze społeczno-kulturowym.

Między ciemną a jasną stroną mocy, czyli szara rzeczywistość

Powyzsze rozważania wskazują, że emocje, zarówno te negatywne, jak i pozytywne, odgrywają wyjątkowo ważną rolę w procesie nauki języka obcego. Nie sposób jednak nie postawić tu pytania o to, które z tych emocji są ważniejsze, które należałoby podsycać w trakcie zajęć językowych i w jaki sposób można to robić. Śledząc najnowsze publikacje poświęcone różnym aspektom psychologii pozytywnej (np. Gregersen, MacIntyre i Meza 2016; MacIntyre, Gregersen i Mercer 2019), można odnieść wrażenie, że stymulowanie pozytywnych emocji jest niejako kluczem do skutecznej nauki języka obcego. Jednym z prezentowanych argumentów jest to, że pozytywne uczucia prowadzą do poszerzenia spektrum działań, które podejmujemy, podczas gdy te negatywne znacząco je zawężają (Reeve 2005). Innymi słowy, o ile lęk językowy czy nuda prowadzą jedynie do wysiłków zmierzających do przeciwstawienia się im, o tyle radość, miłość czy ciekawość są podstawą bardziej proaktywnego nastawienia. Ma ono polegać nie tylko na staraniach, aby bronić się przed tym, co uważamy za złe czy niepożądane, ale też na poszukiwaniu zupełnie nowych rozwiązań lub doświadczeń. Na przykład strach przed mówieniem często przekłada się na próby „ukrycia się” przed nauczycielem, tak aby nie być zmuszonym do odpowiedzi w języku obcym na forum klasy. Z drugiej strony, odczuwanie przyjemności podczas wykonywania zadania w parach czy grupach, np. znalezienie określonej liczby różnic między obrazkami, może pobudzać gotowość do wypowiedzania się w takim stopniu, że uczniowi łatwo jest zapomnieć o odczuwanym zazwyczaj lęku.

Jest jednak i druga, wcale nie mniej ważna strona medalu. Negatywne emocje są bowiem nierozzerwalnie związane z procesem uczenia się nie tylko języka obcego, ale też każdego innego przedmiotu, czy to w klasie, czy w domu, zarówno podczas wykonywania często nudnego zadania domowego, jak i w trakcie przygotowywania się do egzaminu językowego, który chcemy zdać z własnej woli. Niezależnie od tego, jak bardzo

chcielibyśmy uszczęśliwić naszych uczniów czy sprawić, aby odczuwali oni wyłącznie radość i zaciekawienie oraz kierowali się miłością, jest to po prostu niemożliwe. Nauka języka obcego wymaga bowiem często koncentracji na czynnościach, które nie są ze swej natury porywające (np. ćwiczenia gramatyczne czy opanowywanie czasowników nieregularnych). Niezbędna jest też regularna ewaluacja osiągnięć, co przecież nigdy nie jest przyjemne, a uczący się nie zawsze lubią nauczyciela i nie tak samo dobrze porozumiewają się ze swoimi rówieśnikami. Warto w tym miejscu przytoczyć jakże celną uwagę Hanny Komorowskiej (2016: 40), która pisze: „obecne zainteresowanie nauczycieli języków obcych psychologią pozytywną (...) stanowi w dużej mierze odzwierciedlenie pobożnych życzeń co do tego, że nasi uczniowie będą zmotywowani i kreatywni, będą się charakteryzować wiarą we własne umiejętności, zaangażowaniem, pozytywnym obrazem samych siebie i wytrwałością, będą świadomi swoich stylów uczenia się, będą potrafili nie tylko stosować odpowiednie strategie, ale też w autonomiczny sposób osiągać stawiane cele, dobierać materiały i sposoby nauki, a na dodatek będą umieli dokonywać samooceny i robić dobry użytek z przekazywanej im informacji zwrotnej” (tłum. własne). Wszyscy jednak dobrze wiemy, że tacy uczniowie to swego rodzaju „białe kruki”, osoby, które większość nauczycieli ma szansę spotkać najwyżej kilka razy w całej swojej karierze zawodowej, i to pod warunkiem, że będą mieli sporo szczęścia. Warto też pamiętać o tym, że negatywne emocje mogą w wielu przypadkach mieć całkiem pozytywne skutki. Na przykład odczuwanie lęku może zniechęcać do podejmowania zbędnego ryzyka, co z kolei będzie skutkowało mniejszą liczbą błędów i sukcesem na egzaminie; pesymizm może prowadzić do bardziej realistycznego oglądu sytuacji i wyznaczania celów, które jesteśmy w stanie osiągnąć, a nuda może dać impuls do działania i zmotywować uczących się do podejmowania nowych wyzwań (por. Pekrun i in. 2010; Komorowska 2016). Widać więc wyraźnie, że na pozór negatywne emocje, których zwolennicy psychologii pozytywnej zalecają się wystrzegać, mogą w niejednym przypadku przyczynić się do bardziej skutecznej nauki języka obcego.

Co zatem mogą zrobić nauczyciele, aby radzić sobie z emocjami odczuwanymi przez uczniów w codziennej pracy, a więc w sytuacji, którą można by określić mianem „szarej rzeczywistości edukacyjnej”? Po pierwsze i może najważniejsze, nie wolno nam zapominać, że emocje to bardzo intymna sfera każdej osoby, przez co ingerencja w nią nie zawsze będzie mile widziana (por.

Pawlak 2019). Innymi słowy, nasze wysiłki – z jednej strony zmierzające do rozładowania napięcia czy zredukowania stresu, a z drugiej do sprawienia, aby czerpali jak najwięcej przyjemności z wykonywanych zadań bądź relacji z rówieśnikami – mogą być docenione tylko przez niektórych uczniów. Wielu innych będzie takie działania uważało za ingerencję w ich prywatność albo spojrzy na nas z politowaniem i nie zmieni swojego postępowania. Po drugie, musimy sobie zdawać sprawę, że emocje są bardzo głęboko zakorzenione w osobowości, przekonaniach i postawach, toteż nie można nimi łatwo manipulować przy pomocy takiej czy innej aktywności. Po trzecie, jeśli już zdecydujemy się podjąć działania mające na celu regulację emocji, niezbędne jest zapewnienie równowagi między tym, co pozytywne, a tym, co negatywne. W praktyce oznacza to, że nie ma większego sensu koncentrować się jedynie na generowaniu pozytywnych emocji, ale trzeba też eliminować te negatywne albo tak nimi sterować, aby uczący się mieli szansę przekuć je w coś konstruktywnego. Po czwarte w końcu, jak już wspomniano na początku artykułu, pozytywne i negatywne emocje targają nie tylko uczniami, ale także nauczycielami. Również w tym przypadku nie wystarczy tryskać energią, być do wszystkiego pozytywnie nastawionym i emanować miłością, gdyż nie jest to po prostu możliwe. Czasami nuda i zniecierpliwienie odczuwane przez nauczyciela mogą stać się impulsem do przejścia do kolejnej fazy lekcji czy zainicjowania nowej aktywności, która może się okazać bardziej atrakcyjna. Emocje okazywane przez nauczyciela są bowiem zaraźliwe, ale w każdym przypadku należy je dostosować do sytuacji panującej w klasie.

Zakończenie

Pozytywne i negatywne emocje są integralną częścią procesu nauki języka obcego. Świadomość nauczycieli w tym zakresie i umiejętność radzenia sobie z nimi mogą determinować to, czy dana lekcja okaże się sukcesem, czy porażką. Uzmysłowanie sobie pewnych kwestii nie oznacza jednak zawsze konieczności podejmowania konkretnych działań, czy to w celu stymulowania pozytywnych uczuć, czy wyeliminowania tych negatywnych, a jeśli nawet, to taka interwencja przynieść może więcej korzyści, jeśli będzie dotyczyła konkretnego ucznia, a nie całej klasy. Odczuwane przez uczących się emocje o wiele trudniej jest zidentyfikować w powszechnym obecnie nauczaniu zdalnym, ponieważ często w ogóle nie widzimy niektórych osób i nie jesteśmy w stanie zinterpretować sygnałów niewerbalnych. Jest to ogromne wyzwanie dla nauczających, ponieważ

trudno jest reagować na emocje, których nie da się dostrzec na ekranie komputera. Jednocześnie nie należy zapominać, że emocje są doświadczane także przez nauczycieli, którzy muszą je jednak kontrolować ze szczególną uważnością. Ich pozytywne podejście jest jak najbardziej wskazane, ale przesada w tym zakresie może przynieść więcej szkody niż pożytku. Jak to zwykle bywa w przyrodzie i życiu – niezbędna jest równowaga między ciemną a jasną stroną mocy. Nie da się bowiem ukryć, że i brak światła, i jego nadmiar powodują, iż nie widzimy wyraźnie tego, co najważniejsze w otaczającej nas rzeczywistości.

BIBLIOGRAFIA

- Barcelos, A.M.F., Coelho, H.S.H. (2016), *Language Learning and Teaching: What's Love Got to Do with It?*, [w:] P.D. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (red.), *Positive Psychology in SLA, Bristol: Multilingual Matters*, s. 130–144.
- Dewaele, J.-M., Alfawzan, M. (2018), *Does the Effect of Enjoyment Outweigh That of Anxiety in Foreign Language Performance?*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8(1), s. 21–25.
- Dewaele, J.-M., Dewaele, L. (2017), *The Dynamic Interactions in Foreign Language Classroom Anxiety and Foreign Language Enjoyment of Pupils Aged 12 to 18: A Pseudo-longitudinal Investigation*, „Journal of the European Second Language Association”, nr 1(1), s. 12–22.
- Dewaele, J.-M., Pavelescu, L. (2019), *The Relationship between Incommensurable Emotions and Willingness to Communicate in English as a Foreign Language: A Multiple Case Study*, „Innovation in Language Learning and Teaching”.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P.-D. (2014), *The Two Faces of Janus? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 4, s. 237–274.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P.D. (2016), *Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety: The Right and Left Feet of the Language Learner*, [w:] P.D. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (red.), *Positive Psychology in SLA, Bristol: Multilingual Matters*, s. 215–234.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P.D., Boudreau, C., Dewaele, L. (2016), *Do Girls Have All the Fun? Anxiety and Enjoyment in the Foreign Language Classroom*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 2(1), s. 41–63.
- Elahi Shirvan, M., Taherian, T. (2021), *Longitudinal Examination of University Students' Foreign Language Enjoyment and Foreign Language Classroom Anxiety in the Course of General English: Latent Growth Curve Modeling*, „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism”, nr 24(1), s. 31-49.

- Fredrickson, B.L. (2001), *The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, „American Psychologist”, nr 56, s. 218–226.
- Galmiche, D. (2017), *Shame and SLA*, „Apples – Journal of Applied Language Studies”, nr 11, s. 25–53.
- Gregersen, T., MacIntyre, P.D., Meza, M.D. (2014), *The Motion of Emotion: Idiodynamic Case Studies of Learners’ Foreign Language Anxiety*, „Modern Language Journal”, nr 98, s. 574–588.
- Gregersen, T., MacIntyre, P.D., Meza, M. (2016), *Positive Psychology Exercises Build Social Capital for Language Learners: Preliminary Evidence*, [w:] P.D. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (red.), *Positive psychology in SLA*, Bristol, UK: Multilingual Matters, s. 147–167.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „Modern Language Journal”, nr 70(1), s. 125–132.
- Komorowska, H. (2016), *Difficulty and Coping Strategies in Language Education: Is Positive Psychology Misrepresented in SLA/FLT?*, [w:] D. Gabryś-Barker, D. Gałajda (red.), *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*, Heidelberg: Springer, s. 39–56.
- Kruk, M. (2016), *Investigating the Changing Nature of Boredom in the English Language Classroom: Results of a Study*, [w:] A. Dłutek, D. Pietrzak (red.), *Nowy wymiar filologii*, Płock: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, s. 252–263.
- Kruk, M. (2018), *Changes in Foreign Language Anxiety: A Classroom Perspective*, „International Journal of Applied Linguistics”, nr 28(1), s. 31–57.
- Kruk, M., Zawodniak, J. (2017), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego*, „Neofilolog”, nr 49, s. 115–131.
- Li, C., Dewaele, J., Hu, Y. (2021), *Foreign Language Learning Boredom: Conceptualization and Measurement*, „Applied Linguistics Review”.
- MacIntyre, P.D. (2012), *The Idiodynamic Method: A Closer Look at the Dynamics of Communication Traits*, „Communication Research Reports”, nr 29(4), s. 361–367.
- MacIntyre, P.D. (2017), *An Overview of Language Anxiety Research and Trends in its Development*, [w:] C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele (red.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, Bristol: Multilingual Matters, s. 11–30.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T. (2012), *Emotions That Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 2, s. 193–213.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T., Mercer, S. (2019), *Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research*, „Modern Language Journal”, nr 103, s. 262–274.
- MacIntyre, P.D., Vincze, L. (2017), *Positive and Negative Emotions Underlie Motivation for L2 Learning*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 7, s. 61–88.
- Mahmoodzadeh, M., Khajavy, G.H. (2019), *Towards Conceptualizing Language Learning Curiosity in SLA: An Empirical Study*, „Journal of Psycholinguistic Research”, nr 48, s. 333–351.
- Nakamura, S., Darasawang, P., Reinders, H. (2021), *The Antecedents of Boredom in L2 Classroom Learning*, „System”, nr 98, s. 102–469.
- Oxford, R.L. (2015), *Emotion as the Amplifier and the Primary Motive: Some Theories of Emotion with Relevance to Language Learning*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 5(3), s. 371–393.
- Pawlak, M. (2019), *Investigating Language Learning Strategies: Prospects, Pitfalls and Challenges*, „Language Teaching Research”, <bit.ly/3gmUeFN>, [dostęp: 10.06.2021].
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J. (2020a), *Investigating Individual Trajectories in Experiencing Boredom in the Language Classroom: The Case of 11 Polish Students of English*, „Language Teaching Research”, <bit.ly/3vfmXSq>, [dostęp: 10.06.2021].
- Pawlak, M., Zawodniak, J., Kruk, M. (2020b), *Boredom in the Foreign Language Classroom: A Micro-Perspective*, Cham: Springer.
- Pavelescu, L.M., Petrić, B. (2018), *Love and Enjoyment in Context: Four Case Studies of Adolescent EFL Learners*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8(1), s. 73–101.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Stupnisky, R.H., Perry, R.P. (2010), *Boredom in Achievement Settings: Exploring Control-Value Antecedents and Performance Outcomes of a Neglected Emotion*, „Journal of Educational Psychology”, nr 102(3), s. 531–549.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008), *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Reeve, J. (2005), *Understanding Motivation and Emotion*, New York: Wiley.
- Seligman, M.E.P. (2011), *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-being*, New York: Atria.
- Teimouri, Y. (2018), *Differential Roles of Shame and Guilt in L2 Learning: How Bad is Bad?*, „Modern Language Journal”, nr 102(4), s. 632–652.
- Takkaç Tulgar, A. (2018), *The Effects of Curiosity on Second Language Learning in Terms of Linguistic, Social-Cultural and Pragmatic Development*, „Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi”, nr 9(2), s. 59–72.

PROF. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK Pracuje na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Kaliszu oraz w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Jest redaktorem naczelnym serii „Second Language Learning and Teaching” w wydawnictwie Springer oraz czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching” i „Konińskie Studia Językowe”. Autor ponad trzystu publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych.

DR MARIUSZ KRUK Pracuje w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jego zainteresowania naukowe obejmują m.in. wykorzystanie nowych technologii w dydaktyce języków obcych, gotowość komunikacyjną, motywację, lęk językowy i rolę nudy w uczeniu i nauczaniu języka obcego. Autor monografii *Investigating dynamic relationships among individual difference variables in learning English as a foreign language in a virtual world* i współautor *Boredom in the foreign language classroom: A micro-perspective*.

Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego? Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji

DOI: 10.47050/jows.2021.2.13-18

MAŁGORZATA SZUPICA-
-PYRZANOWSKA

Lęk przed mówieniem w języku obcym jest nie tylko realny, ale również bardzo aktualny w warunkach pandemii. W trybie nauczania zdalnego o wiele trudniej o pełną interakcję z uczniem i właściwą dynamikę zajęć, co może dodatkowo potęgować w uczniach obawę przed postugiwaniem się językiem obcym. Aby ułatwić ten proces, nauczyciele powinni przeciwdziałać lękowi przez tworzenie „przyjaznych mózgowi” programów nauczania i zapewnienie uczniom komfortu emocjonalnego na zajęciach.

Lęk przed mówieniem w języku obcym (*speaking anxiety*) jest realny. Taka jest również jego neurokognitywna¹ i neurolingwistyczna² rzeczywistość. Nauczyciele języków obcych, oprócz szerokiego repertuaru umiejętności zawodowych, powinni mieć też pewną wiedzę neurolingwistyczną. Pomogłoby im to zrozumieć nie tylko stopień zaangażowania mózgu w proces przyswajania języka obcego, ale także specyfikę negatywnych emocji warunkujących sukces w nauce. Uczenie postrzegane jest jako proces oparty na wzajemnych powiązaniach między emocjami a poznaniem. Nauczanie „przyjazne mózgowi” zakłada wykorzystanie naturalnych możliwości mózgu do przetwarzania informacji na poziomie neuronalnym (King 1997). Jeśli mózg funkcjonuje prawidłowo, synapsy przenoszą informacje w układzie nerwowym a aksony i dendryty przewodzą impulsy nerwowe, wówczas możliwy jest proces przyswajania wiedzy (Caine i Caine 1990). Celem każdego nauczyciela zatem powinno być wykorzystywanie takich strategii nauczania, które są kompatybilne z przetwarzaniem informacji przez mózg i które związane są z poczuciem bezpieczeństwa fizycznego oraz emocjonalnego. Temat emocji w procesie nauczania języków obcych nie traci na aktualności w warunkach pandemii. Wręcz przeciwnie – w trybie nauczania zdalnego o wiele trudniej jest o pełną interakcję

1 Określenie „neurokognitywny” odnosi się to procesów lub struktur neuronalnych w mózgu zaangażowanych w poznanie, czyli tworzenie wiedzy obejmujące m.in. uwagę, zapamiętywanie, rozumowanie.

2 Termin „neurolingwistyczny” określa mechanizmy neuronalne w mózgu, które kontrolują rozumienie, tworzenie i przyswajanie języka.

z uczniem, właściwą dynamikę zajęć i zmniejszenie lęku przed mówieniem. Niniejszy artykuł stanowi analizę wpływu lęku na proces uczenia się języków obcych oraz próbę przedstawienia neurolingwistycznej i neurokognitywnej reprezentacji lęku językowego.

Emocje, lęk a nauka języka obcego

Roboczą definicją emocji w tym artykule będzie sposób odniesienia się do nich, jakiego dokonał Andrzej Dąbrowski: „[E]mocje to złożone stany psychofizyczne, na które składają się m.in. procesy fizjologiczne, zdarzenia mózgowe (wywołujące czynności poznawczo-oceniające), uczucia (subiektywny komponent przeżyciowy) i zjawiska behawioralne” (2012: 320). Na szczególną uwagę zasługują te komponenty definicji, które odnoszą się do uczuć i „zdarzeń mózgowych”. Po latach dydaktycznych poszukiwań najbardziej efektywnych metod nauczania języków obcych dziś już wiemy, że zalecany jest eklektyzm i że proces uczenia, w tym nauczania języków obcych, powinien odbywać się z uwzględnieniem tego, jak „uczy się” mózg. Jednak nie można opracować „przyjaznego mózgowi” programu nauczania bez stworzenia sprzyjającego nauce środowiska, w którym uczeń jest powodowany ciekawością, a nie lękiem np. przed mówieniem w języku obcym. Nauczyciel łatwiej to osiągnie, mając świadomość, że proces uczenia się (języków obcych) jest również, a może przede wszystkim, procesem emocjonalnym, neurokognitywnym i neurolingwistycznym. Tylko wtedy bowiem, kiedy uwzględnimy te perspektywy, będziemy mogli określić uczenie się jako „zdarzenie mózgowe” dotyczące trzech procesów: 1) tworzenia nowych neuronów, 2) budowania nowych połączeń między istniejącymi neuronami oraz 3) wzmacniania istniejących już połączeń międzyneuronalnych. Z tego powodu warto, by nauczyciel, realizując program nauczania, wiedział, jak przekształcić założenia tego programu w zrozumiałe dla ucznia koncepcje i pojęcia. Te zaś powinny docelowo stać się „neurośladami”, które wzmocnione powtórzeniem przełożą się na informacje zdeponowane w pamięci długotrwałej i będą mogły być swobodnie z niej przywoływane.

Co więcej, nauka języka obcego jest z jednej strony wielowymiarowym wyzwaniem neurokognitywnym, z drugiej – zjawiskiem zależnym od procesów psychologicznych i psycholingwistycznych. Z tego powodu przyswajanie wiedzy w niesprzyjających uczniowi okolicznościach może szybko zmienić się z intelektualnej przygody w źródło stresu. Co może wywoływać lęk na zajęciach języka obcego? W zależności

od poziomu kompetencji językowych uczniów mogą to być, np. czytanie na głos jako sposób oceny wymowy, słuchanie ze zrozumieniem jako wprowadzenie do dyskusji, formułowanie wypowiedzi w języku obcym, popełnianie błędów i bycie poprawianym w obecności rówieśników. Poza zajęciami stresogenne dla wielu uczniów może być konfrontowanie zdobytej wiedzy z rodzimymi użytkownikami języka, pomimo potrzeby tego typu ćwiczeń i korzyści z nich płynących.

Na podkreślenie zasługuje to, że lęk jest wypadkową kilku podstawowych emocji: strachu, przykrości, złości, wstydu i podniecenia (Izard 1991, 2005). Lęk przed wystąpieniem publicznym, nawet na zajęciach językowych, może być odczuwany przed wypowiedzią bądź w jej trakcie. Fizjologicznie objawia się m.in. poceniem się dłoni, drżącym głosem, suchością w gardle, trudnościami w oddychaniu, przyspieszonym tętnem czy tężeniem mięśni skutkującym silniejszym akcentem. Do kognitywnych symptomów lęku językowego należą np. chwilowa utrata pamięci, trudności z przywołaniem słów z pamięci krótko- i długotrwałej, utrudnione zrozumienie przekazu, nieporadność składniowa. Źródła obaw przed mówieniem w języku obcym należy upatrywać w niskiej samoocenie, trudnościach w nawiązywaniu kontaktów interpersonalnych, błędnej ocenie własnych możliwości, wyobrażeniu uczniów na temat tego, jak trudno jest się nauczyć języka obcego, relacjach uczeń–nauczyciel, pisaniu testów czy w procedurach związanych z organizacją zajęć lekcyjnych (Young 1991).

Oprócz tego, że nauka języka obcego ogółem stanowi wyzwanie i może być źródłem lęku, poszczególne makrosprawności mogą również nim napawać; do tych najtrudniejszych, jak zgodnie podkreślają badacze, nauczyciele i uczniowie, należy mówienie w języku obcym (Cheng i in. 1999). Mowa jest wielowymiarowym procesem, którego złożoności nie jesteśmy świadomi, kiedy mówimy w języku ojczystym. Wielowymiarowość mowy uświadamiamy sobie zazwyczaj na wczesnych etapach nauki języka obcego. Wtedy to przekonujemy się, jak sprawnie trzeba zarządzać zasobami języka podczas komunikacji. Płynne porozumiewanie się w języku obcym wymaga m.in.: 1) sprawnego korzystania z zasobów fonetycznych, 2) właściwego operowania aparatem artykulacyjnym, 3) prawidłowego pod względem semantycznym doboru słów, które najtrafniej oddadzą sens wypowiedzi, 4) stosowania parafrazy, w przypadku trudności z precyzyjnym doбором właściwego słowa, 5) umiejętnego i poprawnego stosowania zasad składniowych, zgodnie z którymi tworzone są zdania, 6) porozumiewania się

stosownie do kontekstu i sytuacji, w której odbywa się rozmowa, 7) zachowania zasad pragmatyki danego języka” (Szupica-Pyrzanowska 2018: 183–184). Komunikację w języku obcym dodatkowo utrudnia to, że koordynacja tych wszystkich procesów odbywa się w czasie rzeczywistym. Nic więc dziwnego, że uczniowie mogą czuć się przytłoczeni. Kazu Kitano (2001) sugeruje, że aby przeciwdziałać lękowi językowemu, nauczyciele powinni stworzyć takie środowisko do nauki, w którym oprócz poprawiania błędów znalazłoby się miejsce na podkreślenie osiągnięć uczniów.

Lęk może oddziaływać zarówno wewnętrznie (wpływać na nas samych), jak i zewnętrznie (determinować nasze relacje z otoczeniem). Jego wewnętrzne skutki dotyczą wyobrażenia samego siebie w odniesieniu do nauki języka obcego – tego, co uczeń potrafi, jego inklinacji lingwistycznych, a raczej ich braku, np. *Angielski nie jest dla mnie; Nie mam głowy do języków*. Zewnętrzne konsekwencje odnoszą się do tego, jak postrzegają nas inni, np. *Martwię się, co o mnie pomyślą; Myślą, że jestem głupi i że nie potrafię nawet ułożyć prostego zdania*. W obydwu przypadkach lęk rodzi frustrację, a także jest przyczyną wstydu i poczucia utraty godności. Wśród składowych lęku językowego znajdują się także przekonania i zachowania uczniów wynikające z pewnej wyjątkowości, jaką nacechowany jest proces przyswajania języka obcego (Horwitz, Horwitz i Cope 1986). Owa wyjątkowość przejawia się w tym, że od pierwszych zajęć uczniowie są zachęceni i motywowani do tego, żeby porozumiewać się w języku, którego jeszcze nie opanowali. I chociaż praktyka na każdym etapie jest nieodzownym elementem i gwarantuje postępy w nauce języka, dla wielu uczniów staje się źródłem lęku i stresu.

Wielowymiarowość lęku przed mówieniem w języku obcym

Niejednorodna natura lęku przed mówieniem w języku obcym przyczynia się do wyodrębnienia trzech jego rodzajów:

- lęku przed komunikowaniem się (*communication apprehension*), który pojawia się w sytuacji, kiedy uczniowie nie panują nad organizacją wypowiedzi i nie są zdolni do wyrażenia dojrzałych poglądów w języku obcym; nie czują się komfortowo, używając języka docelowego w obecności innych osób, które mogą być świadkami popełnianych przez nich błędów. Dodatkowym powodem lęku jest w tym przypadku ograniczona znajomość języka, zwłaszcza w zakresie umiejętności związanych z mówieniem i słuchaniem ze zrozumieniem;

- lęku przed negatywną oceną (*fear of negative evaluation*), wynikającego ze społecznej potrzeby wywarcia pozytywnego wrażenia na nauczycielu, kolegach czy rodzimych użytkownikach języka docelowego. Osoby, które obawiają się negatywnej oceny, nie traktują błędów językowych jako naturalnego komponentu procesu uczenia się. Postrzegają one błędy jako zagrożenie dla ich wizerunku oraz źródło nieprzychylnych uwag ze strony rówieśników czy krytycznych komentarzy nauczyciela. Z tego powodu tacy uczniowie są na ogół wycofani i nie angażują się na zajęciach, tym samym nie korzystając z nich w pełni (Ely 1986);
- lęku przed testami językowymi lub inną formą opinii na temat postępów akademickich (*test anxiety or apprehension over academic evaluation*) (Horwitz, Horwitz i Cope 1986). Osoby, które doświadczają silnego lęku przed sprawdzianami językowymi, traktują naukę języka, a zwłaszcza mówienie, jako sytuację podlegającą nieustannej ocenie, a nie jako okazję do zdobycia wiedzy i poprawy umiejętności.

Lęk przed mówieniem w języku obcym nie jest zjawiskiem homogenicznym. Ścisłej rzecz ujmując, można go doświadczać na różnych poziomach – niski pomaga, wysoki szkodzi. Heterogeniczna natura lęku językowego pozwala na wyodrębnienie dwóch kategorii: lęku działającego destrukcyjnie (*debilitative anxiety*) oraz lęku działającego mobilizująco (*facilitative anxiety*). Bez wątplenia mała dawka adrenaliny jest potrzebna do odpowiedniej stymulacji kognitywnej uczniów na zajęciach, ponieważ (niezależnie od wieku) motywuje ich do rywalizacji i pomaga we współzawodnictwie oraz pracy grupowej. Na przykład Kathleen Bailey (1983) badała relację pomiędzy współzawodnictwem i lękiem w procesie przyswajania języka nienatywnego. Lęk działający mobilizująco był jednym z czynników ściśle korelujących z pozytywnym wzorcem rywalizacji. Bailey, opisując własne doświadczenia, dowodziła, że rywalizacja z jednej strony stanowiła niewielką przeszkodę w nauce języka, z drugiej zaś motywowała autorkę do większego wysiłku w celu osiągnięcia jeszcze lepszych wyników. Konkluzją badania była m.in. obserwacja, że niski poziom lęku działającego mobilizująco jest nieodzowny na zajęciach językowych. Co więcej, Robert Gardner, J.B. Day i Peter MacIntyre (1992) zauważają, że uczniowie zmotywowani integracyjnie nie doświadczają lęku językowego w takim stopniu, w jakim doświadczają go uczniowie powodowani motywacją instrumentalną.

(Neuro) rzeczywistość negatywnych emocji

Emocje to nie tylko szerokie spektrum zachowań ła-
twych do zaobserwowania, ale przede wszystkim to,
co niewidoczne dla oka, czyli reakcje biologiczne, che-
miczne oraz aktywność komórek nerwowych. Phan,
Wager, Taylor & Liberzon (2002, 2004) przedstawili
wyniki 55 badań wykorzystujących neuroobrazowa-
nie (czyli Pozytronową Tomografię Komputerową oraz
funkcjonalny rezonans magnetyczny), które dowodzą
aktywności różnych struktur mózgu zaangażowanych
w przetwarzanie emocjonalne, np. kora przedczołowa,
ciało migdałowe (część układu limbicznego),
jądra podstawne, przedni zakręt obręczy czy wyspa.
Ponadto za emocje odpowiada pień mózgu i kora
nowa. Innymi słowy, emocje mają swoją reprezentację
neuralną.

Do głównych funkcji układu limbicznego nale-
ży regulowanie zachowania związanego z emocjami
oraz niektórymi stanami emocjonalnymi, do których
można zaliczyć odczuwanie strachu, euforii, zadowo-
lenia i przyjemności. Za odczuwanie lęku odpowie-
dzialne jest również ciało migdałowe będące kluc-
zowym obszarem mózgu zaangażowanym nie tylko
w uczenie się i zapamiętywanie, ale także w fizjolo-
giczne i behawioralne reakcje na lęk. Ciało migda-
łowe jest stosunkowo niewielką strukturą parzy-
stą mózgu, która ma jednak duży wpływ na emocje
i odgrywa kluczową rolę w wywoływaniu reakcji na
lęk. W dużym uproszczeniu, reakcje ciała migdał-
owego kontrolowane są przez korę przedczołową,
która ocenia zagrożenie związane z bodźcem. Jeże-
li sytuacja lub bodziec nie są postrzegane jako zagro-
żenie, aktywność ciała migdałowego jest tłumiona.
Kora przedczołowa niejako uspokaja ciało migdał-
owe w przypadku, gdy alarm, który ono wszczyna,
jest nieuzasadniony. Jeśli jednak sytuacja lub bodziec
stanowią zagrożenie, reakcja lękowa ciała migdał-
owego jest utrzymywana. To właśnie ciało migda-
łowe nadaje emocjonalnego znaczenia sytuacjom
i bodźcom. Bodziec lub sytuacja może wywołać reak-
cję stresową ciała migdałowego typu *walc lub ucie-
kaj*. Ta reakcja fizjologiczna występuje w odpowiedzi
na poczucie lęku bądź zagrożenia. W stanie walki lub
ucieczki poziom adrenaliny i noradrenaliny wzrasta,
a współczulny układ nerwowy, stanowiący część au-
tonomicznego układu nerwowego odpowiadające-
go m.in. za częstość pracy serca, przejmuje kontro-
lę. W wyniku tego wzrasta tętno, przyspiesza oddech,
wzrasta ciśnienie tętnicze krwi i temperatura ciała,
co może powodować pocenie się. W sytuacji, w której

odczuwamy (przewlekły) lęk, mózg podejmuje błędne
decyzje dotyczące jego źródła, a kora przedczołowa
nie tłumi ciała migdałowego, wprowadzając orga-
nizm w ciągły tryb walki lub ucieczki. Nie jest to stan
sprzyjający przyswajaniu wiedzy. Nawet jeśli w tym
stanie uczeń potrafi zrozumieć to, co zostało powie-
dziane, informacja ta najprawdopodobniej nie zosta-
nie odpowiednio przetworzona, a tym samym nie bę-
dzie zdeponowana w pamięci długotrwałej.

Ciało migdałowe wysyła sygnały do innych ob-
szarów mózgu, np. do podwzgórza, co powoduje przy-
spieszenie tętna, tężenie mięśni oraz inne objawy au-
tonomiczne związane ze strachem. W rzeczywistości,
nawet bez udziału świadomości, bodziec może pobudzić
ciało migdałowe i wywołać lęk. Na przykład w badaniu
z wykorzystaniem funkcjonalnego rezonansu magne-
tycznego zaobserwowano reakcje ciała migdałowego
nawet wtedy, gdy uczestnikom pokazano zdjęcia twarzy
wyrażających przerażenie. Zdjęcia pokazywane były tak
szybko, że oglądający nie mieli świadomości tego, że je
widzieli. Pozwoliło to jednak na reakcje ciała migdał-
owego. Co ciekawe, w tym samym badaniu stwierdzo-
no, że ciało migdałowe zmniejszyło aktywność, kiedy
zdjęcia przedstawiały szczęśliwe twarze. Istnieją dowody
na to, że jeżeli nauczymy się kojarzyć konkretną sytuację
ze strachem, zawsze będziemy tak reagować. Strach jest
klasyczną reakcją warunkową. Neurony, które powstały
na skutek skojarzenia konkretnej sytuacji z lękiem, za-
wsze będą wspólnie reagowały w chwili pojawienia się
stosownego bodźca. Chociaż nie jesteśmy świadomi sko-
jarzenia z sytuacją zagrożenia, neuronalnie jest ono na-
dal reprezentowane (LeDoux 1996).

Co więcej, pomimo tego, że lęk jest warunko-
wy, wpływa on na stany mentalne i procesy poznaw-
cze (jak np. percepcja, myślenie, wnioskowanie, ana-
liza, synteza). Osoba stale wyobrażająca sobie siebie
w przerażających sytuacjach staje się podatna na dzia-
łanie lęku, czyli łatwiej ją przestraszyć i zestresować
(Lang i in. 1990; Vrana i Lang 1990; Cook i in. 1991).
Obszary mózgu zaangażowane w procesy poznawcze
odgrywają kluczową rolę w sytuacjach nacechowanych
lękiem. Ma on szerokie spektrum działania. Charakte-
ryzuje się nie tylko objawami somatycznymi i psycho-
somatycznymi, ale też prowadzi do zmian zachodzą-
cych w mózgu, w autonomicznym układzie nerwowym
i w układzie hormonalnym. Osoby odczuwające lęk
często doświadczają blokady i niemocy; są niejako
nim sparaliżowane. Kiedy nauczymy się czegoś bać,
lęk może się później objawiać niezapowiedziany w po-
staci odruchu emocjonalnego. Bez wątplenia procesy

kognitywne (np. uwaga, percepcja, pamięć, wyobrażenia, myślenie) zależą od emocji. Emocje zaś są uwikłane w procesy poznawcze.

Mózg, emocje, środowisko szkolne, czyli praktyczne zastosowanie

W jaki sposób można odnieść powyższe obserwacje do procesu uczenia się? Aby móc się czegoś nauczyć, czyli być aktywnym kognitywnie, potrzebna jest współpraca układu limbicznego (np. ciała migdałowatego) i kory nowej, która jest zaangażowana w procesy poznawcze (m.in. pamięć, myślenie i – co ważne dla naszych rozważań – funkcje językowe). Kiedy lęk i zagrożenie są wyeliminowane, mózg może zaangażować korę nową odpowiedzialną za wyższe czynności mózgowe. Komfort emocjonalny i brak stresu są więc sprzymierzeńcami efektywnej nauki, w tym nauki języków obcych. Emocje kierują uwagą, która z kolei daje asumpt do jakiegokolwiek kognitywnego działania, np. uczenia się, zapamiętywania (Sylwester 1995). W procesie uczenia się uwaga jest imperatywem kategorycznym, ponieważ zapewnia pamięci operacyjnej dane początkowe. Bez niej nie byłby możliwy wysiłek kognitywny niezbędny w procesie zdobywania wiedzy (Szupica-Pyrzanowska 2018). Komfort i kondycja emocjonalna ucznia determinują ilość uwagi poświęconej procesowi uczenia się. Emocje aktywnie współdziałają ze sferą kognitywną, wspierając lub hamując proces przyswajania wiedzy (Sousa 2011).

Neuronaukę i teorie dotyczące przyswajania języka obcego wiele łączy. W szczególności współdziałanie układu limbicznego (emocje) i kory nowej (funkcje językowe) można powiązać z hipotezą filtra afektywnego, która jest częścią teorii przyswajania języków nienatywnych (Krashen 1988, 2003). Stephen Krashen zwraca uwagę na to, że z powodu zmiennych afektywnych (jak lęk, błędna samoocena, niska motywacja) uczeń może nie przyswoić języka obcego, którego się uczy w warunkach szkolnych. Według teorii filtra afektywnego, aby skutecznie przyswoić język obcy, uczeń musi mieć ów filtr zredukowany do najniższego poziomu. W przeciwnym razie, stanowiąc zaporę dla bodźców językowych, zapobiegnie on pełnemu przetworzeniu ich przez mózg. Jeśli układ limbiczny zareaguje negatywnie na bodziec, dane językowe zostaną niejako „odfiltrowane”, zanim przetworzą je inne (poza układem limbicznym) obszary mózgu. Warunkiem redukcji filtra afektywnego jest zmotywowanie ucznia do zrozumienia przedstawianej informacji, wytworzenia w nim przeświadczenia, że jest w stanie to osiągnąć oraz minimalizacja stresu na zajęciach. Uczniowie

z niskim filtrem afektywnym lepiej przyswajają języki obce, nie mają oporów przed wchodzeniem w interakcję z rodzimymi użytkownikami języka, a także podchodzą z większą tolerancją do popełnianych przez siebie błędów językowych.

Nasze rozumienie tego, w jaki sposób powinien przebiegać proces nauczania języków obcych, podlega ciągłym zmianom. Staramy się jak najpełniej angażować uczniów na zajęciach; próbujemy zrozumieć, jak najefektywniej zdeponować i przywoływać wiedzę oraz jak skutecznie skupić uwagę uczniów. To wszystko nie jest w pełni możliwe bez zrozumienia wpływu mózgu na uczenie się, bez uświadomienia sobie, w jaki sposób mózg przetwarza nowe informacje i, co najważniejsze, bez przypisania negatywnym emocjom (lęku) realnego znaczenia w nauce języków obcych. Nauczyciele powinni umieć rozpoznać lęk przed mówieniem, zrozumieć ucznia, który go odczuwa, stworzyć emocjonalne warunki sprzyjające nauce, opracować zasady zachowania się na zajęciach, a przede wszystkim zadbać o to, żeby ten złożony proces, który bez wątpienia jest wysiłkiem, nie był nacechowany lękiem.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, K.M. (1983), *Competitiveness and Anxiety in Adult Second Language Learning: Looking at and through the Diary Studies*, [w:] H.W. Seliger i M.H. Long (red.), *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House.
- Caine, G., Caine, R.N. (1990), *Understanding a Brain Based Approach to Learning and Teaching*, „Educational Leadership”, nr 48(2), s. 66–70.
- Cheng, Y., Horwitz, E.K., Schallert, D.L. (1999), *Language Anxiety: Differentiating Writing and Speaking Components*, „Language Learning”, nr 49(3), s. 417–446.
- Dąbrowski, A. (2012), *Wpływ emocji na poznawanie*, „Przegląd Filozoficzny – Nowa Seria”, nr 3(83), s. 315–334.
- Ely, C.M. (1986), *An Analysis of Discomfort, Risktaking, Sociability, and Motivation in the L2 Classroom*, „Language Learning”, nr 36(1), s. 1–25.
- Gardner, R.C., Day, J.B., MacIntyre, P.D. (1992), *Integrative Motivation, Induced Anxiety, and Language Learning in a Controlled Environment*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 14, s. 197–214.
- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. (1992), *A Student's Contribution to Second Language Learning: Part I, Cognitive Factors*, „Language Teaching”, nr 25, s. 211–220.
- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. (1993), *A Student's Contribution to Second Language Learning: Part II, Affective Factors*, „Language Teaching”, nr 26, s. 1–11.

- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J.A. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70(2), s. 125–132.
- Izard, C.E. (1991), *The Psychology of Emotions*, New York: Plenum.
- Izard, C.E., Ackerman, B.P. (2005), *Motywacyjne, organizacyjne i regulujące funkcje odrębnych emocji*, [w:] M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji*, Gdańsk: GWP, s. 327–342.
- King, J.M. (1997), *Brain Function Research: Guidepost for Brain-Compatible Teaching and Learning*, „Journal of General Education”, nr 46 (4), s. 276–290.
- Kitano, K. (2001), *Anxiety in the College Japanese Language Classroom*, „The Modern Language Journal”, nr 85, s. 549–566.
- Krashen, S.D. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Prentice-Hall.
- Krashen, S.D. (2003), *Explorations in Language Acquisition and Use: The Taipei Lectures*, Heinemann Educational Books.
- LeDoux, J.E. (1996), *The Emotional Brain: The Mysterious Underpinnings of Emotional Life*, New York: Simon & Schuster.
- Phan, K.L., Wager, T., Taylor, S.F., Liberzon, I. (2004), *Functional Neuroimaging Studies of Human Emotions*, „CNS Spectrums”, nr 9(4), s. 258–266.
- Phan, K.L., Wager, T., Taylor, S.F., Liberzon, I. (2002), *Functional Neuroanatomy of Emotion: A Meta-Analysis of Emotion Activation Studies in PET and fMRI*, „NeuroImage”, nr 16(2), s. 331–348.
- Sousa, D. (2011), *How the Brain Learns*, Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Sylwester, R. (1995), *A Celebration of Neurons: an Educator's Guide to the Human Brain*, Alexandria, VA: Association of Supervision and Development.
- Szupica-Pyrzanowska, M. (2018), *Neurolingwistyczne i kognitywne aspekty akcentu w języku obcym*, „Podstawy Edukacji: Podejście interdyscyplinarne”, nr 11, s. 183–204.
- Vrana, S.R. & Lang, P.J. (1990), *Fear Imagery and the Startle-Probe Reflex*, „Journal of Abnormal Psychology”, nr 99, s. 181–189.
- Young, D.J. (1991), *Creating a Low-Anxiety Classroom Environment: What Does Language Anxiety Research Suggest*, „The Modern Language Journal”, nr 75(4), s. 426–437.

DR MAŁGORZATA SZUPICA-PYRZANOWSKA Adiunkt dydaktyczny w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie prowadzi zajęcia z zakresu nauczania języków obcych, psycholingwistyki i neurolingwistyki. Kierownik Pracowni Neurolingwistycznej, prowadzi badania okulograficzne oraz organizuje warsztaty neurodydaktyczne dla nauczycieli języków obcych.

Badanie wyrażania emocji u osób bilingwalnych

DOI: 10.47050/jows.2021.2.19-23

ELŻBIETA SEKOWSKA

Artykuł zawiera krótki przegląd opisu i definiowania emocji w różnych naukach: psychologii, neurobiologii, językoznawstwie, ze szczególnym uwzględnieniem lingwistyki antropologicznej. Skrypty kulturowe postulowane w badaniach wyrażania emocji w różnych językach służą ukazywaniu udziału norm kulturowych w ekspresji uczuć i ich językowych wykładników. Formułowane z zastosowaniem jednostek elementarnych stają się nie tylko metodą naukową, lecz także przydatnym narzędziem w nauczaniu języka polskiego jako obcego, o czym świadczą opinie glottodydaktyków. W zakończeniu postuluje się, aby nauczyciele pracujący w szkołach z uczniami z doświadczeniem migracji również uwzględniali aspekt emocjonalny zarówno w kontekście doświadczenia, jak i języka.

Rosnąca liczba uczniów cudzoziemskich w polskich szkołach powoduje potrzebę wprowadzania metodyki nauczania języka polskiego jako obcego oraz zajęć poświęconych wielokulturowości. Nie mniej istotne jest zapoznanie nauczycieli z teoriami językoznawczymi dotyczącymi rozpoznawania i wyrażania emocji w różnych językach. Wiele takich inspiracji dostarczają badania kontaktów językowych i bilingwizmu.

Bilingwizm jako zjawisko indywidualne i społeczne doczekał się bogatej literatury; jest badany wieloaspektowo: od strony psychologicznej, społecznej, tożsamościowej. Zainteresowanie emocjami u bilingwistów nastąpiło wraz z rozwojem lingwistyki antropologicznej, co zostanie omówione w dalszej części artykułu.

Chronologicznie rzecz ujmując, można wskazać następujące nauki badające emocje:

- psychologia, psycholingwistyka,
- neurobiologia,
- różne nurty językoznawstwa, w których prowadzono analizy z wykorzystaniem semantyki leksykalnej, metody kognitywnej oraz pól leksykalno-semantycznych, lingwistyki antropologicznej, a także języka polskiego poza granicami kraju,
- glottodydaktyka polonistyczna.

W takiej kolejności zostaną przedstawione wybrane wyniki badań nad emocjami.

Według badaczy (Evans 2002) naukowe zainteresowanie emocjami (po płodnym okresie Oświecenia) odrodziło się na początku lat 90. XX wieku. Dominowali w tym nurcie psychologowie i antropolodzy kulturowi. Psychologowie przyjmują istnienie emocji podstawowych i uczuć wyższych, chociaż w szczegółach nie są zgodni, ile dokładnie emocji należy zaliczyć do podstawowych. Zdaniem Paula Ekmana są to: radość, zmartwienie, złość, strach, zdziwienie i obrzydzenie (za: Evans 2002: 24–25). Emocje te są wrodzone i mają charakter uniwersalny.

Do uczuć wyższych, w których wykształceniu większy udział ma kultura, zalicza się: miłość, poczucie winy, wstyd, zakłopotanie, dumę, zawiść, zazdrość (Evans 2002: 46). Badania nad mimiczną ekspresją emocji prowadzone z udziałem przedstawicieli różnych kultur (zachodnich i pozazachodnich) prowadzą do wniosku, „że chociaż sposoby mimicznego wyrażania emocji są uniwersalne, to kultura może wywierać silny wpływ na to, kiedy wypada społecznie ujawnić daną emocję. (...) Kultury mogą się jednak różnić pod względem zasad dotyczących stosowności pewnych reakcji emocjonalnych w określonych sytuacjach” (Price i Crapo 2003: 102). Zdaniem Dylana Evansa kulturowe reguły określające dozwolone typy ekspresji mają charakter wtórny (Evans 2002: 34). Autor ilustruje swój pogląd porównaniem wyrażania emocji przez ludzi Dalekiego Wschodu i Europejczyków: pierwsi skrywają emocje, okazują je oszczędniej niż drudzy; w Japonii otwarte okazywanie uczuć jest równoznaczne z brakiem ogłady.

Potwierdzenie kulturowych uwarunkowań emocji wymaga wielu badań nie tylko psychologicznych i antropologicznych, lecz także językowych. Jest to niezbędne, aby prowadzić badania międzykulturowe nad językowym obrazem emocji, ich wartościowaniem, historycznym rozwojem pola leksykalnego i znaczeniowego. Znajduje to swoje odzwierciedlenie między innymi w podsumowaniu tekstu o pojęciu ‘zazdrości’ i charakterystycznych dla języka polskiego sposobach mówienia o tej emocji: „Uderzająco duży stopień konwencjonalizacji i stereotypizacji niektórych form potwierdza silną zależność między językowymi wykładnikami pojęć emocjonalnych a kulturą. Ważnych informacji w tej dziedzinie dostarczyłyby badania porównawcze, szczególnie z językami słowiańskimi, ze względu na podobne pochodzenie nazw określających zazdrość, tym bardziej że rozwój omawianego pola pojęciowego przebiegał w tych językach na różne sposoby” (Gugała 2004: 57).

Wieloletnie i wielostronne badania Anny Wierzbickiej, przedstawicielki językoznawstwa antropologicznego, pokazały, że doświadczanie emocji jest mało wyraziste i trudno poddaje się opisowi. W różnych językach istnieją nazwy uczuć, którym brakuje odpowiednika w innym języku, co może świadczyć o związku języka i kultury, ale nie oznacza, że użytkownicy drugiego języka nie odczuwają podobnie. Badaczka, krytycznie analizując dorobek psychologów

na temat emocji i przeciwstawiając się dominacji języka angielskiego w opisach uczuć, stwierdziła: „Brak uniwersalnych nazw emocji bynajmniej nie oznacza, że nie ma żadnych emocji uniwersalnych ani tego, że pewne emocje nie są łączone, na całym świecie, z jakimiś dającymi się określić wyrazami twarzy. Oznacza tylko, że jeżeli istnieją pewne emocje dające się powszechnie połączyć z tymi samymi wyrazami twarzy [autorka w tym zdaniu odwołuje się do badań Ekmana, który powiązał mimikę z wyrażaniem emocji – ES], to emocje te nie mogą być określane terminami angielskimi (...), ponieważ pod tymi terminami już kryją się pojęcia specyficzne kulturowo i językowo” (Wierzbicka 1999: 140).

W wielu badaniach A. Wierzbickiej i jej współpracowników pokazano, że nie ma terminów oznaczających emocje w różnych językach, które można łatwo dopasować do siebie poprzez granice językowe i kulturowe; nie ma uniwersalnych pojęć emocji, wyrażonych leksykalnie we wszystkich językach świata. Nie jest więc tak, że wszystkie języki świata posiadają słowa odpowiadające tak zwanym emocjom podstawowym.

U osób bilingwalnych wyrażanie emocji jest badane dzięki ankietom i rozmowom w różnych sytuacjach. Jedną z pierwszych publikacji, w której omawiano ten problem, był artykuł Karoliny Kowalczki *Bilingwizm w sytuacji komunikacyjnej wyrażania emocji. Studium przypadku dwujęzyczności polsko-włoskiej* (2009). W książce *Bilingwizm polsko-włoski i tożsamość kulturowa emigracji okołosolidarnościowej we Włoszech* (2018) temu zagadnieniu autorka poświęciła więcej miejsca. Zwróciła uwagę, którego języka używają respondenci w określonych sytuacjach emocjonalno-komunikacyjnych i czym to jest spowodowane. Spośród emocji negatywnych wybrała: kłótnię i przeklinanie, a z pozytywnych: rozmowy z dziećmi oraz język kołysanek i wierszyków. Jeśli chodzi o pierwszą sytuację, to badani deklarowali, że wybierają włoskie odpowiedniki polskich przekleństw, ponieważ nie mają one dla nich tak „dużej siły”, a jednocześnie pozwalają zwerbalizować negatywne emocje. Przekleństwa w języku włoskim są mniej mocne. Jak mówi jeden z respondentów: „Nawet muszę powiedzieć, że w moim przypadku, jak człowiek coś przeklnie, to łatwiej mi się przeklina po włosku niż po polsku. Po polsku to jest mocne, a po włosku to normalne słowo” (Kowalczki-Franiuk 2018: 129). Wybór języka emocji może być też uwarunkowany postawą

tożsamościową: jeśli ktoś zdecydował się na przyjęcie tożsamości włoskiej, to i język kłótni będzie włoski¹.

Odpowiedzi na pytania o wyrażanie emocji pozytywnych sprawały więcej kłopotów. Kobiety wskazywały, że język kołysanek, wierszyków był polski, ale przyznawały, że mogło to wynikać z niedostatecznej znajomości języka włoskiego na tym etapie. Ale odczuwanie emocji pozytywnych i poznawanie słownictwa, które mu towarzyszy, jest przenoszone na dalsze etapy życia i dorastające dzieci często używają polskiego słownictwa w sytuacjach tego wymagających. Z drugiej strony badani zwracają uwagę na bogactwo włoskich form językowych służących do wyrażania emocji pozytywnych. Tematyka wyrażania uczuć pozytywnych i wybór języka – zdaniem autorki pracy – wymaga dalszych badań: „badane kobiety interpretują i kategoryzują jeden język poprzez swój drugi język, gdy idzie o możliwość wyrażania uczuć w sposób autentyczny, jakie dany język daje. Widać też, że możliwości te określa norma kulturowa danej wspólnoty komunikatywnej legitymizująca bądź nie ekspresję emocji pozytywnych. Norma ta może legitymizować amplifikację wyrażania emocji ze względów argumentacyjnych, jak w języku włoskim, lub raczej dopuszczać powściągliwość, jak w języku polskim” (Kowalcz-Franiuk 2018: 132–133)².

Z przytoczonych danych wynika, że badanie każdej wspólnoty komunikatywnej i porównywanie jej z inną wymagało opracowania metody, która pozwoliłaby ująć wyrażanie emocji za pomocą językowych i pojęciowych uniwersaliów (czyli elementarnych jednostek semantycznych). Metoda ta doprowadziła do opracowania skryptów kulturowych, czyli leksykalnych schematów wzorca kulturowego. Przykładowa eksplikacja słowa *złość* z zastosowaniem uniwersaliów semantycznych ma następującą formułę:

złość

X czuje coś

czasami ludzie myślą coś takiego:

coś się stało

nie chcę tego

z tego powodu chcę zrobić coś złego

z tego powodu czuję coś złego

X tak się czuje (Wierzbicka 1999: 158).

Skrypt składa się z elementarnych jednostek semantycznych, których obecność stwierdza się w wielu językach świata. Pewna struktura wypełniona leksykalnie umożliwia wyjaśnienie pojęć w różnych językach, a następnie ich porównywanie. Temu zagadnieniu wiele prac poświęciła Anna Wierzbicka (bibliografia prac autorki znajduje się m.in. w cytowanej wyżej pracy).

Skrypty wielokrotnie były wykorzystywane w literaturze przedmiotu; znalazły też praktyczne zastosowanie w glottodydaktyce, gdyż badanie wzorców zachowań językowo-kulturowych ściśle wiąże się z pragmatyką osób dwujęzycznych. Elżbieta Łątka-Likh przedstawiła analizę związaną z wyrażaniem emocji złości u Francuzów i Polaków, trzecią grupę badawczą stanowiły osoby dwujęzyczne, przebywające przez różny czas we Francji. Analiza sytuacji i towarzyszących im wypowiedzi, które posłużyły do ustalenia skryptu polskiego i francuskiego, zakłada, że w zachowaniach osób dwujęzycznych „dochodzi do pewnych zmian w stosunku do wzorców wyjściowych, zmian powstających pod wpływem równoczesnego oddziaływania obu kultur” (Łątka-Likh 2015: 107). Omówienie trzech przypadków udowodniło, że nabywanie skryptu kulturowego jest wolniejsze niż nabywanie kompetencji komunikacyjnej, czyli zdolności porozumiewania się w sytuacjach codziennych (por. Łątka-Likh 2015: 110). Autorka ilustruje ten wniosek sytuacją konfliktową, w której Polka, mimo bardzo dobrej znajomości języka francuskiego, aktualizuje pewne części polskiego skryptu kulturowego, wskazujące na niecierpliwość i arogancję, nieobecne w skrypcie francuskim (Łątka-Likh 2015: 109).

Sięganie po skrypt w nauczaniu języka polskiego jako obcego pokazała w artykule o *hygge*³ Anna Rabczuk. Według autorki nie można polegać na

1 Wybór języka kłótni jest zróżnicowany w zależności od badanej grupy bilingwalnej. Kilkanaście lat temu brałam udział w badaniach wileńskich rodzin etnicznie mieszanych, zadawałam między innymi pytanie o język kłótni. Informatorzy wybierali w tym celu język rosyjski, dodając następujące komentarze: „rosyjskie słowa mocniejsze”, „łżejszy do kłótni, słowa mocniejsze, nawet Litwini kłócą się po rosyjsku”, „najmocniej brzmi w kłótni”, „łatwe słownictwo, mocne” (Sękowska 1998: 127). Z tego wynika, że wybór języka w różnych sytuacjach jest uwarunkowany normą kulturową i tzw. większą mocą.

2 Traktowanie kultury polskiej jako „powściągliwej” w wyrażaniu emocji jest względne. Według badań Anny Wierzbickiej, która porównywała anglosaskie i polskie skrypty kulturowe, skrypt polski odzwierciedla tendencję do spontanicznego wyrażania emocji, a w polszczyźnie istnieją struktury gramatyczne wskazujące na intensyfikację emocji i ich zewnętrzne okazywanie (Wierzbicka 1999: 178–179).

3 Kilka lat temu słowo *hygge*, tj. komfort, przytulność, błogostan wynikający z przebywania ze sobą, jak i z innymi, stało się bardzo popularne. Zapanowała moda na osiąganie stanu przez nie opisywanego. Stan ten jednak nie jest czymś niezwykłym. W innych językach również funkcjonują wyrazy wyrażające potrzebę ciepła i intymności, np. niemieckie *Geborgenheit* oznaczające uczucie bycia bezpiecznym i chronionym przed krzywdą. Dotykamy w tym momencie kwestii szukania ekwiwalentu dla wyrazów. Jak pisała A. Wierzbicka, brak słowa nie oznacza, że danego uczucia ludzie nie odczuwają (Wierzbicka 1999: 140).

intuicji w zakresie nauczania językowego wyrażania emocji, brak bowiem odpowiadających sobie jednostek w polu znaczeniowym emocji między dwoma dowolnymi językami, a to, co może uzupełnić metodę nauczania języków obcych, to wiedza o skryptach kulturowych (Rabczuk 2019: 452). Autorka wzbogaciła swój tekst o wiele ćwiczeń, które można zastosować na lekcjach języka polskiego jako obcego.

Zjawiska emocjonalne badane ankietowo bądź dzięki opisom sytuacji, a następnie interpretowane w języku teorii językoznawczych nie zawsze znajdują jednoznaczne wyjaśnienie albo adekwatny opis. Wydaje się, że wiele dotychczas dyskusyjnych ujęć może znaleźć wyjaśnienie w eksperymentach neurobiologicznych.

Badania nad związkiem między językiem a emocjami mają duże znaczenie społeczne. Popularyzacja wiedzy o podejmowanych przez współczesnych neurobiologów tematach z zakresu współfunkcjonowania w jednym umyśle dwóch języków pozwala inaczej spojrzeć na wiele procesów, w tym na przetwarzanie języka emocjonalnego, o czym była mowa we wcześniej przytaczanych wynikach badań języka emocji u osób bilingwalnych. Badaczka tych zagadnień, Katarzyna Jankowiak, stwierdziła:

W badaniach nad emocjami w dwujęzyczności często obserwujemy tzw. dystans psychologiczny podczas przetwarzania języka obcego w porównaniu do języka ojczystego. Badania pokazują, że w wyniku takiego dystansu osobom dwujęzycznym łatwiej jest kłamać w języku obcym, ale jednocześnie trudniej jest wyznać miłość tak, aby wyznanie to było tak samo silne, jak jest w języku polskim. Między innymi tego typu zagadnienia podejmujemy w ramach badań naukowych prowadzonych przy Centrum BilingualismMatters @Poznań na Wydziale Anglistyki (...) (Haloszka 2019).

Komunikacją emocjonalną u Polaków mieszkających w Wielkiej Brytanii na poziomie behawioralnym i neurofizjologicznym zajmował się Rafał Jończyk. Jednym z jego wniosków jest stwierdzenie, że komunikowanie treści emocjonalnych w języku drugim jest łatwiejsze – nie odczuwamy w pełni towarzyszących im odczuć fizjologicznych, stąd też m.in. prowadzenie terapii w języku drugim pozwala pacjentowi zdystansować się od traumatycznych wspomnień, bo wspomnienia przechodzą przez filtr emocjonalny (Haloszka 2020). Wiele aspektów relacji języka, kultury, emocji i umysłu wymaga dalszych badań.

Wyrażanie emocji, leksykalne wykładniki poszczególne uczuć to nie tylko domena psychologów, językoznawców, neurobiologów, lecz także konieczna wiedza dla nauczycieli, którzy pracują z dziećmi uchodźców, imigrantów i reemigrantów, czyli z uczniami z doświadczeniem migracji. Problemy z tym związane były poruszane w tekstach publicystycznych, a od niedawna są obecne w debatach pedagogicznych i nielicznych jeszcze artykułach na temat działań podejmowanych w zakresie nauczania dzieci cudzoziemskich w polskich szkołach (por. na przykład artykuły w numerze 4/2019 „Języków Obcych w Szkole”). W niektórych ośrodkach dydaktycznych powoływani są specjaliści i asystenci, jak np. asystentka kulturowa, doradca metodyczny, punkty konsultacyjne, pomagają wolontariusze.

Aleksandra Achtelek, odwołując się do raportu *Lekcja czecheńska* M. Mazuś, pokazującego zetknięcie społeczności lokalnej z obcą kulturą oraz problemy z integracją obydwu społeczności, konstatuje, że nauczyciele „nie dysponują narzędziami i metodami pracy z grupą dwukulturową i dwujęzyczną” (Achtelek 2020: 130). Sytuacja wynika nie z braku otwartości na „innego” u nauczycieli, lecz z braku umiejętności nauczania języka polskiego jako obcego oraz niedostatku kompetencji międzykulturowych.

Z punktu widzenia artykułu o emocjach ważne są następujące obserwacje czynione przez nauczycieli: dzieci cudzoziemskie często przeżywają szok kulturowy w zetknięciu z nowym środowiskiem, co skutkuje nie tylko niechęcią do nauki, lecz także wycofaniem, izolowaniem się, smutkiem czy agresją. Te uczucia manifestują się w zależności od kultury kraju pochodzenia dziecka. Nauczyciel wspiera dzieci i rodziców w nabywaniu kompetencji językowej, ale musi też umieć rozpoznać emocje i sposoby ich wyrażania. I tu widzę zasadność odwoływania się do skryptów kulturowych, czyli wzorów zachowań i ich leksykalnych wykładników w zależności od kultury. Potrzebna jest popularyzacja wyników badań neurobiologicznych dotyczących emocji u osób bilingwalnych, co pomoże określić doświadczenie emocji w języku rodzimym oraz obcym. Wydaje się, że ten obszar wiedzy nauczyciela jest równie ważny, jak znajomość metod nauczania języka polskiego jako obcego. Pozwoliłoby to nauczycielom dzieci z doświadczeniem migracji uniknąć błędów w kontaktach z „innym”, „obcym” i łatwiej sobie radzić w procesie integracji.

BIBLIOGRAFIA

- Achteлик, A. (2020), *Reportaż jako narzędzie w przekazie wiedzy o kulturze polskiej*, [w:] J. Zych (red.), *Literackie obrazy kultury. Perspektywa glottodydaktyczna*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, s. 123–133.
- Evans, D. (2002), *Emocje. Naukowo o uczuciach*, przekład R. Kot, Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Gugąła, M. (2004), *Pojęcie zazdrości i jego wykładniki leksykalne w języku polskim*, „Poradnik Językowy”, nr 6, s. 47–58.
- Haloszka, J. (2019), *Dr Katarzyna Jankowiak. Dwujęzycznym łatwiej klamać*, „Życie Uniwersyteckie”, UAM, 04.11, <bit.ly/3wgWTYn>, [dostęp: 7.10.2020].
- Haloszka, J. (2020), *Dr Rafał Jończyk. Efekt języka obcego*, „Życie Uniwersyteckie”, UAM, 25.09, <bit.ly/357SN94>, [dostęp: 7.10.2020].
- Kowalcze, K. (2009), *Bilingwizm w sytuacji komunikacyjnej wyrażania emocji. Studium przypadków dwujęzyczności polsko-włoskiej*, [w:] W.T. Miodunka (red.), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*, Kraków: Universitas, s. 49–84.
- Kowalcze-Franiuk, K. (2018), *Bilingwizm polsko-włoski i tożsamość kulturowa emigracji okotosolidarnościowej we Włoszech*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Łątka-Likh, E. (2015), *Polskie skrypty kulturowe kontaktach ze wspólnotą innojęzyczną. Zagadnienia metodologiczne*, „Poradnik Językowy”, nr 8, s. 101–111.
- Price, W.F., Crapo, R.H. (2003), *Psychologia w badaniach międzykulturowych. Czy ludzie wszędzie są tacy sami?*, przekład A. Nowak, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rabczuk, A. (2019), *Czy mogę odczuwać hygge, jeśli w polszczyźnie nie ma takiego wyrazu? O (nie)przekładalności emocji w kontekście glottodydaktycznym*, „Acta Universitatis Lodzensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 26, s. 443–470.
- Sękowska, E. (1998), *Umiejętności językowe i identyfikacja etniczna na przykładzie wileńskich rodzin etnicznie mieszanych*, „Przegląd Polonijny”, z. 1, s. 123–131.
- Wierzbicka, A. (1999), *Emocje. Język i <skrypty kulturowe>*, tłum. J. Szpyra, [w:] *Język – umysł – kultura*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 163–189.

PROF. DR HAB. ELŻBIETA SĘKOWSKA Językoznawca; pracownik Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Jej aktywność naukowa obejmuje następujące obszary badawcze: słowotwórstwo synchroniczne, stylistykę, problematykę kontaktów językowych, bilingwizm oraz język środowisk polonijnych. Ostatnio opublikowała: *Język emigracji polskiej w świecie*, Kraków 2010; *Konteksty stylistyki. Od orędzia do mowy noblowskiej*, Warszawa 2017

Student i nauczyciel przed kamerą, czyli o bliższym spotkaniu w nauczaniu na odległość

DOI: 10.47050/jows.2021.2.25-29

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

Decyzja o tym, czy w czasie zajęć zdalnych kamera powinna być włączona, czy nie, jest bardziej złożona, niż się wydaje, gdyż obejmuje ona sferę emocjonalną, psychologiczną i interakcyjną. Samo kliknięcie ikonki kamery może być komunikacyjnie nacechowane i różnie interpretowane zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia. Autorka artykułu dzieli się swoimi przemyśleniami nad trwającym od ponad roku okresem prowadzenia kursów online dla studentów anglistyki oraz przedstawia wyniki przeprowadzonych wśród nich ankiet dotyczących (nie)używania kamer w trakcie zajęć.

Edukację zdalną i hybrydową, która w marcu 2020 r. w wyniku pandemii zaczęła obowiązywać szkoły i uczelnie, można określić jako „nauczanie awaryjne” (ang. *emergency teaching*) (Milman 2020). Aby podkreślić, że taki typ nauki jest bezprecedensowy, niektórzy zaczęli się nawet posługiwać terminem „pedagogika pandemiczna” (ang. *pandemic pedagogy*), czyli niespotykana wcześniej stacjonarna nauka na odległość. Grupą, która odczuła to w największym stopniu, są studenci od ponad roku nieprzerwanie objęci nauką online. Warto na ich przykładzie rozważyć wybrane zagadnienia dotyczące długotrwałej nauki zdalnej. Problemy z niej wynikające nie ograniczają się jednak do tej grupy i z dużym prawdopodobieństwem poruszane tu przeze mnie kwestie odnoszą się również do uczniów szkół, szczególnie tych starszych.

W artykule dzielę się swoimi obserwacjami dotyczącymi ponadrocznego okresu zdalnego prowadzenia kursów dla studentów pierwszego i drugiego roku anglistyki oraz omawiam wyniki przeprowadzonych wśród nich ankiet na temat używania kamer w trakcie zajęć. Skupiam się na szerzej rozumianej współpracy między nauczycielem a studentem, tj. wykraczającej poza przekazywanie treści merytorycznych za pomocą platform e-learningowych (w tym przypadku MS Teams). O ile bowiem nauczyciele czują się kompetentni w zakresie treści nauczania zawartych w sylabusie, o tyle całkowite przeniesienie nauczania z tradycyjnej sali wykładowej do przestrzeni wirtualnej staje się dla nich nie lada wyzwaniem, kiedy pracę utrudniają im brak praktycznych informacji o tym, jak rozwiązać inne – drugoplanowe, ale również istotne kwestie. I nie chodzi tutaj o sprawy *stricte* informatyczne: te mogły być problemem na samym początku i dość szybko starano się im zaradzić, organizując szkolenia i opracowując instrukcje w tym zakresie. W większości takich praktycznych poradników nie ujęto jednak zagadnień, które nie przynależą ani do przedmiotu nauczania, ani do aspektów technicznych. Mowa o tych kwestiach, które obejmują sferę osobistą i interpersonalną, czyli przestrzeń, w której człowiek spotyka się

z człowiekiem, nawet jeśli dzieje się to za pośrednictwem łączy internetowych.

Nie od dziś wiadomo, że relacje między nauczycielem i uczniem pełnią bardzo ważną funkcję w procesie kształcenia. Nowy wymiar edukacji, której internet stanowił dotychczas bardzo wartościowe (ale jednak tylko) uzupełnienie, uwypuklił rolę emocji w życiu człowieka (zarówno nauczyciela, jak i ucznia) oraz potrzebę empatii i wzajemnego zaufania. Jak trafnie zauważa Gałązka (2020: 68), mimo że nauczanie nie jest terapią, to wyjątkowe okoliczności spowodowane obecną sytuacją wymagają od nauczycieli wcielenia się w nowe role, a wspieranie uczniów może często okazać się ważniejsze niż ich działania dydaktyczne.

Holistyczne podejście do ucznia, czyli traktowanie go jako jednostki mającej nie tylko intelekt, ale też sferę fizyczną, emocjonalną i psychiczną, nie jest nowością i jest mocno akcentowane w nauczaniu przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym jako niezbędne do zapewnienia harmonijnego rozwoju dziecka. Na wyższych poziomach kształcenia jednakże to rozwój intelektualny traktuje się priorytetowo, natomiast stany emocjonalny i psychiczny ucznia czy studenta schodzą zwykle na dalszy plan. W skrajnych przypadkach cierpi na tym zdrowie psychiczne młodych ludzi, będących ofiarami zbyt dużej presji i stresu doświadczanego w murach szkoły czy uczelni.

Bezprecedensowe okoliczności pandemii przypomniły o potrzebie holistycznego podejścia także do starszych uczniów i studentów, gdyż przekonaliśmy się, że nie możemy dłużej polegać na wypracowanych dotychczas schematach prowadzenia zajęć. Takie schematy zawierają w sobie skrypty (ang. *scripts*), czyli wiedzę danej osoby na temat oczekiwanego ciągu wydarzeń w konkretnych okolicznościach (Schank i Abelson 1977). Kształtują się one pod wpływem wartości i norm społecznych. Wypracowanie właściwych schematów potrzebnych do funkcjonowania w czasie pandemii wymagało wielu tygodni, a nawet miesięcy, i z pewnością ten proces nadal trwa. Wnioski wyciągnięte z moich obserwacji zachowań grupy studentów, do których odnoszę się w pierwszej części tekstu, pozwoliły mi owe schematy wypracować – zarówno skuteczniej komunikować się ze studentami, jak i towarzyszyć im nie tylko w realizacji programowych treści nauczania, ale też w konfrontacji z nową formą nauki i pracy. Do opisu moich doświadczeń posłużę się przykładem kamery internetowej, której wykorzystanie i przeznaczenie jest z pozoru proste, jednak w praktyce może przysporzyć wielu dylematów.

Przyczyny niewłączania kamery podczas zajęć – badanie ankietowe

Decyzja o tym, czy w czasie zajęć kamera ma być włączona, czy nie, jest bardziej złożona, niż się wydaje, gdyż angażuje emocje i ustanawia interakcje. Samo kliknięcie ikonki kamery może być komunikacyjnie nacechowane i różnie interpretowane zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia. Na początku roku akademickiego 2020/21 wydawało mi się w miarę naturalne, że nie można kategorycznie wymagać od studentów włączania kamery na zajęciach bądź ich do tego zmuszać z uwagi na możliwy brak wyposażenia technicznego. Dodatkowo miałam świadomość, że stres związany z COVID-19 może negatywnie rzutować na ich samopoczucie, a nawet wywoływać stany lękowe i depresyjne (Huckins i in. 2020). W obliczu tych zagrożeń włączanie kamery mogłoby tylko utrudniać komunikację. Pozostawiwszy więc studentom decyzję o włączeniu kamery (było to opcjonalne, choć preferowane), zawsze miałam włączoną swoją. Po bardzo krótkim czasie zauważyłam, że osoby będące na wizji stanowią wyjątek. Zgodnie z pierwotnymi ustaleniami uszanowałam taki stan rzeczy, wymagając włączenia kamer jedynie na czas pisania kolokwium. Już na pierwszym teście okazało się, że wszyscy studenci dysponują kamerą, jednak nadal nie uruchamiali jej w innym czasie.

Prowadzenie zajęć bez możliwości widzenia współ rozmówców szybko okazało się dla mnie frustrujące, zwłaszcza w przypadku studentów pierwszego roku, których wcześniej nie znałam. Taka komunikacja była też pozbawiona płaszczyzny niewerbalnej, która jest cennym i natychmiastowym feedbackiem dla nauczyciela. Zaciekawione lub znudzone spojrzenia, gesty (potakiwanie głową) i mimika twarzy (uśmiech, marszczenie czoła) są bieżącą informacją zwrotną o tym, jak przebiega percepcja wykładanego materiału. Dodatkowo, zupełnie niechcący, w czasie moich zajęć mogło utrwalić się dość niepożądane skojarzenie, że kamera pełni swego rodzaju monitoring i służy sprawdzeniu uczciwości studentów w trakcie pisania testów.

Po pierwszym semestrze nauki zdalnej przeprowadziłam badanie wśród 82 studentów (25 M, 57 K) pierwszego roku anglistyki, aby lepiej zrozumieć ich zachowania związane z niewłączaniem kamery w trakcie zajęć. Założyłam, że uzyskane dane będą pomocne w drugim semestrze przy ustalaniu strategii zachęcających do ujawniania się na wizji, aby maksymalnie wykorzystać korzyści z tego płynące i zminimalizować potencjalne straty związane z brakiem naocznego kontaktu. Respondenci mieli zaznaczyć jedną lub więcej

z siedmiu opcji w odpowiedzi na pytanie: „Jeśli kiedykolwiek zdecydował(a) się Pan(i) na wyłączenie kamery w trakcie zajęć, jaka była tego przyczyna?”. Zostali zachęceni do dodania własnych obserwacji i komentarzy odnośnie do poruszanej kwestii.

Najczęściej wybieranymi odpowiedziami były „słabe łącze internetowe” (77 proc.) oraz „nie wydawało mi się to konieczne” (76 proc.). Ponad połowa ankietowanych (56 proc.) przyznała, że zdecydowała się na niewyłączenie kamery, gdyż „reszta grupy też miała wyłączoną”, natomiast 43 proc. nie chciało, by były widoczne osoby znajdujące się za ich plecami. 25 proc. studentów wybrało opcję „nie chciałem(-am), by widziano, jak odchodzę od komputera” oraz „nie chciałem(-am) rozpraszać reszty uczestników” (20 proc.). Najbardziej wybierano „brak odpowiedniego sprzętu” (10 proc.).

Ciekawe okazały się dobrowolnie dodane (przez 68 proc. respondentów), często dość obszernie, komentarze. Można było z nich wywnioskować, że studenci nie chcieli się pokazywać, gdyż było to dla nich stresujące. Niektóre osoby przypisywały to swojej niepewności, nieśmiałości, introwertyzmowi i „brakowi gotowości do pracy z kamerą”; pojedyncze osoby przyznały, że mają zaburzenia lękowe i że po prostu nie lubią ludzi. Kilka osób podkreśliło, że pracuje im się efektywniej przy wyłączonej kamerze, bo nie czują się wtedy obserwowani („niefajnie jest musieć siedzieć przez półtorej godziny jak posąg z uśmiechem na twarzy, bo wszyscy na mnie patrzą”). Brak wizji był bardziej komfortowy dla osób, które z uwagi na problemy ze wzrokiem, mikrofonem lub słabe oświetlenie muszą siedzieć blisko ekranu w nienaturalnej pozycji.

Często wyłączający kamerę mieli zły nastrój, źle się czuli lub nie byli przygotowani wizerunkowo („czasem ciężko jest wstać, by się ubrać i umalować”, „niekiedy udaję się na zajęcia prosto z łóżka i jestem w piżamie, której lepiej, by nikt nie widział”, „problemem są zwłaszcza zajęcia rano, kiedy większość z nas budzi się kilka minut przed rozpoczęciem”, „nie lubię się pokazywać, gdy nie wyglądam tak dobrze, jakbym chciała/powinna”). Studenci wyjaśniali też, że odejścia od komputera były tylko chwilowe, np. gdy – nie chcąc rozpraszać reszty grupy – sięgali po materiały, szli do toalety, kuchni albo drzwi wejściowych, by odebrać przesyłkę od kuriera lub zamówione jedzenie.

Wyniki mojego badania są spójne z wynikami ankiet, przeprowadzonych w Stanach Zjednoczonych na Uniwersytecie Cornell wiosną 2020 r. wśród 305 studentów biologii (Castelli i Sarvary 2020). Jako

główne powody wyłączenia kamer respondenci wybierali obawy o swój wygląd (41 proc.) lub to, co widać w tle (26 proc.) oraz słabe łącze internetowe (22 proc.). Część ankietowanych nie chciała rozpraszać swoich kolegów (17 proc.) lub prowadzącego (12 proc.) oraz nie chciała by widziano, że nie uważają na zajęciach (8 proc.), odchodzą od stanowiska (7 proc.) lub robią inne rzeczy na komputerze (7 proc.). Tylko u 2 proc. ankietowanych powodem wyłączenia kamery było to, że ta nie działała. Zdecydowaną najczęstszą dodatkową odpowiedzią (ponad 50 proc.) w tej kategorii było nieużywanie wizji przez resztę grupy. Studenci nie chcieli poza tym, by widziano ich, jak jedzą, leżą w łóżku, są nieuczescani albo mają na sobie piżamę.

Wyniki obu badań są bardzo wartościowe i pozwalają lepiej zrozumieć zachowanie studentów. Jak można zaobserwować, decyzja o niewyłączeniu kamery jest podyktowana nie tylko trudnościami technicznymi czy lokalowymi, lecz złożonymi motywami osobistymi. Nie oznacza to, że nauczyciele powinni rezygnować z wymogu włączania kamery przez studentów (oczywiście nie jest to konieczne w trakcie wykładu, gdy odbiorcami jest duża grupa, kiedy brak wizji jest wręcz wskazany, by nie przeciążać łącza). Nie powinno się to jednak odbywać na zasadzie odgórnego przymusu, lecz przez zachętę i utwierdzanie studentów w przekonaniu, że pokazywanie się współuczestnikom zajęć jest normą. Ustalenie tego na samym początku wspólnej pracy jest ważne, gdyż w przypadku braku jasno określonych reguł, zachowania zaczynają być dyktowane przez większość. Studenci, którzy woleliby mieć włączoną kamerę, nie decydują się na to, gdyż nie chcą odstawać od reszty (tak było w przypadku aż 56 proc. ankietowanych).

Zmniejszanie dystansu w nauczaniu na odległość

Warto też uzmysłowić słuchaczom, że osoby stale pracujące w domu podkreślają, jak ważne dla podtrzymania rytmu dnia są podstawowe czynności związane z codzienną rutyną, również te dotyczące wyglądu. Jednym z elementów pozytywnej edukacji (Seligman i in. 2009) jest praktykowanie zrównoważonych nawyków w celu utrzymywania zdrowego stylu życia i wzmacniania odporności psychicznej. W tym kontekście zalecanie studentom włączenia kamery może przyczynić się do ich bardziej higienicznego i unormowanego trybu życia, co ma ogromny wpływ na samopoczucie nie tylko fizyczne, ale i psychiczne. Na wielu studentów sama świadomość tego, że oczekuje się od

nich pokazania się na wizji, może działać motywująco – muszą wstać odpowiednio wcześniej i zadbać o swój wizerunek tak, jak gdyby stacjonarnie uczestniczyli w zajęciach. To z kolei powinno zredukować ich obawy związane z wyglądem i niezadowolone z siebie, często wymieniane jako powód wyłączenia kamery. Warto też przybliżyć studentom tzw. efekt reflektora (ang. *spotlight effect*), czyli skłonność do przeceniania stopnia, w jakim inni uczestnicy zajęć zwracają na nich uwagę i ich obserwują (Gilovich, Savitsky 1999). To może im pomóc oswoić się z kamerą oraz przezwyciężyć wrażenie, że wszyscy nieustannie na nich patrzą.

Empatia powinna działać w obie strony – nauczyciele powinni okazywać zrozumienie i cierpliwość względem studentów, którzy konsekwentnie wyłączają kamerę (lub jej w ogóle nie włączają) i nie przypisywać im z góry złej woli czy niesubordynacji. Jak pokazały wypowiedzi ankietowanych, wieloma z nich kieruje nieśmiałość, introwertyzm, stres, problemy emocjonalne związane z kryzysową sytuacją lub inne powody, do których należy podejść ze zrozumieniem i delikatnością. Z kolei studenci powinni okazywać empatię wykładowcom, często bardzo sfrustrowanym „interakcją” z ciemnym ekranem, na którym wyświetlają się jedynie ikonki z inicjałami uczestników.

W sytuacji pandemii szczerą komunikacją i lepsze wzajemne zrozumienie są niezbędne do efektywnej współpracy. Wielu nauczycieli może nie do końca zdawać sobie sprawę, jak włączenie kamery traktują uczniowie, i analogicznie – wielu uczniów może być nieświadomych tego, jak bardzo możliwość zobaczenia ich ułatwia nauczycielowi pracę. Warto zatem przypomnieć studentom wagę niewerbalnej komunikacji (Miller 1988) i zaznaczyć, że w tej i tak nienaturalnej sytuacji nauczania możliwość wzajemnego widzenia się jest namiastką normalności, podnosi efektywność edukacji (Mottet 2000), wpływa na bardziej spersonalizowaną interakcję oraz utrzymanie lepszej dynamiki w grupie (Mottet 2000; Falloon 2011).

Obawy wielu studentów o to, że inne osoby mogą wejść w kadr kamery w czasie zajęć, są uzasadnione i powinniśmy uszanować chęć chronienia prywatności współlokatorów („wyłączam kamerę na czas zajęć WF mojej koleżanki, z którą dzielę pokój w akademiku”, „stresuję się tym, że może wejść ktoś z mojej rodziny; może to nic wielkiego, ale, nie wiem czemu, mnie to stresuje”). Warto dać naszym słuchaczom do zrozumienia, że zdajemy sobie sprawę z trudności lokalowych i jeśli, pomimo tych niedogodności, studenci decydują się włączyć kamerę, to powinniśmy to

dodatkowo docenić. W tym trudnym czasie, naznaczonym negatywnymi informacjami i nieprzyjemnymi emocjami, nie do przecenienia są korzyści z wdrożenia modelu pozytywnej edukacji, który na łamach JOWS omówiła Alicja Gałązka (2020). Jednym z jego elementów są pozytywne relacje, szczerą komunikacją, budowanie autentycznych więzi przez dostrzeżenie tego, co nas łączy w konkretnej sytuacji. Jeśli nauczyciel ze spokojem i życzliwością reaguje na niespodziewane incydenty u siebie (np. wejście dziecka w kadr czy odgłosy dobiegające z innych pomieszczeń), daje tym samym przykład, jak zdystansować się od okoliczności, które są dla wszystkich uciążliwe. Przez swoje gesty, mimikę, postawę i język, którego używa nauczyciel, wyraża on stosunek do sytuacji, w której się znajduje, dzięki czemu „mechanizmy lustrzane uczniów [za]działy i w dużej mierze lekcja będzie dla nich taka, jak to, co pocują, obserwując nauczyciela” (Kaczmarzyk 2014: 337). Z czasem uczniowie zauważą, że takie nieplanowane „występy gościnne” członków rodziny na zajęciach mogą paradoksalnie być źródłem pozytywnych emocji, rozładować napięcie (gdy obróci się je w żart), budować porozumienie, a nawet bliskość, oraz stać się okazją do lepszego poznania przez wzajemny wgląd w codzienne życie.

Lekcja na przyszłość

Nauczanie na odległość to specyficzny czas, gdy nauczyciele mają mniejszą kontrolę nad procesem nauczania, w tym sprawdzania wiedzy uczniów. Niesamodzielne rozwiązywanie testów jest niestety dość częstym zjawiskiem w Polsce. Ponieważ w wyniku pandemii po raz pierwszy w historii polskich uniwersytetów zaliczenia i egzaminy odbywały się online, wymagało to również wypracowania nowych form pilnowania uczciwości studentów. Dla mnie ta sytuacja stała się jednocześnie pretekstem do przypomnienia studentom, że „uczciwość polega na właściwym postępowaniu, nawet gdy nikt nie patrzy” i że przeciwieństwem kontroli jest zaufanie. Zamiast opracowywać złożone procedury i regulaminy penalizujące „ściąganie” lub celowe wyłączenie kamery, zdecydowałam się podejść do problemu od strony zmiany istniejących schematów i przekonań studentów, tj. z jednej strony przypomnieć im, że niesamodzielne pisanie testu jest nieuczciwością (traktowaną w wielu krajach na równi z przestępstwem), a z drugiej odwołać się do wartości, takich jak odpowiedzialność za własne kształcenie i uczciwość. Do sukcesu w edukacji prowadzi uczenie kreatywności, które powinno obejmować respektowanie

zasad etycznych w imię szacunku do drugiego człowieka. Jak potwierdzają badania empiryczne, zmiany w postępowaniu wynikające z modyfikacji przekonań i oczekiwań są o wiele bardziej skuteczne niż te będące wynikiem zewnętrznego przymusu, gdyż normy prawne niespójne z normami społecznymi pociągają za sobą niewielkie zmiany behawioralne (Stunz 2000; Bicchieri i Mercier 2014).

Na podstawie przeprowadzonej wśród studentów ankiety oraz własnych obserwacji uważam, że z jednej strony pandemia drastycznie zmieniła sposób komunikacji między nauczycielem i studentem, a z drugiej przypominała o potrzebie holistycznego podejścia do obu stron tej interakcji. Myślę, że po powrocie do nauczania stacjonarnego warto nadal pamiętać o roli emocji, empatii i zaufania, gdyż w trakcie roku akademickiego nikt nie funkcjonuje w oderwaniu od przeżywanych kryzysów osobistych, wyzwań dnia codziennego i uwarunkowań psychicznych. Po jakże wyczekiwanym ustaniu pandemii i nauki na odległość wszystkim nam zostanie do odrobienia praca domowa w tym zakresie, gdy dojdzie do ponownego bezpośredniego spotkania człowieka z człowiekiem.

BIBLIOGRAFIA

- Bicchieri, C., Mercier, H. (2014), *Norms and Beliefs: How Change Occurs*, [w:] M. Xenitidou, B. Edmonds (red.), *The Complexity of Social Norms*, Dodrecht: Springer International Publishing, s. 37–54.
- Castelli, F.R., Sarvary, M.A. (2021), *Why Students Do Not Turn on Their Video Cameras During Online Classes and an Equitable and Inclusive Plan to Encourage Them to Do So*, „Ecology and Evolution”, [bit.ly/3gz7CqX](https://doi.org/10.1002/ece3.8000) [dostęp: 20.03.2021].
- Falloon, G. (2011), *Making the Connection*, „Journal of Research on Technology in Education”, nr 43(3), s. 187–209.
- Gałązka, A. (2020), *Edukacja pozytywna w zarządzaniu lękiem oraz niepewnością nauczyciela i ucznia*, „Języki obce na szkole”, nr 4, s. 67–70.

- Gilovich, T., Savitsky, K. (1999), *The Spotlight Effect and the Illusion of Transparency: Egocentric Assessments of How We Are Seen by Others*, „Current Directions in Psychological Science”, nr 8(6), s. 165–168.
- Huckins, J.F. i in. (2020), *Mental Health and Behavior of College Students During the Early Phases of the COVID-19 Pandemic: Longitudinal Smartphone and Ecological Momentary Assessment Study*, „Journal of Medical Internet Research”, nr 22(6); e20185.
- Kaczmarzyk, M. (2014), *Słowa, ewolucja i wychowanie, czyli język jako przedłużenie mechanizmów lustrzanych*, [w:] W. Welskop (red.), *Przyszłość edukacji – edukacja przyszłości*, Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauki o Zdrowiu, s. 335–340.
- Milman, N.B. (2020), *This is Emergency Remote Teaching, Not Just Online Teaching*, „Education Week”, [bit.ly/3gehLbS](https://www.edweek.org/technology/this-is-emergency-remote-teaching-not-just-online-teaching/2020/03/20) [dostęp: 20.03.2021].
- Mottet, T.P. (2000), *Interactive Television Instructors' Perceptions of Students' Nonverbal Responsiveness and Their Influence on Distance Teaching*, „Communication Education”, nr 49(2), s. 146–164.
- Schank, R.C., Abelson, R.P. (1977), *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry into Human Knowledge Structures*, Mahwal, NJ: Erlbaum.
- Stuntz, W. (2000), *Self-Defeating Crimes*, „Virginia Law Review”, nr 86, s. 1871–1882.
- Seligman, M.E.P. i in. (2009), *Positive Education: Positive Psychology and Classroom Interventions*, „Oxford Review of Education”, nr 35(3), s. 293–311.

DR AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ Adiunkt w Instytucie Neofilologii w Zakładzie Językoznawstwa Angielskiego i Ogólnego na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe to dydaktyka wymowy, percepcja angielszczyzny z obcym akcentem przez rodzimych użytkowników języka angielskiego oraz rola wymowy w rozumieniu tekstów słuchanych.

Będę mówić tylko po naszymu!

Jak wspierać przedszkolaka w radzeniu sobie z trudnymi emocjami

DOI: 10.47050/jows.2021.2.31-35

MONIKA SZYMAŃSKA

Uczeń w wieku przedszkolnym to dla nauczyciela często duże wyzwanie pedagogiczne. Wynika to ze stale kształtującego się układu nerwowego i szczególnych potrzeb dzieci między 3. a 6. rokiem życia. Aby dowiedzieć się, jak wspierać przedszkolaka w jego emocjonalnym rozwoju, należy przeanalizować mechanizmy motywacyjne, typy proponowanych zabaw oraz sięgnąć do metody stworzonej przez Marshalla Rosenberga.

Emocje w edukacji przedszkolnej są niezmiennie jednym z podstawowych czynników warunkujących skuteczność procesu nauczania. Co sprawia, że to właśnie odpowiednie zarządzanie nimi stanowi warunek *sine qua non* przyszłej nauki języka lub całkowitego jej porzucenia? U podstaw tego fenomenu leży niezwykle złożony rozwój psychiczny dzieci poniżej 10. roku życia. Wraz z upływem kolejnych miesięcy obserwuje się cykliczność występowania pewnego typu zachowań. Są to przeplatające się wzajemnie etapy równowagi i nierównowagi, pozwalające przewidzieć, kiedy i dlaczego postępowanie dziecka zmienia się na gorsze. Według Frances Ilg, Louise Bates Ames i Sidney Baker (2018: 16) osiągnięcie harmonii na wyższym etapie rozwoju wymaga zaburzenia dobrego zachowania z etapu poprzedniego: „okresy większej równowagi, zarówno wewnętrznej, jak i w stosunkach z ludźmi i światem zewnętrznym, przeplatają się z okresami, kiedy dziecko nie czuje się dobrze z samym sobą i wydaje się być w konflikcie z innymi”. W kontekście językowej edukacji przedszkolnej bardzo istotnym jest, aby nauczyciel nie tylko był świadomy zachodzących w psychice uczniów zmian, lecz także podchodził do zachowania dzieci z dystansem i optymalizował działania w klasie względem ich aktualnych potrzeb. Przedszkolak funkcjonujący w silnych negatywnych emocjach, zarówno spięty, jak i skoncentrowany na ryzyku porażki, nie przyswoi nowego materiału oraz straci motywację do dalszego aktywnego uczestnictwa w zajęciach.

Kilka słów o motywacji

W ostatnich latach coraz częściej w kursach językowych zaczynają uczestniczyć dzieci w wieku przedszkolnym. Wynika to nie tylko z ambicji rodziców, by zapewnić swym pociechom łatwiejszy start w przyszłość, lecz także przekonania o plastyczności mózgu i licznych zaletach płynących z rozpoczęcia nauki języka obcego na tak wczesnym etapie. Wystawienie dziecka na kontakt z językiem obcym z pewnością pozwala mu

rozwickaj jego umiejtnoŝci komunikacyjne i kognitywne. Ponadto, dzieki ŝczegolnej formule prowadzonych zajec, wzrasta motywacja i zadowolenie z samego procesu (Pinter 2006). Dzieci poszerzaja swoje horyzonty i od najmloidszych lat wzbudzaja w sobie ciekawoŝc innych kultur. Tak wczesna nauka, jak trafnie podkreŝla Hanna Komorowska (2002: 30), „ma na celu osluchiwanie z jezykiem, budowanie pozytywnej motywacji i stwarzanie podwalin pod przyszlaj, juz systematyczna prace nad jezykiem”.

Bardzo czesto nauczyciele wypowiadajacy sie o swoich uczniach nadaja im miano „zmotywowanych”, czyli chetnych do pracy i podejmowania edukacyjnych wyzwan. Jak zauwaza Zoltan Dörnyei (2001), motywacja to abstrakcyjne, hipotetyczne pojecie uzywane, by wyjasnic, czemu ludzie zachowuja sie lub mysla w okreslony sposob. Stanowi ona jeden z glownych czynnikow afektywnych, kluczowych w procesie uczenia sie. Zapewnia silę do rozpoczecia nauki jezyka obcego oraz wytrwalej kontynuacji poznawania innej kultury. Mirosław Pawlak (2019: 8) podkreŝla, ze to wlasnie motywacja, poza umiejtnoŝciami jezykowymi, „odgrywa fundamentalna role, determinujac w duzej mierze ostateczny poziom opanowania jezyka”. Choć w przypadku osob doroslych bardzo latwo tlumaczyc ja wzgledami finansowymi, zawodowymi czy spolecznymi, wŝród dzieci argumenty tego typu nie znajduja realnego odzwierciedlenia. Pozytywne nastawienie do nauki jezyka u przedszkolakow wynika raczej z dzialan nauczyciela i tworzonej przez niego atmosfery sprzyjajacej otwartosci i chęci poznawania nowych kultur. Jak zauwaza Anna Kizeweter (2020), praca z ciekawym ŝwiata dzieckiem, będacym w okresie sensytywnym, to doskonała okazja do tworzenia pozytywnych asocjacji z jezykiem, wzmagajacych chęć i latwoŝc w nauce w przyszłości. Warto zatem poddawac dzieci ŝczegolnej obserwacji i wykorzystywac w pełni ich moŝliwosci na tym etapie edukacyjnym. Dobrze sprawdza sie dostarczanie uczniom bodzcow ze strefy najblizszego rozwoju, będacych doskonałym rodzajem stymulacji (Jeżak 2019).

Pobawmy sie! – tylko, w co i jak?

Dla dzieci w wieku przedszkolnym zabawa stanowi podstawowy element rozwojowy, umozliwia im bowiem zdobywanie zarowno nowych umiejtnoŝci z zakresu funkcjonowania spolecznego, jak i wiedzy o procesach rzdadzacych ŝwiatem. Ze wzgledu na tak duze znaczenie bawienia sie na tym etapie rozwoju, w jezykowej edukacji przedszkolnej jest ono podstawowa forma wprowadzania nowych zagadnien i zapoznawania dzieci z jezykiem obcym. Jak zauwaza Monika Cichmińska (2015),

aby zabawa nie zostala pozbawiona swojej podstawowej funkcji, powinna charakteryzowac sie swoboda, sprawiac przyjemnoŝc oraz wykluczac poczucie leku, stresu czy napiecia. Ze wzgledu na duze zróżnicowanie w rozwoju psychicznym dzieci pomiedzy 3. a 6. rokiem zycia, proponowanie kazdej grupie przedszkolnej takiej samej formy aktywnosci nie przynosi jednak oczekiwanych rezultatow. W tab. 1. przedstawiono typy zabaw dopasowane do potrzeb dzieci w zaleznosci od grupy wiekowej.

Tab. 1. Typy zabaw w zaleznosci od grupy wiekowej

2-3 LATA	3 LATA – 5 LAT	5-6 LAT
Zabawy konstrukcyjne: manipulowanie przedmiotami i ich klasyfikowanie Zabawy na niby: uzywanie wyobrazni Zabawy równoległe: naśladowanie aktywnosci innych bez wchodzenia w relacje	Zabawy tematyczne: przyjmowanie rol	Zabawy według reguł: ŝwiadome, samodzielne wprowadzanie zasad w celu uzyskania bezkonfliktowego przebiegu

Źródło: opracowanie wlasne na podstawie Jeżak 2019.

Dzieci pomiedzy 2. a 3. rokiem zycia bez wiekszych trudnoŝci manipuluja juz przedmiotami, klasyfikuja je i wykonuja proste zadania konstrukcyjne. Podczas zajec jezykowych mozna zatem budowac wieze z kubkow i kart obrazkowych, ukrywac kredki i prosic o ich wyjmowanie wraz z nazywaniem barw, a takze oddzielac od siebie pluszowe owoce i warzywa spiete rzepem za pomoca plastikowych sztuccow. W tym wieku dzieci z chęcia klasyfikuja przedmioty według róznych kategorii. Latwo wykorzystac te umiejtnoŝc podczas gier typu *Tęcza*, które wymagaja podzialu kolorystycznego, tworzenia puzzli na rzepy o róznych ksztaltach i barwach lub dopasowywania zabawek znajdujacych sie w sali do ich reprezentacji obrazkowych. Pojawiajace sie na tym etapie zabawy na niby, wymagajace uzycia wyobrazni, otwieraja przed nauczycielem jezyka nowe spektrum dzialania. Moze on np. z powodzeniem przeprowadzic zabawe *Krowa mówi kolor*, wykorzystujac do tego podklad muzyczny. Dzieci chętnie i aktywnie uczestnicza takze w czytaniu prostych historii w jezyku obcym, dobrowolnie wchodzac w interakcje z bohaterem i mowiac mu, co powinien zrobic. Nalezy pamietac, ze z perspektywy uczniow w tym wieku przedmioty codziennego uzytku moga miec rózne przeznaczenie. Warto zatem „tworzyc rzeczywistoŝc” na nowo, np. budujac rzeka z uzyciem niebieskiej folii oraz konstruujac na niej most z kart obrazkowych.

Miedzy 2. a 3. rokiem zycia dzieci nie umieja jeszcze wspolpracowac, jednak zaczynaja naśladowac

aktywności rówieśników i nauczyciela. Przynoszenie na zajęcia maskotek, z wyznaczeniem wyraźnych granic ich wykorzystania, pozwala dzieciom na szybkie i trwałe opanowanie struktur językowych. Towarzysząca pedagogowi pluszowa papuga, komentująca pogodę lub liczebność grupy, szybko zyska grono przyjaciół-maskotek, które same chętnie przekażą jej te informacje w języku obcym.

Po ukończeniu 3. roku życia dziecko jest zwykle gotowe na intensywny rozwój społeczny, czyli wchodzenie w interakcje z rówieśnikami (Jeżak 2019). Choć dzielenie się zabawkami czy intensywna współpraca mogą okazać się początkowo dużym wyzwaniem, dobrze sprawdzają się podczas zajęć inicjowane przez nauczyciela aktywności tematyczne wymagające wchodzenia w role. Można zatem za pomocą „magicznej” różdżki zmieniać dzieci w zabawki lub zwierzęta i proponować śmieszne sposoby przemieszczania się. Przedszkolaki z chęcią udadzą się do sklepu, by kupić w języku obcym warzywa i owoce lub do lekarza, by powiedzieć, co je boli. Równie szybko zmieniają się zarówno w skaczące po łóżku małątki, jak i grożącego palcem lekarza, angażując się w zabawę w rytm piosenki *Five little monkeys*.

Dzieci, które osiągnęły 5. rok życia, umieją niewspółpracują z rówieśnikami, chętnie uczestniczą w zespołowych aktywnościach i nie stronią od kontaktów społecznych. Choć wszystkie opisane dotychczas zabawy nadal są dla nich atrakcyjne, przedszkolaki zyskują też świadomość, że ograniczenie regułami znacząco eliminuje rodzące się konflikty. Jak zauważa Joanna Jeżak (2019), dzieci rozumieją zasady współzawodnictwa, choć nadal z trudnościami przychodzi im godzenie się z porażką. Na zajęciach z języka obcego warto wykorzystywać gry planszowe czy zadania kooperacyjne, szczególnie te wymagające aktywności ruchowej, należy jednak dobrze poznać grupę i rozważyć modyfikację zasad. Podczas każdej kolejki dzieci mogą nazywać w języku obcym obrazki na kartach oraz kontekstualizować je, tworząc proste zdania. Wyeliminowanie zagrożenia porażką znacząco wpłynie na chęć uczestnictwa w aktywności i wspomogą przyswajanie nowego materiału językowego. Można zatem proponować gry w drużynach lub parach, zabawy w *Babę Jagę* czy *Pająka i muchy*, muszą być one jednak stale moderowane przez nauczyciela.

Widzę..., czuję..., potrzebuję..., proszę..., czyli o czterech krokach NVC

W latach 60. XX w. Marshall Rosenberg rozpoczął rozwijanie metody porozumienia bez przemocy (*non-violent communication*, NVC), czyli schematu mającego

na celu „pobudzanie naturalnego stanu współodczuwania i eliminowanie przemocy słownej z przekazu” (Rosenberg 2016: 19). Badana metoda odwoływała się do ludzkiej empatii, proponując liczne narzędzia i zasady promujące komunikację opartą na współpracy (Qudsy i in. 2018). Celem badacza było podniesienie poziomu świadomości ludzi w zakresie czterech podstawowych elementów, wpływających nie tylko na skuteczność, lecz także na jasność ich wypowiedzi. Zastosowanie tej metody w życiu codziennym, w tym w edukacji najmłodszych, stwarza możliwość nie tylko pełnego wyrażania siebie, lecz także empatycznego przyjmowania wypowiedzi innych. Komponenty modelu porozumienia bez przemocy Rosenberga przedstawiono na rys. 1.

Rys. 1. Podstawowe komponenty porozumienia bez przemocy (opracowanie własne)



Pierwszą składową NVC jest dokonywanie spostrzeżeń pozbawionych elementu oceny sytuacji. Nawet najmniejsza zawartość krytyki w komunikacie jest w stanie odwrócić uwagę odbiorcy od jego treści. Aby uniknąć nieporozumień, Rosenberg (2016: 53) sugeruje zatem posługiwanie się dynamiczną odmianą języka i rezygnację ze „statycznych uogólnień”. Na gruncie dydaktycznym oznaczałoby to całkowite odejście od negatywnie oceniających stwierdzeń, np. *Janek jest słaby z francuskiego*, na rzecz konstruowania komunikatu na bazie konkretnych informacji, np. *Janek nie zaliczył czterech z pięciu testów w tym semestrze*. Jednoznacznie sformułowana informacja zwrotna, pozbawiona elementów wartościujących, pozwala na otwarte wyciąganie wniosków i działania sprzyjające poprawie.

Drugim komponentem modelu Rosenberga są uczucia oraz ich precyzyjne wyrażanie osadzone w kontekście sytuacyjnym. Nie wystarczy ograniczać się do określeń „dobrze/źle”, „smutny/wesoły”, ponieważ znacząco utrudniają one odbiorcy empatyczne zrozumienie. Uczniowie od najmłodszych lat powinni być zatem wyposażeni w spektrum wyrazów, umożliwiających jak najbardziej precyzyjne opisywanie przeżywanych stanów.

Verbalizację potrzeb – trzeciego elementu omawianej metody – należy skoordynować z odczuwanymi emocjami. Ich niezaspokojenie może objawiać się na

różne sposoby, często w formie oceniającego lub oskarżającego komunikatu, np. *Nigdy mi nie pomagasz*. Rosenberg podkreśla, że to właśnie emocje odpowiedzialne są za tworzenie oczekiwań osoby odczuwającej. Uwagi przepełnione krytyką i pochopne interpretacje rzeczywistości to określony i niestety najczęstszy sposób ich wyrażania. Wiąże się on jednak z wysokim ryzykiem błędnego odczytania potrzeby, co zmniejsza prawdopodobieństwo jej zaspokojenia.

Ostatnim komponentem modelu jest skuteczne formułowanie prośb i ich bezpośrednie adresowanie. Niezbędnym do tego narzędziem jest język działań pozytywnych, który ułatwia nie tylko rezygnację z niechcianych ocen, lecz także podkreślanie wagi zdefiniowanych uprzednio potrzeb (Rosenberg 2016). W praktyce oznacza to wyrażanie pragnień tylko w formie twierdzącej. W przeciwnym razie odbiorca komunikatu ma szansę dowiedzieć się jedynie tego, czego ma nie robić, a to może zniechęcić go do działań lub wpłynąć na zaburzenie skuteczności przekazywanej treści. Ponadto warto wystrzegać się postulatów zarówno dwuznacznych, jak i abstrakcyjnych np. *Ależ tu bałagan!* oraz zastępować je prośbami o konkretne działania, np. *Czy możesz odłożyć książki na półkę? W celu uzyskania pewności, że słuchacz odebrał komunikat tożsamy z jego nadaną wersją, należy poprosić o jego parafrazę.*

Porozumienie bez przemocy to model ułatwiający empatyczne wsłuchiwanie się we wszystkie cztery opisane wyżej elementy. Choć jego zastosowanie w praktyce nie jest intuicyjne i, jak zauważa Sylvia Maciaszczyk (2020), na początku wydaje się sztuczne, stanowi on doskonałą okazję do wyzbycia się postrzegania wartościującego i dostrzeżenia realnych potrzeb drugiej osoby. Model doskonale sprawdza się także w edukacji przedszkolnej, ponieważ znacząco pogłębia wzajemne zrozumienie, a także uczy akceptacji i otwartości. Jest jedynym tak skutecznym narzędziem, wykorzystywanym do pozbawionego przemocy procesu rozwiązywania konfliktów.

Proszę Pani, Staś mnie bije, czyli jak zapobiegać konfliktom i je rozwiązywać

Kompetencje, jakimi powinien wykazywać się nauczyciel języka obcego w przedszkolu, są znacznie szersze niż te wymagane od pedagogów na innych etapach edukacyjnych. Koncentrują w sobie szereg aspektów nie tylko wychowawczych czy społecznych, lecz także ogólnoedukacyjnych, ponieważ uczeń na tym etapie zdobywa wiedzę o świecie praktycznie przez cały czas (Czarnecki 2012). Ze względu na okres silnego

rozwoju emocjonalnego wśród przedszkolaków często dochodzi do konfliktów i eskalacji negatywnych emocji, nawet jeśli z perspektywy osoby dorosłej zajście może wydawać się błahe. Niestety dzieci w tym wieku nie umieją jeszcze radzić sobie w trudnych sytuacjach i często uciekają się do zachowań agresywnych. Takie zajście podczas zajęć języka obcego może prowadzić do incydentów krytycznych, które silnie wpływają zarówno na przebieg lekcji, jak i atmosferę w sali. Uczniowie wytrąceni z równowagi rzadko są w stanie poradzić sobie ze swoimi emocjami i z trudnością wracają do uczestnictwa w lekcji. Warto zatem stosować porozumienie bez przemocy już na tak wczesnym etapie, ponieważ, jak zauważają Nenad Suzić, Tatjana Marić i Dane Malešević (2018), przedszkolaki dużo szybciej radzą sobie wówczas z opanowaniem nowych umiejętności i chętnie dzielą się nimi z bliskimi osobami, np. członkami rodziny. Przyjęcie omawianego podejścia powinno odbywać się nie tylko podczas prowadzonych zajęć, lecz także w codziennych kontaktach z dziećmi.

Metoda Marshalla Rosenberga jest realizowana w edukacji przedszkolnej na dwóch poziomach, z których pierwszy to działania pedagoga z zakresu samoregulacji. Stanowi ona przydatne narzędzie wspierania uczniów, monitorowania swoich emocji i modyfikacji ich względem zadań. Nauczyciel stosujący w codziennej praktyce uważne słuchanie oraz uważne mówienie ma szansę nie tylko usłyszeć potrzeby swoich uczniów, lecz także stworzyć atmosferę szacunku i współpracy w klasie. Zgodnie z omawianym modelem spostrzeżenia powinny być zatem przekazywane w formie czystej obserwacji pozbawionej interpretacji (*Na podłodze leży dużo klocków*, zamiast: *Straszny tu bałagan*). Prowadzący zajęcia powinien precyzyjnie wyrażać własne niezaspokojone potrzeby (*Czuję smutek, gdy siedzisz do mnie tyłem i nie wiem, jak ci pomóc*). Dzięki stosowaniu prostego słownictwa i tłumaczeniu wypowiedzianych zdań, nauczyciel wpływa na proces zapamiętywania struktur także w języku obcym. Pedagog nie powinien narzucać odczuwanych emocji dziecku, lecz precyzyjnie je nazywać (*Powiedz mi, jak mogę Ci pomóc się uspokoić*, zamiast: *Uspokój się*).

Drugim poziomem wprowadzania metody porozumienia bez przemocy w edukacji przedszkolnej jest wsparcie uczniów przez nauczyciela w przypadku obserwacji zachowań nieadekwatnych, braku reakcji na bodziec lub eskalacji konfliktu. Dzieci między 3. a 6. rokiem życia nie zawsze radzą sobie z trafną oceną stanów emocjonalnych, w jakich się znajdują. Często jest to przyczyną frustracji i prowadzi do silnych

negatywnych reakcji, także tych skierowanych do innych uczestników lekcji. Zadaniem nauczyciela jest nie tylko stała obserwacja grupy, lecz także uświadomienie uczniowi, jakie emocje może w danej chwili odczuwać. Przydatnym do tego narzędziem jest uproszczony schemat czterech kroków omawianych wcześniej. Realizowany jest on przez uświadamiające opisywanie sytuacji oraz nazywanie potencjalnych emocji, np. *Widzę, że twoje ciało jest napięte, a po policzkach płyną łzy. Myślę, że czujesz smutek i złość. Być może potrzebujesz przytulenia. Czy jest coś, co mogę zrobić, żebyś poczuł się lepiej?* Czasem silne reakcje dotyczą bezpośrednio prowadzonych zajęć, są oznaką frustracji lub niechęci uczestnictwa. Reagowanie na takie zajęcia (*Będę mówić tylko po naszymu!*), choć niełatwe i wymagające ogromnej dozy samoregulacji nauczyciela, to doskonała okazja do wykorzystania NVC. Można dokonać uświadamiającego opisu i nazwania emocji, a następnie zaproponować uczniowi rozwiązanie kompromisowe: *Rozumiem, że jest to dla Ciebie trudne. Czy możesz nazywać karty po polsku, a ja będę tłumaczyć twoje słowa na angielski?* Realizacja modelu w formie propozycji pozostawia uczniowi możliwość samodzielnego decydowania i zapewnia poczucie sprawczości nad sytuacją. Przedszkolak nie czuje się zdominowany przez nauczyciela, zatem nie odczuwa bezpośredniej potrzeby buntu i chętniej współpracuje. Sposobem rozwiązywania silnych konfliktów między dziećmi, zaproponowanym także przez Marshalla Rosenberga, jest metoda kręgów, zaadaptowana z tzw. kręgów naprawczych Dominika Bartera. Stanowi ona zaproszenie dzieci do wzajemnego słuchania i dzielenia się propozycjami własnych rozwiązań (Dermont-Owsińska i in. 2019).

Podsumowanie

Nauczyciel języka obcego w edukacji przedszkolnej pełni różne role. Jest wychowawcą, pedagogiem, rodzicem, przyjacielem, kompanem do zabawy, przede wszystkim jest jednak mediatorem między dzieckiem a jego emocjami. Pokazuje, w jaki sposób komunikować się ze sobą i z innymi, współpracować, uczyć się oraz zdobywać wiedzę o funkcjonowaniu w otaczającej rzeczywistości. Otwierając dziecku drogę do poznania nowego języka i kultury, zdobycia łatwości komunikacyjnej i nowych umiejętności, ingeruje w jego ogólny rozwój i ma wpływ na poszerzanie horyzontów. Odpowiedni dobór narzędzi motywacyjnych, zabaw czy wczesne wprowadzanie komunikacji pozbawionej przemocy wpływa nie tylko na skuteczność procesu

nauczania–uczenia się języka w przedszkolu, lecz niejednokrotnie decyduje także o jego kontynuacji w dorosłym życiu.

BIBLIOGRAFIA

- Cichmińska, M. (2015), *Bawię się, więc jestem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 13–16.
- Czarnecki, P. (2012), *Pedagogika społeczna. Podstawowe pojęcia i definicje*, „Społeczeństwo i Edukacja. Międzynarodowe Studia Humanistyczne”, nr 1, s. 389–414.
- Dermont-Owsińska, J. i in. (2019), *Moc empatii w konfliktach*, Warszawa: Fundacja Trampolina.
- Dörnyei, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: University Press.
- Ilg, F.L., Bates Ames, L., Baker, S.M. (2018), *Rozwój psychiczny dziecka*, Sopot: GWP.
- Jeżak, J. (2019), *Zabawa*, [w:] A. Siudut-Stajura, A. Szwinta-Dyrda (red.), *Jak zrozumieć małe dziecko*, Szczecin: Wydawnictwo Natuli.
- Kizeweter, A. (2020), *4:0 dla języka angielskiego. Czynniki hamujące motywację uczniów do nauki języka niemieckiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 19–23.
- Komorowska, H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Maciaszczyk, S. (2020), *Mediacja, inteligencja emocjonalna i NVC. W poszukiwaniu rozwiązań*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–24.
- Pawlak, M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Pinter, A. (2006), *Teaching Young Language Learners*, Oxford: OUP.
- Qudysi, H. i in. (2018), *Developing Module of Nonviolent Communication among Children in Yogyakarta*, „Proceeding of International Conference on Child-Friendly Education”.
- Rosenberg, M.B. (2016), *Porozumienie bez przemocy: o języku życia*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Suzić, N., Marić, T., Malešević, D. (2018), *Effects of Nonviolent Communication Training Program on Elementary School Children*, „Arctic Journal”, nr 71(8), s. 35–62.

MONIKA SZYMAŃSKA Absolwentka Instytutu Romanistyki oraz Wydziału Polonistyki (specjalizacje dydaktyczne) Uniwersytetu Warszawskiego, nauczyciel języka angielskiego w integracyjnym przedszkolu niepublicznym językowo-muzycznym w Warszawie. Interesuje się problematyką kształcenia specjalnego, a także zagadnieniem mediacji w dydaktyce języków obcych.

Regulacja emocji w procesie glottodydaktycznym i jej znaczenie dla rozwoju pozytywnej kultury błędu na lekcji języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2021.2.37-41

JACEK GRZYCZKA

Nauczaniu i uczeniu się języków obcych zawsze towarzyszą emocje oraz błędy. Rozwój pozytywnej kultury błędu na lekcji zależy zarówno od dobrego klimatu klasy, jak i konstruktywnego sposobu obchodzenia się z pojawiającymi się w trakcie nauki błędami. Równowaga między tymi dwoma aspektami nie tylko pozytywnie wpływa na wewnętrzną motywację ucznia, ale także pozwala zredukować stres, wspierając w ten sposób naukę.

Uczenie się i nauczanie języków obcych wiąże się z występowaniem emocji zarówno u uczniów, jak i u nauczycieli. Wpływu emocji na przebieg procesu dydaktycznego nie da się do końca ani przewidzieć, ani kontrolować. Zarówno w przypadku uczniów, jak i nauczycieli emocje mogą działać na jednostkę stymulująco, czyli np. przyczyniać się do wzmożonego zainteresowania przedmiotem, przejawiać się większym zaangażowaniem czy silniejszą motywacją do dalszej nauki bądź pracy, jak również prowadzić do zniechęcenia, zubożenia czy frustracji, spowalniając lub całkowicie uniemożliwiając w ten sposób prawidłowy przebieg procesu nauczania–uczenia się, czyli procesu kształcenia.

Tina Hascher (2005: 613) zauważa, że to przede wszystkim długofalowe występowanie pozytywnych emocji wpływa na wzrost motywacji wśród uczących (się) oraz sprzyja opanowaniu poznawanego w czasie zajęć materiału. Mimo to nie można jednoznacznie stwierdzić, że emocje negatywne obligatoryjnie muszą hamować czy też uniemożliwiać jego przyswojenie albo zniechęcać do dalszej nauki i pracy. Zdaniem badaczki obydwa rodzaje emocji mogą przynajmniej krótkoterminowo przynosić te same efekty (por. Hascher 2005: 621). Podczas gdy na jednego człowieka pozytywne emocje będą oddziaływały pobudzająco, np. zachęcając go do poświęcenia danemu zagadnieniu większej uwagi, drugiego to właśnie doświadczenie emocji negatywnych zmotywuje do działania. Podobnie oba wspomniane rodzaje emocji mogą prowadzić do zniechęcenia do dalszej nauki/pracy i objawiać się przykładowo brakiem koncentracji czy zaangażowania zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli.

Możliwość tak różnorodnego wpływu emocji na proces kształcenia sprawia, że zachowaniu równowagi emocjonalnej jego uczestników przypisuje się coraz większe znaczenie, ponieważ jest odpowiedzialna za zapewnienie sprzyjających warunków pracy oraz wpływa na panującą w grupie atmosferę. W jej zapewnieniu główną rolę

odgrywa regulacja emocji, którą można zdefiniować jako „sposób, za pomocą którego wywiera się wpływ na emocje [i który jest odpowiedzialny za to – JG], jakich doświadczamy, jak się zachowujemy, a przede wszystkim decyduje o naszym samopoczuciu i zdrowiu psychicznym” (por. Barnow i in. 2016: 6; tłum. własne).

Angelika Kullik i Franz Petermann (2012: 25) odnoszą się do regulacji emocji bardziej szczegółowo i opisują zjawisko w następujący sposób:

W procesie regulacji emocji stosuje się specyficzne strategie po to, aby regulować pozytywne lub negatywne emocje oraz zachowania, relacje społeczne i stany emocjonalne będące ich rezultatem. [...] Regulacja następuje w formie inicjacji, wstrzymania, zahamowania bądź modulacji emocji oraz zjawisk jej towarzyszących i może zachodzić w odniesieniu do każdego rodzaju stanu emocjonalnego. Jest zorientowana na cel i odnosi się do formy, intensywności, sposobu wyrazu lub do okresu trwania stanu emocjonalnego. (tłum. własne)

Regulacja emocji w procesie dydaktycznym może następować na różnych płaszczyznach oraz poprzez zastosowanie licznych strategii, które umożliwiają jej prawidłowy przebieg. Zdaniem Janine Stahl-von Zabern (2015: 8) do trzech najistotniejszych form regulacji emocji należą: regulacja na płaszczyźnie oceny, regulacja zachowania lub na płaszczyźnie psychologicznej oraz regulacja formy wyrazu emocji. W przypadku pierwszej z ww. form chodzi o pracę nad oceną reakcji emocjonalnej, która nierzadko jest pochopna i nie do końca przemyślana. Regulacja na tym poziomie dotyczy analizy i oceny czynników odpowiedzialnych za wystąpienie w konkretnej sytuacji określonego typu emocji, np. możliwość podjęcia dalszych działań czy współ-/odpowiedzialność osób trzecich za ich wywołanie (por. Stahl-von Zabern 2015: 8).

W centrum zainteresowania kolejnej formy regulacji emocji znajduje się pragnienie wyciszenia, powrotu do pożądanego stanu równowagi emocjonalnej jednostki, np. poprzez sen bądź medytację (por. von Salisch 2000: 36, za: Stahl-von Zabern 2015: 9). Regulacja formy wyrazu emocji dotyczy komunikacji werbalnej i niewerbalnej, gdzie poza mową znaczącą rolę odgrywają „głośność, tempo mówienia, ruchy mimiczne oraz ruchy ciała, gesty czy postawa i reakcje motoryczne” (por. von Salisch 2000: 34, za: Stahl-von Zabern 2015: 10; tłum. własne). Przykładowe strategie

oraz sposoby umożliwiające realizację regulacji emocji na podstawie przytoczonego powyżej podziału przedstawiono w Tabeli 1.

Tab. 1. Przykładowe sposoby realizacji regulacji emocji na trzech płaszczyznach

REGULACJA OCENY SYTUACJI	REGULACJA ZACHOWAŃ	REGULACJA FORMY WYRAZU EMOCJI
<ul style="list-style-type: none"> - rozwijanie zrozumienia dla pobudek/celów innych osób - „przeramowanie”¹ sytuacji wywołującej emocje - załagodzenie sytuacji poprzez zmianę własnych celów - ponowna ocena sytuacji uwzględniająca nowe informacje 	<ul style="list-style-type: none"> - strategie indywidualne w radzeniu sobie ze stresem (np. bujanie się) - celowe wycofanie się - dystansowanie się (np. unikanie kontaktu wzrokowego) - obniżanie napięcia przez ruch (np. przechadzka) - fizyczne odreagowanie (np. tupnięcie nogą) 	<ul style="list-style-type: none"> - osłabienie lub neutralizacja (np. „pokerowa twarz” w napiętej sytuacji) - intensyfikacja wyrazu emocji (np. okazanie radości podczas otwierania prezentu) - maskowanie (np. uśmiech mimo rozczarowania) - symulacja (np. zdziwienie pomimo faktycznej obojętności)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Stahl-von Zabern (2015: 9–10) oraz Ekmann (1988, za: von Salisch 2000: 35).

Problematyce regulacji emocji na lekcji powinno się poświęcić należyłą uwagę oraz tak ułożyć plan pracy, aby móc tę regulację przeprowadzić, ponieważ to ona w znacznym stopniu odpowiada za powodzenie lub niepowodzenie procesu dydaktycznego (por. Hascher 2005: 618). Wpływa także w dużej mierze na atmosferę w grupie, która stanowi jeden z czynników świadczących o jakości zajęć. Choć relacje między nauczycielem i uczącymi się wpływają w pewnym stopniu na towarzyszące kształceniu emocje, należy pamiętać również o możliwych skutkach np. problemów zdrowotnych czy rodzinnych, na które uczący (się) nie mają wpływu. Wynikające z tego typu doświadczeń emocje, przeważnie negatywne, należą do rzeczywistości każdego procesu uczenia (się) i wynikają zwykle z wewnętrznego napięcia uczącego (się) (por. Oser i Spsychiger 2005, za: Türling 2014: 41).

Proces regulacji emocji to zjawisko wielopłaszczyznowe, które w dużej mierze dotyczy pracy nad własnymi emocjami uczących (się). Wykształcenie psychologiczno-pedagogiczne, metodyczne przygotowanie do nauczania języków obcych oraz doświadczenia własne nauczyciela sprawiają jednak, że w procesie

1 Pojęcie przeramowania (*reframing*) odnosi się do zmiany perspektywy („ramy”) w takiej sytuacji, która jest niewygodna, problematyczna lub wywołuje napięcie (por. Gromadzka 2018: 16).

kształcenia to właśnie on ma istotny wpływ na sposób, w jaki uczniowie postrzegają i obchodzą się z emocjami występującymi w trakcie nauki. Jedną z ważniejszych w tym kontekście kompetencji nauczyciela stanowi tzw. inteligencja emocjonalna, która „obejmuje umiejętności właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność dostępu do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej oraz umiejętność regulowania emocji tak, aby wspomóc rozwój emocjonalny i intelektualny” (Salovey i Sluyter 1999: 34).

Pozytywna kultura błędów na lekcji języka obcego

Za myśl przewodnią pozytywnej kultury błędów w kontekście procesu dydaktycznego można uznać przekonanie, że w popełnianych podczas nauki błędach kryje się pewien potencjał. O takiego typu kulturze mówi się wówczas, gdy błędy przestają być traktowane wyłącznie jako deficyty, a stanowią szansę zdobywania pewnego rodzaju wiedzy (por. Steuer 2014: 51). Z innej strony może jednak zachodzić obawa, że błędy przyczynią się do opacznego zrozumienia i/lub zapamiętania pewnych treści albo, co gorsza, będą skutkować opanowaniem nieprawdziwych wiadomości. Współczesne badania nad rozwijaniem i wspieraniem pozytywnej kultury błędów dowodzą, że zachowanie równowagi między tymi dwoma przeciwstawnymi podejściami jest możliwe.

Na pozytywną kulturę błędów składają się: konstruktywne wykorzystanie pojawiających się w trakcie nauki błędów oraz sprzyjający uczeniu (się) klimat klasy (por. Morawietz 1997, za: Türling 2014: 41; Spychiger i in. 1999:44). Tego rodzaju kultura bazuje na zaufaniu między nauczycielem i uczniem oraz wzajemnym zaufaniu wśród uczniów, które umożliwia m.in. redukcję stresu czy zahamowań podczas nauki, a w jego wypracowaniu znaczącą rolę odgrywa nauczyciel, wskazując uczącym się na możliwość wyciągania z błędów wniosków (por. Spychiger i in. 1999: 45).

Klimat klasy

Literatura przedmiotu dostarcza licznych sformułowań terminu „klimat klasy”, gdyż definiujący go badacze przyjmują różnorodne punkty odniesienia (por. Arends 1994: 502; Petlák 2007: 29). Klimat w klasie, o którym mowa w kontekście rozwijania pozytywnej kultury błędów, klarownie definiuje Krzysztof Ostaszewski (2012: 23) jako „sposób spostrzegania przez

nauczycieli i uczniów środowiska swojej pracy lub nauki oraz wpływ tej percepcji na ich zachowania”. Na panującą w klasie atmosferę oddziałuje również sposób postrzegania i traktowania pojawiających się podczas nauki błędów, które przeważnie wprawiają uczniów w zakłopotanie, przygnębiają ich bądź są kojarzone z blamażem czy poczuciem poniesionej porażki (por. Mindnich i in. 2008: 153; Helmke 2009: 222). Aby podkreślić rangę relacji między pozytywnym klimatem w klasie a postawą przyjazną błędom Gabriele Steuer (2014: 51) wprowadza pojęcie *klimatu błędów*, które definiuje jako „postrzeganie, ocenianie oraz wykorzystanie błędów jako integralnych elementów procesu dydaktycznego w środowisku edukacyjnym klasy” (tłum. własne). Za zasady umożliwiające rozwój tak rozumianego klimatu w klasie uważa się (Oser i Spychiger 2005: 169–170, za: Türling 2014: 42; tłum. własne):

- niezawstydzanie uczniów,
- unikanie niekontrolowanych i negatywnych reakcji ze strony nauczyciela,
- przekazywanie poczucia pewności prawa do popełniania błędów,
- wspieranie pozytywnych reakcji wśród uczniów,
- stosowną mowę ciała i komunikację niewerbalną,
- świadome i przykładowe traktowanie własnych błędów przez nauczyciela.

Jak obchodzić się z błędami na lekcji?

Błędy powinno się traktować jako „towarzyszy” człowieka, zwłaszcza w procesie dydaktycznym (por. Montessori 1989: 222; Helmke 2009: 224). Sytuacje, w których popełniane są błędy, stanowią jedną z najlepszych okazji, aby nauczyciel mógł zaprezentować uczniom swoją etyczno-zawodową postawę, czyli wykazać się zrozumieniem, zaufaniem i służyć uczącym się pomocą (por. Oser i Hascher 1997: 17; Hammerer 2005: 381).

Pozytywna kultura błędów w praktyce wiąże się według Petera Chotta (2009: 8) przede wszystkim z terminami „profilaktyki” oraz „zarządzania błędami” (w oryginale – odpowiednio – *Fehlerprophylaxe* oraz *Fehlermanagement*). To one powinny stanowić dla nauczycieli punkt wyjścia w rozwijaniu tego typu kultury na lekcji. Z jednej strony chodzi zatem o funkcję prewencyjną, z drugiej – o wskazanie konkretnych sposobów, które umożliwiają zdobycie wiedzy lub doświadczenia, pomimo popełniania pewnych błędów. Oba pojęcia nawiązują do teorii „negatywnej” wiedzy (niem. *Theorie des negativen Wissens*) Fritza Osera i in. (1999: 17), dzięki której możliwe jest kształtowanie „wiedzy o tym, jakie

coś nie jest (wiedza deklaratywna), i o tym, jak coś nie działa (wiedza proceduralna)” (tłum. własne). Zebrane w ten sposób doświadczenia pełnią funkcję ochronną oraz pozwalają uczącym się unikać popełnienia podobnych błędów w przyszłości (por. Oser i in. 1999: 18).

Ralph Schumacher (2007: 55) formułuje następujące praktyczne sposoby pracy z błędem na lekcji, które wspierają rozwój pozytywnej kultury błędu:

- zajęcia zorientowane na działanie (metody poszukujące),
- analiza błędów jako sposób przeciw ich powtarzaniu się,
- wykorzystanie błędów jako informacji zwrotnej dla nauczycieli,
- praca nad błędami w grupach (popełniających błędy podobnego typu),
- wzmocnienie umiejętności samodzielnej korekty błędów (wśród uczniów).

Nie wszystkie błędy prowadzą jednak do powstania „negatywnej” wiedzy lub mogą stanowić okazję do wyciągania z nich lekcji na przyszłość. Dlatego należy rozróżnić między sensownym i bezsensownym popełnianiem błędów i zaliczyć do tej drugiej kategorii m.in. takie błędy, które pojawiają się nieustannie i nie są z nich wyciągane żadne wnioski (por. Oser i in. 1999: 20). Tego typu błędy wymagają zewnętrznej korekty, aby nieprawidłowe informacje nie usystematyzowały się w głowach uczących się (por. Hammerer 2005: 374). Aby móc konstruktywnie obchodzić się z własnymi błędami, uczący się muszą potrafić je zauważyć, być świadomi ich konsekwencji, być w stanie je wytłumaczyć, a ostatecznie mieć możliwość ich poprawy (por. Oser i in. 1999: 20). Również etap, w którym popełniane są błędy, nie pozostaje bez znaczenia. Coraz częściej obserwuje się tolerancję błędów w fazie uczenia się, tj. poznawania nowego materiału, podczas gdy błędy pojawiające się w trakcie ewaluacji stanu wiedzy (za pomocą testów, egzaminów etc.) stanowią „szczególny przypadek” i należy je bez wyjątku korygować (por. Timm 1992: 9; Weingart 2004: 135).

Podsumowanie

Współczesną glottodydaktykę charakteryzuje zorientowanie na takie uczenie (się), które umożliwia popełnianie przez uczących się błędów oraz wyciąganie z nich określonych wniosków. Rozwijanie pozytywnej kultury błędu nie może opierać się wyłącznie na unikaniu w trakcie nauki wszelkiego rodzaju błędów, gdyż stanowią one nie tylko nieodzowny element procesów poznawczych, ale towarzyszą człowiekowi przez całe

życie. Dążenie do całkowitego wyeliminowania błędów w procesie dydaktycznym może nie tylko szkodliwie relacji nauczyciel–uczeń czy stosunkom między uczącymi się, ale także hamować rozwój kreatywnego i innowacyjnego myślenia, a nawet szkodliwie zdrowiu psychicznemu (por. Kahl 2010: 4; Stalb-Opielka 2019: 13). Pozytywny klimat klasy oraz równowaga emocjonalna uczących (się), na którą jednak nie zawsze nauczyciel czy uczeń mają wpływ, wraz z umiejętnością konstruktywnego obchodzenia się z niepożądanymi sytuacjami w trakcie nauki, zarówno rzutuje na wzrost motywacji wewnętrznej, jak i przygotowuje uczących się do rozwiązywania problemów w późniejszej karierze zawodowej.

BIBLIOGRAFIA

- Arends, R.I. (1994), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Barnow, S., Reinelt, E., Sauer, C. (2016), *Emotionsregulation. Manual und Materialien für Trainer und Therapeuten. Mit 36 Abbildungen und 2 Tabellen*, Berlin: Springer Verlag.
- Chott, P. (2009), *Ansätze zur Förderung einer 'Fehlerkultur'. Lernförderung in der Schule durch Fehlerprophylaxe und Fehlermanagement*, „Die Schulleitung”, R. 36, z. 4, s. 4–14.
- Ekmann, P. (1988), *Lying and Nonverbal Behavior Theoretical Issues and New Findings*, „Journal of Nonverbal Behavior”, nr 12, t. 3, s. 163–175.
- Gromadzka, M. (2018), *Podjęmowanie aktywności edukacyjnej z perspektywy andragoga*, [w:] *Kolaż doświadczeń uczących (się) dorosłych. Wybór tekstów z platformy EPALE*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 10–17.
- Hammerer, F. (2010), *Fehler als Lernchance. Zum Aufbau einer Fehlerkultur*, „Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht”, R. 21, nr 6, s. 169–170.
- Hascher, T. (2005), *Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen*, „Zeitschrift für Pädagogik”, R. 51, nr 5, s. 610–625.
- Helmke, A. (2009), *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung der Unterrichtsqualität*, Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Kahl, R. (2010), *Der Fehler ist das Salz des Lernens*, „Fehlerhaft. ILS Mail”, R. 10, nr 2, s. 3–5.
- Kullik, A., Petermann, F. (2012), *Emotionsregulation im Kindesalter*, Göttingen: HogrefeVerlag.
- Mindnich, A., Wuttke, E., Seifried, J. (2008), *Aus Fehlern wird man klug? Eine Pilotstudie zur Typisierung von Fehlern und Fehlersituationen*, [w:] E. Lankes (red.), *Pädagogische Professionalität als Gegenstand empirischer Forschung*, Münster: Waxmann, s. 153–164.

- Montessori, M. (1989), *Das kreative Kind. Der absorbierende Geist*, P. Oswald, G. Schulz-Benesch (red.), wyd. 7, Freiburg: Herder.
- Morawietz, H. (1997), *Fehler kreativ nutzen, Streß verringern, Unterricht öffnen*, „Pädagogik und Schulalltag”, nr 52(2), s. 232–245.
- Oser, F., Spychiger, M. (2005), *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*, Weinheim: Beltz.
- Oser, F., Hascher, T., Spychiger, M. (1999), *Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen” Wissens*, [w:] W. Althof (red.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, s. 11–42.
- Oser, F., Hascher, T. (1997), *Lernen aus Fehlern. Zur Psychologie des „negativen” Wissens. Schriftenreihe zum Projekt „Lernen Menschen aus Fehlern?” Zur Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule*, z. 1, Freiburg: Pädagogisches Institut der Universität Freiburg.
- Ostaszewski, K. (2012), *Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży*, „Edukacja”, nr 4(120), s. 22–38.
- Petlák, E. (2007), *Klimat szkoły, klimat klasy*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Salisch, M. von (2000), *Wenn Kinder sich ärgern. Emotionsregulierung in der Entwicklung*, Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- Salovey, P., Sluyter, D. (1999), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*, Poznań: Rebis.
- Schumacher, R. (2007), *Der produktive Umgang mit Fehlern. Fehler als Lerngelegenheit und Orientierungshilfe*, [w:] R. Caspary (red.), *Nur wer Fehler macht, kommt weiter. Wege zu einer neuen Lernkultur*, Freiburg: Herder Verlag, s. 49–72.
- Spychiger, M., Oser, F., Hascher, T., Mahler, F. (1999), *Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. Zum Verhältnis von Fehlerkultur, Unterrichtsqualität und Schulqualität*, [w:] W. Althof (red.), *Fehlerwelten. Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern. Beiträge und Nachträge zu einem interdisziplinären Symposium aus Anlaß des 60. Geburtstags von Fritz Oser*, Wiesbaden: Springer Fachmedien, s. 43–70.
- Stahl-von Zabern, J. (2015), *Der Umgang mit den eigenen Gefühlen. Die Entwicklung der Emotionsregulation in der Kindheit*, <bit.ly/3516C98>, [dostęp: 23.03.2021], s. 1–19.
- Stalb-Opielka, L. (2019), *Perfektionismus und Umgang mit Fehlern. Wie wirkt sich dabei eine Achtsamkeitsübung aus?*, Norderstedt: Books on Demand.
- Steuer, G. (2014), *Fehlerklima in der Klasse. Zum Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht*, Wiesbaden: Springer VS.
- Timm, J. (1992), *Fehler und Fehlerkorrektur im kommunikativen Englischunterricht*, „Der fremdsprachliche Unterricht (Englisch)”, nr 26(4), s. 4–10.
- Türling, J.M. (2014), *Die professionelle Fehlerkompetenz von (angehenden) Lehrkräften: eine empirische Untersuchung im Rechnungswesenunterricht*, Wiesbaden: Springer VS.
- Weingardt, M. (2004), *Fehler zeichnen uns aus: transdisziplinäre Grundlagen zur Theorie und Produktivität des Fehlers in Schule und Arbeitswelt*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

JACEK GRYCZKA Doktorant w Zakładzie Języka Niemieckiego i Translatoryki w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Gdańskiego w ramach Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych UG w dyscyplinie językoznawstwo.

Lekcja zdalna (języka niemieckiego) ukierunkowana na podtrzymywanie relacji między uczniem a nauczycielem

DOI: 10.47050/jows.2021.2.43-48

JAKUB PŁOWENS

Artykuł objaśnia, jak istotne jest tworzenie relacji między uczniem a nauczycielem podczas lekcji zdalnej. Punktem wyjścia jest model dydaktyczny Wolfganga Klafki, który uwzględnia zwłaszcza cele lekcji oraz działania ucznia i nauczyciela, jak również materiały dydaktyczne. Założenia modelu są powiązane z wiedzą psychologiczną, by pokazać, jak ewaluacja bodźców w czasie lekcji umożliwia uczącemu się bardziej lub mniej zredukować napięcie emocjonalne, a w konsekwencji regulować motywację. Rolą nauczyciela jest zapewnienie możliwie bezstresowych warunków lekcji i dostarczenie zadań pozwalających uczniom nie tylko na podnoszenie ich poziomu języka, lecz także na wspólne działanie, co może prawdopodobnie przełożyć się na rozwijanie relacji.

Pomysł na napisanie niniejszego tekstu powstał po udziale autora w webinarium *Gute Vorsätze für meinen Unterricht*, które 21 stycznia 2021 r. w ramach współpracy między Goethe Institut a Ernst Klett Sprachen poprowadziła dr Olga Sacharowa z moskiewskiego oddziału Instytutu. W kontekście bieżącego numeru czasopisma „Języki Obce w Szkole” tematyka wspomnianego webinarium, poświęconego planowaniu procesu dydaktycznego, będzie w tym artykule rozszerzona o niewątpliwie istotną kwestię podtrzymywania relacji między uczniem a nauczycielem w czasie nauczania zdalnego. I choć wraz z rozwojem pandemii koronawirusa zdalny model nauczania stał się zasadniczo standardem w polskiej edukacji systemowej, to jednak – właśnie z powodu zapośredniczenia kontaktu – może oddziaływać na relacje zarówno w samym zespole klasowym, jak i między klasą (bądź grupą uczniów) a nauczycielem (zob. Poleszak i Pyżalski 2020). Z tej przyczyny wydaje się, że planowanie i realizacja lekcji (języka obcego) musi każdorazowo uwzględniać aspekt psychologiczny, w tym zwłaszcza regulację emocji oraz procesy motywacyjne, co razem przekłada się na relacje uczniów z nauczycielem.

Celem tego artykułu jest ukazanie wybranych problemów dydaktycznych, które mają wpływ na spełnienie kryteriów sukcesu ucznia, a jednocześnie dzięki postępowaniu nauczyciela kształtują motywację ucznia i utrzymują pozytywne relacje z nauczycielem. Mimo że akcent zostanie położony na lekcję języka niemieckiego, to w praktyce proponowane tutaj działania mogą znaleźć zastosowanie w nauczaniu innych języków obcych. Co więcej, nie będą tu podejmowane rozważania dotyczące

konkretnych etapów kształcenia ani poziomów biegłości językowej. Artykuł ma na celu w głównej mierze zasygnalizować konieczność łączenia wiedzy psychologicznej z szeroko pojętymi działaniami dydaktycznymi, co w dobie zdalnego nauczania powinno stać się standardem.

Na potrzeby dalszych rozważań można założyć, że pierwszy etap kształtowania relacji między uczniem a nauczycielem odbywa się jeszcze przed lekcją – niejako w głowie nauczyciela. Mianowicie – każdy nauczyciel powinien postawić sobie szereg zasadniczych pytań, m.in.:

- czy znam potrzeby edukacyjne swoich uczniów?
- czy wiem, co potrafią, a z czym mają trudności?
- czy wiem, jak radzą sobie emocjonalnie z trudnościami?
- czy są zmotywowani do pracy?
- czy wiem, co ich angażuje do pracy, a co demotywuje?
- czy rozumiem ich reakcje emocjonalne podczas lekcji?
- czy potrafię podejmować działania w zależności od reakcji uczniów?

Do powyższej listy dałoby się z pewnością dopisać więcej pytań. To, jak szczegółowo nauczyciel odpowie sobie na powyższe pytania, z dużym prawdopodobieństwem przełoży się na przygotowanie, realizację lekcji, czyli uzyskanie przewidzianych efektów kształcenia oraz kontakt z uczniami i stworzenie sytuacji dydaktycznej pobudzającej motywację, a co za tym idzie – pozytywne emocje.

W przywołanym na wstępie webinarium jako sposób planowania lekcji języka niemieckiego zaproponowano model analizy dydaktycznej niemieckiego pedagoga Wolfganga Klafki (1962). Prelegentka wydzieliła sześć elementów stanowiących bazę modelu, tj. 1) cele nauczania (*Lenrziele*), 2) położenie wyjściowe (*Ausgangslage*), 3) działania ucznia (*Lernaktivitäten*), 4) działania nauczyciela (*Lehraktivitäten*), 5) formy pracy (*Arbeits- und Sozialforum*), 6) materiały nauczania (*Lernmaterialien*). Wszystkie mają potencjał zarówno do rozwijania sprawności językowych, jak i stwarzania okazji do doświadczania emocji w czasie lekcji. W dalszej części artykułu zostanie ukazane, jak można powiązać założenia modelu z warstwą emocjonalną i relacjami.

Emocje i relacje na lekcji a motywacja

W psychologii temat emocji i motywacji jest dobrze poznany, toteż zamiast referowania tej materii, należy się raczej zastanowić, jaką wiedzę z tego obszaru

powinien dysponować nauczyciel (języka obcego) oraz jak ją stosować w praktyce. Emocja jest definiowana jako „subiektywny stan psychiczny, uruchamiający priorytet dla związanego z nią programu działania. Odczuwaniu emocji towarzyszą zwykle zmiany somatyczne, ekspresje mimiczne i pantomimiczne oraz specyficzne zachowania” (Maruszewski i in. 2008: 514). W czasie lekcji (języka) uczniowie mogą przeżywać różne emocje, pozytywne i negatywne, które są reakcjami na np. określoną aktywność (jak ćwiczenie, konieczność wypowiedzenia się w języku obcym), interakcję z rówieśnikami lub nauczycielem. Emocje, zwłaszcza pozytywne, mogą stanowić bodziec do działania, np. wykonania nowego ćwiczenia, będąc ważnym ogniwem procesów motywacyjnych. Uczeń pozytywnie nastawiony do wykonania zadania, także zachęcony dodatkowo formą (np. typ zadania) bądź treścią (np. interesujący temat) lub sposobem wprowadzenia zadania przez nauczyciela, będzie zmotywowany do jak najlepszego wykonania, co więcej sama aktywność jest w stanie uruchomić kolejne emocje i przez to zwiększyć szansę na odniesienie sukcesu. Natomiast u ucznia doświadczającego negatywnych emocji w reakcji na aktywność lub kontakt z nauczycielem mogą pojawić się trudności w realizacji stawianych mu wymagań, wskutek czego jego chęć do pracy na lekcji będzie niska, a przedmiot i nauczyciel staną się źródłem negatywnych skojarzeń. Dość powiedzieć, że wielu uczniów po latach ma negatywne, niekiedy wciąż żywe, wspomnienia dotyczące konkretnych przedmiotów i nauczycieli. To, jak uczeń radzi sobie z emocjami, jak wpływają one na efektywność uczenia się, w tym również odczuwanie satysfakcji z odnoszonych sukcesów, oraz komunikację z nauczycielem, wynika ze zdolności ucznia do regulacji emocji. Oznacza ona (Czub 2004: 57): „zbiór procesów: (a) zewnętrznych i wewnętrznych, (b) odpowiedzialnych za monitorowanie, ocenę i zmianę poziomu pobudzenia emocjonalnego, jak i czasu trwania emocji oraz (c) pozwalających wpływać na to, kiedy i jaką emocją zareaguje jednostka i jak ją wyrazi, (d) służących pomyślniej realizacji celów tejże jednostki”. Regulacja emocji odbywa się poprzez radzenie sobie jednostki z napięciem emocjonalnym, które w zależności od różnych czynników sytuacyjnych przybiera wartość negatywną lub pozytywną, przekładając się na mniejszy lub większy poziom zaangażowania w wykonywanie określonej aktywności (por. Czub 2004: 58–59), np. udzielenie odpowiedzi w języku obcym na zadane pytanie. Co więcej,

według tej koncepcji jednostka (uczeń), odbierając bodźce z zewnątrz, dokonuje ich ewaluacji – ocenia, na ile są one dla niego źródłem pozytywnych lub negatywnych doświadczeń. Dzięki ewaluacji – w jej efekcie – jednostka określa swój poziom bezpieczeństwa, który pozwala na efektywną regulację napięcia emocjonalnego. Ma to, jak się wydaje, istotne znaczenie w kontekście sytuacji pojawiających się na lekcji. Innymi słowy, bodźce występujące np. podczas kontaktu ucznia z nauczycielem, powodują, że uczeń czuje się bardziej lub mniej bezpieczny, przez co lepiej lub gorzej reguluje swoje emocje i zdolność do podejmowania konkretnych aktywności. Mechanizm regulacji emocji wiąże się bezpośrednio z motywacją. Pobudzenie emocjonalne pozwala zatem na pojawienie się motywu, czyli uruchomienie specjalnego programu działania, umożliwiając realizację określonej czynności – osiągnięcie założonego celu (por. Maruszewski i in. 2008: 598–600).

Niebagatelne znaczenie dla powodzenia procesu uczenia się ma również motywacja wewnętrzna, dzięki której jednostka (uczeń) podejmuje i kontynuuje aktywność, ponieważ jest ona źródłem pozytywnych wzmocnień, dając tym samym satysfakcję (por. Maruszewski i in. 2008: 606). Zadaniem nauczyciela powinno być takie projektowanie i realizowanie lekcji, by wyzwać w uczniach ten rodzaj motywacji – budzić u nich zainteresowanie rozwijaniem poziomu języka. Należy ponadto zwrócić uwagę na fakt, że za ujawnienie się motywacji wewnętrznej u uczniów mogą odpowiadać pozytywne relacje z nauczycielem oraz uznanie dla jego kompetencji (por. np. Hanna Komorowska 2005: 129). Stąd za konieczne trzeba uznać jak najczęstsze łączenie nauczanych treści z emocjonalnym zaangażowaniem nauczyciela w proces nauczania.

Niemniej warto pamiętać, że poziom motywacji wewnętrznej jest zróżnicowany indywidualnie, przy czym na uwagę zasługują zwłaszcza dwa czynniki: wytrwałość i poczucie skuteczności, które są ze sobą powiązane (por. Łukaszewski 2015: 402). Można przyjąć, że wytrwałość będzie wskazywać na to, jak bardzo uczeń koncentruje się na danej aktywności i czy w ogóle ją ukończy. Z kolei poczucie skuteczności będzie determinowało to, czy wykonanie aktywności zakończy się sukcesem, tj. spełni określone wymagania. Jakkolwiek obszar ten wymaga dalszych badań, to jednak nic nie stoi na przeszkodzie, by nauczyciel podejmował próby wzmocniania determinacji uczniów, także poprzez przemyślane oddziaływanie na motywację zewnętrzną (np. stosowanie nagród w formie oceny).

Jak prowadzić zdalną lekcję języka (niemieckiego) z nastawieniem na regulację emocji i kształtowanie relacji

Nauczyciel, który zdaje sobie sprawę ze znaczenia opisanych wcześniej zjawisk psychologicznych, będzie mógł dokonywać takiego wyboru aktywności, aby przełożyły się one na efektywną pracę uczniów podczas lekcji (zrealizowanie zakładanych kryteriów sukcesów) oraz – niejako w rezultacie obserwowanych przez uczniów postępów czy też zwiększenia poczucia skuteczności – wzmocniły pozytywną relację z nauczycielem.

W zgodzie ze wspomnianym na wstępie modelem Klafki zostaną tutaj zaproponowane działania, które mają na celu zarówno rozwijanie sprawności w zakresie języka niemieckiego, jak i regulowanie emocji. Rzecz jasna, będzie to tylko pewna propozycja, która nadaje się do dalszej modyfikacji – w zależności od tego, z jakimi uczniami i na jakim poziomie pracuje dany nauczyciel. Wprawdzie, jak wspomniano, ważnym korkiem jest udzielenie przez nauczyciela odpowiedzi na podstawowe pytania między innymi o potrzeby edukacyjne swoich uczniów, ale warto też sobie uzmysłowić, że tak naprawdę uczenie się języka może stać się dla każdego ucznia bodźcem motywującym. Dlatego wypada zawsze przyjąć, że nawet w grupie z jakiegoś powodu zniechęconej do uczenia się języka (niemieckiego) odpowiednie działania dydaktyczne, zapewniające jednocześnie atmosferę do bezpiecznej regulacji emocji, przyniosą pozytywny skutek. Nie ma oczywiście gwarancji, że działania podejmowane przez nauczyciela przyniosą szybkie zmiany, niemniej ich wdrażanie znajduje uzasadnienie w wiedzy psychologicznej. Podejście uwzględniające uwarunkowania osobowości ucznia jest zresztą zgodne z *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego*. Każdy uczeń dysponuje indywidualnym stylem poznawczym, własnym systemem wartości, zróżnicowanymi postawami, odmiennym poziomem motywacji itp. (Rada Europy 2003: 97).

A) CELE NAUCZANIA

Obszar celów nauczania, wynikających z podstawy programowej, specyfiki programu nauczania, ale też z założeń przyjętych przez nauczyciela, należy w szkolnictwie do najbardziej podstawowych. Powszechnie znana jest ponadto taksonomia Benjamina Blooma (1965), która stanowi swego rodzaju instrukcję planowania lekcji opartych na różnych celach. Co ciekawe, między celami według modelu Klafki a elementami taksonomii istnieją pewne podobieństwa – chodzi zwłaszcza o wiedzę

(*Wissen*), działanie (*Tun*) i postawę (*Haltung/Meinung*), które w języku ucznia wskazują na wiedzę faktograficzną, zastosowanie wiedzy w praktyce oraz ewaluację, czyli umiejętność wyrażania opinii, a w terminologii psychologicznej odzwierciedlają wiedzę deklaratywną, proceduralną oraz postawy. Cele są ponadto tym, co niejako buduje strukturę lekcji – wyznaczają pewien zakres wiedzy, którą uczeń będzie miał okazję (przynajmniej w jakimś stopniu) opanować w trakcie lekcji. Wypada przy okazji dodać, że cele nie przekładają się bezpośrednio na pamięciowe opanowanie materiału czy natychmiastowe zrozumienie nowych zagadnień – cele co najwyżej inicjują oraz porządkują proces uczenia się, ale efekty kształcenia nie muszą być od razu widoczne. Z tego względu cele nauczyciela nie zawsze pokrywają się z celami ucznia – zbyt wiele celów zaplanowanych przez nauczyciela na jednej jednostce lekcyjnej ma niewielkie szanse na zrealizowanie. Co więcej, nadmiar wymagań na ogół utrudnia uczenie się i negatywnie oddziałuje na motywację. Nie wolno przy tym zapomnieć, że realia nauczania zdalnego mogą niekiedy utrudniać zrealizowanie wszystkich celów – kluczową rolę w prawidłowym przebiegu lekcji zdalnej odgrywa zapewnienie warunków pozwalających na nieskrępowaną komunikację z nauczycielem (czasem odbiegającą od tematu lekcji), zadawanie dodatkowych pytań, spokojne wyjaśnianie, a w rezultacie – zminimalizowanie napięcia emocjonalnego: „w pierwszej kolejności zajmujemy się podstawowymi potrzebami i ich zaspokojeniem, a potem dopiero dydaktyką” (Pyżalski 2020: 26–27).

W kontekście regulacji emocji i kształtowania relacji w czasie lekcji wydaje się, że nauczyciel powinien tak dobierać cele, by uczeń był w stanie im sprostać, ale przede wszystkim widzieć swój udział w ich osiągnięciu, co może również być efektem dobrej atmosfery w trakcie lekcji. Oznacza to, że aktywności ucznia z jednej strony muszą być powiązane z celami dydaktycznymi, a z drugiej – nauczyciel powinien wspierać ucznia w realizacji tych aktywności. Przykładowo: uczeń poznaje zasadę tworzenia czasu przeszłego Perfekt – wie, jak tworzyć imiesłów Partizip II, a następnie – na tej podstawie – układa poprawne zdania z podanych wyrazów. Potrafi w końcu, po wykonaniu kilku ćwiczeń typowo gramatycznych, wyrazić prostą opinię, np. *Dein neues Hemd hat mir wirklich gut gefallen*. Już tak prosta aktywność, jeśli będzie rzeczywiście efektem pracy ucznia, stanie się jego sukcesem, wywołując pozytywne emocje, które następnie zwiększą jego poziom motywacji, np. uczeń chętnie, z większym zaangażowaniem, wykona kolejne zadanie. Jest to oczywiście sytuacja idealna,

w której wykonanie zadania przynosi określoną reakcję psychologiczną. W rzeczywistości istnieje szereg czynników zakłócających, jak choćby samopoczucie, nastawienie do nauki, postawa wobec przedmiotu itp. Nauczyciel, który ma na uwadze stany emocjonalne ucznia, może próbować tak pokierować lekcją, by zminimalizować ich negatywny efekt.

Łatwo zauważyć, że cele na lekcji języka będą bardzo zróżnicowane. Warto jednak poświęcić czas na staranne ich wyznaczenie, ponieważ od nich zależy, jak potoczy się lekcja zdalna i jaki efekt wywoła u uczniów. Cele mogą ponadto być ukierunkowane na konkretny obszar lekcji, np. dialogi lub pracę w grupach, gdzie znaczącą rolę odgrywają umiejętności prowadzenia rozmowy (*Interaktionsorientierung*).

B) POŁOŻENIE WYJŚCIOWE

Jak już wspomniano, uświadomienie sobie przez nauczyciela między innymi, z jaką grupą uczniów pracuje, jaki prezentują poziom języka oraz jakie są ich potrzeby, pozwoli również na lepsze zaprojektowanie lekcji – precyzyjne określenie celów. Jest tutaj też miejsce na indywidualizację procesu kształcenia; może się bowiem okazać, że np. w tej samej klasie, wśród większości uczniów otwartych na interakcję w języku obcym, są osoby nieśmiałe, ale za to wykazujące się wysokim poziomem sprawności receptywnych lub gramatyki. Zadaniem nauczyciela będzie zatem dostarczenie bodźców do rozwijania interakcji przy warunkach umożliwiających nieskrępowane (bezpieczne, pozbawione nadmiarowego napięcia emocjonalnego) wypowiedzianie się (zob. też Gehring 2018: 16–20). Przy tej okazji warto podkreślić nieocenioną wartość informacji zwrotnej, która jest współcześnie podstawą oceniania kształtującego, będąc jednocześnie formą wsparcia emocjonalnego, tak potrzebnego w warunkach zapośredniczonej komunikacji. Można by jeszcze dodać, że w zasadzie planowanie każdej nowej lekcji zaczyna się od rozpoznania położenia wyjściowego, np. poprzez odpowiedzi na pytania typu: co teraz muszę zrobić?, czego będą potrzebować moi uczniowie?, co już umieją, a z czym sobie jeszcze nie radzą?

C) DZIAŁANIA UCZNIA

Uczestnictwo ucznia w lekcji języka (niemieckiego) wymaga podejmowania zróżnicowanych aktywności, w tym zwłaszcza skutecznej interakcji z nauczycielem i rówieśnikami. Co więcej, jak już podkreślono, podstawową kwestią powinna być możliwość takiego wyrażania emocji, by nie powodowały one niepotrzebnego stresu ani nie zakłócały relacji z nauczycielem. Nie jest chyba

błędne założenie, że w istocie to, jak będzie wyglądało zaangażowanie ucznia w realiach lekcji zdalnej, zależy w dużym stopniu od działań nauczyciela. Wprawdzie odpowiednio wysoka motywacja wewnętrzna ucznia znacząco usprawnia proces dydaktyczny, jednak to nauczyciel musi zadbać, by uczeń motywacji nie stracił.

D) DZIAŁANIA NAUCZYCIELA

Planowanie, a następnie prowadzenie lekcji zdalnej dałoby się sprowadzić do trzech nierozłącznych i uzupełniających się aspektów: form pracy (jakie sprawności językowe będą rozwijane, za pomocą jakich działań itp.), materiałów nauczania (jakie teksty, filmy, nagrania itp. będą wykorzystane) oraz szeroko pojętych sposobów wspierania procesu regulacji emocji i wzmacniania relacji interpersonalnych. Formy pracy będą tutaj traktowane jak pojęcie szersze, przynajmniej częściowo obejmujące swym zakresem materiały nauczania, gdyż realizacja form pracy, np. indywidualne rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu, wymaga z jednej strony planu (czego uczniowie będą słuchać, co zrobią w trakcie słuchania, a co po odsłuchu itp.), z drugiej zaś strony przyjmuje postać konkretnych zadań (np. test typu prawda czy fałsz) bądź ćwiczeń doskonalących wybrane zagadnienia językowe (np. uzupełnianie zdań formami zaimków w trakcie ponownego słuchania).

Wśród działań służących wspieraniu uczniów, które nauczyciel może podejmować niezależnie od planowanych form pracy i materiałów, trzeba by wskazać przede wszystkim dobrą komunikację z klasą, co powinno oznaczać wsłuchiwanie się w potrzeby uczniów. Ważne jest stwarzanie takiej atmosfery, która będzie sprzyjać regulowaniu emocji w bezpieczny sposób. To w zasadzie nauczyciel ma zadanie niejako odczytywać sygnały od uczniów świadczące o napięciu emocjonalnym i na tej podstawie wdrażać strategie umożliwiające złagodzenie dystresu (por. Czub 2004: 66). Może to czynić przez komunikaty pokazujące, że rozumie sytuację ucznia. Istotne będą wzmocnienia pozytywne za najmniejsze nawet sukcesy. Inna jeszcze strategia polega na angażowaniu uczniów w ciekawe, urozmaicone zadania o zróżnicowanym stopniu trudności. Efektem tych działań nauczyciela ma być nie tylko stabilizacja emocjonalna, wzmocnienie poczucia skuteczności czy w końcu zwiększenie motywacji, lecz także utrwalanie stabilnej relacji.

E) FORMY PRACY I MATERIAŁY

Jako że konkretne formy pracy pociągają za sobą wybór konkretnych materiałów nauczania, a często dany materiał, np. tekst w podręczniku wraz z zestawem zadań

lub/i ćwiczeń, determinuje określoną formę pracy, np. rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem, będą one omówione tutaj łącznie. Ponadto nie ma potrzeby referować pokaźnego zasobu dostępnych obecnie podręczników, zeszytów ćwiczeń, repetytoriów itp. Nie jest również konieczne instruowanie nauczycieli, jak dobierać materiały i stosować je w rozmaitych formach pracy, gdyż nauczyciele (języków obcych) są z reguły bardzo dobrze przygotowani w tym zakresie. Zamiast tego lepiej skupić się na motywującym oddziaływaniu odpowiednio zaplanowanej formy pracy i właściwie dobranego materiału. Innymi słowy, w formach pracy i materiałach trzeba poszukiwać potencjału do stworzenia lekcji ułatwiającej regulację emocji, a przez to zwiększenie wiary ucznia w swoje własne zdolności językowe.

W zakresie form pracy należałoby zwrócić szczególną uwagę na integrację zespołu klasowego w czasie lekcji zdalnej. Z psychopedagogicznego punktu widzenia zaletą pracy w grupach jest fakt, iż może ona spowodować, że uczniowie w pewnym sensie wspólnie, pozostając w interakcji i wykonując zadania, będą regulować emocje – jest to tzw. diadyczna regulacja emocji (por. Czub 2004: 67). Nauczyciel pełni tutaj bardziej funkcję wspierającą, przy czym dodatkowo jest w stanie wzmacniać wysiłki uczniów poprzez informację zwrotną. Przeciagająca się edukacja zdalna powinna skłaniać do aranżowania pracy grupowej, która ma na celu nie tylko kontakt z rówieśnikami, tak bardzo ważny w nauczaniu na odległość, lecz także rozwijanie sprawności mówienia, również podczas interakcji. W kontekście lekcji języka niemieckiego mogą to być albo proste dialogi, albo bardziej złożone formy o charakterze projektowym, np. przygotowanie krótkiej audycji o najciekawszych zabytkach Berlina. Dla uczących się na niższych poziomach zaawansowania takie zadanie mogłoby być wykonane częściowo w języku polskim. Tutaj tak naprawdę wiele zależy od kreatywności nauczyciela, ale także od jego wiedzy o zdolnościach językowych uczniów. Warto pamiętać, żeby zbyt często nie wymagać od takich uczniów spontanicznych wypowiedzi, dopuszczając odczytanie. Osobną kwestią pozostaje zaznajomienie się przez nauczycieli z narzędziami nauczania zdalnego, które umożliwiają realizację tak zaplanowanej lekcji.

Jakkolwiek na lekcjach języka trzeba zadbać o rozwijanie wszystkich sprawności językowych, to z uwagi na procesy emocjonalne i relacyjne dobrze jest położyć większy nacisk na mówienie, niekoniecznie za każdym razem ukierunkowane na interakcję – do dyspozycji jest szereg prostych aktywności, np. odpowiadanie na

pytania do tekstu, ćwiczenie reakcji językowych, zabawa w opisywanie fotografii lub układanie prostej historii na podstawie komiksu, tak aby każdy uczeń dodał swoje zdanie. Ważne, by przy tych aktywnościach, kiedy uczeń nie pracuje zespołowo, wspierać go pod względem językowym i często doceniać efekt końcowy (zob. też Gehring 2018: 200). Grupy mniej zaawansowane mogą niekiedy oczekiwać wcześniejszego przygotowania pomocnego słownictwa, które zapewne ułatwi wypowiedzianie się. Jeszcze innym pomysłem na formę pracy jest zyskująca obecnie na popularności lekcja odwrócona (Bergmann i Sams 2012), podczas której uczniowie sami aktywnie realizują proces dydaktyczny; przygotowują się przed lekcją, a następnie prezentują i omawiają wspólnie zadany temat. Rola nauczyciela sprowadza się przede wszystkim do pozytywnego wzmacniania efektów pracy lub ewentualnie do korygowania błędów, by nie zostały przyswojone.

Teksty i nagrania oferowane w podręcznikach oraz innych opracowaniach mogą także zostać wykorzystane jako bodźce do późniejszej interakcji. Dobrym sposobem jest zachęcanie uczniów do wyrażania opinii o tym, co właśnie przeczytali lub usłyszeli. Niemniej podkreślenie kwestii, że ich opinia nie musi wcale być zgodna z prawdą, pozwoli skupić się na przekazie językowym, a to przecież skuteczna komunikacja ma być efektem nauki języka.

Podsumowanie i wnioski

Wydaje się, że zapośredniczenie kontaktu skłania do większego zaangażowania nauczyciela w stwarzanie podczas lekcji warunków do bezpiecznej regulacji emocji. W podjętych rozważaniach ukazano, jak model Wolfganga Klafki porządkuje myślenie o podstawowych etapach procesu dydaktycznego i połączono ten model z refleksją nad potrzebami edukacyjnymi uczniów w czasie zdalnej lekcji języka (niemieckiego), co sprowadza się przede wszystkim do uwzględnienia regulacji emocji i jej potencjalnego wpływu na mechanizmy motywacyjne, a w dalszej kolejności na poczucie skuteczności. Lekcja języka stwarza wiele sytuacji, w których konieczna staje się interakcja ucznia z nauczycielem, co czasem wywołuje napięcie emocjonalne. Umożliwienie uczniowi zredukowania tego napięcia jest niezbędnym krokiem nie tylko do wyższej efektywności w nauce języka, lecz przede wszystkim sprawia, że kontakt z nauczycielem staje się źródłem pozytywnych wzmocnień.

Wciąż mało jeszcze wiemy o tym, jaka jest rzeczywista specyfika relacji w nauczaniu zdalnym, by móc formułować ostateczne instrukcje, ale tym samym

obszar ten stanowi istotne wyzwanie badawcze, a propozycje działań powinny być wdrażane na bieżąco. Nie ulega wątpliwości, że to samo oddziaływanie psychologiczne podejmowane przez nauczycieli w tradycyjnym modelu nauczania powinno być kontynuowane w czasie lekcji zdalnych.

BIBLIOGRAFIA

- Bergmann, J., Sams, A. (2012), *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*, Waszyngton: International Society for Technology in Education.
- Bloom, B.S. (1965), *Taxonomy of Educational Objectives*, Boston: Longman.
- Czub, T. (2004), *Możliwości regulacji emocji u dzieci w środowisku szkolnym*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, nr 4 (194), s. 53–74.
- Gehring, W. (2018), *Fremdsprache Deutsch unterrichten: Kompetenzorientierte Methoden für DaF und DaZ*, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Klafki, W. (1962), *Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsgestaltung*, [w:] H. Roth, A. Blumenthal, *Grundlegende Aufsätze aus der Zeitschrift „Die deutsche Schule”*, Hannover: Schroedel.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Łukaszewski, W. (2015), *Wielkie i te nieco mniejsze pytania psychologii*, Sopot: Smak słowa.
- Maruszewski, T., Doliński, D., Łukaszewski, W., Marszał-Wiśniewska, M. (2008), *Emocje i motywacja*, [w:] J. Strelau, D. Doliński (red. nauk.), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, Tom 1, Gdańsk: GWP.
- Poleszak, W., Pyżalski, J. (2020), *Psychologiczna sytuacja dzieci i młodzieży w dobie epidemii*, [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 7–15.
- Pyżalski, J. (2020), *Co jest obecnie ważne, a co mniej w działaniach szkół i nauczycieli?* [w:] J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja, s. 25–27.

DR JAKUB PŁOWENS Językoznawca, nauczyciel języków obcych, wykładowca akademicki, certyfikowany tutor. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół problemów uczenia się i nauczania języków obcych, interesuje się też psycholingwistyką, psychologią poznawczą, filozofią i ekonomią

Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni?

Obecność humoru na lekcji

– przegląd literatury przedmiotu

DOI: 10.47050/jows.2021.2.49-54

KAMIL IWANIAK

Jak sugeruje użyte w tytule przysłowie, czasami śmiech jest objawem przedwczesnej radości z powodu swego domniemanego sukcesu lub nawet satysfakcji z czyjejs porażki. Jak sprawić, by śmiech rozbrzmiewający na lekcji był przejawem pozytywnych przeżyć i prowadził do osiągnięcia zamierzonych w programie celów dydaktycznych? Artykuł stanowi refleksję nad zasadnością obecności humoru podczas lekcji. Autor, definiując potencjalne skutki stosowania humoru w procesie nauczania, wskazuje na możliwości zapobiegania negatywnym konsekwencjom tej strategii.

Kiedy i w jakich okolicznościach potencjał humorystyczny może zostać uwolniony podczas nauki? Aby to określić, i w rezultacie móc przewidywać pożądane oraz szkodliwe konsekwencje aktywacji humoru, niezbędne jest sięgnięcie do jego definicji. Według *Słownika Języka Polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka (1998: 711) humor może być rozumiany jako cecha współkonstituująca osobowość człowieka, dzięki której dostrzega on zabawne strony życia. Jednocześnie ten sam wpis słownikowy uświadamia nam, że humorem jest także powodujący rozbawienie sposób przedstawienia wybranych treści. Pojęcie to służy też do opisu ulotnego, chwilowego stanu wewnętrznego. Co ciekawe, w liczbie mnogiej humor przeobraża się niejako w swój antonim i powinien być interpretowany jako *kaprysy, grymasy, dąsy*.

Humor, komizm i poczucie humoru – zamieszanie definicyjne

W literaturze przedmiotu podejmowane są liczne próby różnicowania pojęć takich jak humor, komizm oraz poczucie humoru. Na przykład Theresa Specht (2013: 95) objaśnia, że komizm realizuje się jako inscenizacja lub konstrukcja, a więc wymaga zaplanowania i dlatego odznacza się najwyższą rangą intelektualną. W rozumieniu Specht humor należy precyzować z perspektywy osobniczej, bowiem realizuje się on w postawie, charakterze i nastawieniu do życia. Komizm jest więc kreacją i efektem dostrzegalnym w świecie zewnętrznym, humor natomiast jest nierozzerwalnie związany z samym człowiekiem.

Na ów ludzki element, który dla istnienia humoru zdaje się być niezbędny, zwraca uwagę także Günther Drosdowski (1990: 320), który pisze, że jest to „umiejętność, dar człowieka, by z pomocą pogodnego opanowania zmierzyć się z niedoskonałościami świata oraz ludzi, trudnościami i niepowodzeniami w dniu codziennym, by nie brać ich zbyt poważnie i być w stanie śmiać się z nich oraz z samego siebie”. W tym ujęciu humor zbliża się do pojęcia poczucia humoru, którego komponenty za badaczami

Willibaldem Ruchem i Franzem-Josefem Hehlem (1998) wylicza Jolanta Tomczuk-Wasilewska (2009: 13):

- stopień, w którym ludzie rozumieją dowcipy;
- ekspresja humoru;
- umiejętność kreowania humoru;
- dostrzeganie bodźców humorystycznych;
- poszukiwanie źródeł komizmu;
- zdolność do zapamiętywania zabawnych treści;
- skłonność do sięgania po humor w roli mechanizmu obronnego.

Składniki te ujawniają się w aktywnej postawie i w konkretnych czynnościach, które są podejmowane przez daną jednostkę. Poczucie humoru jest więc realizowane dzięki takim procesom, jak rozumienie, zapamiętywanie, poszukiwanie oraz używanie i kreowanie, wymagających każdorazowo dopasowania do sytuacji. Na tym etapie naszej refleksji możemy skonstatować, że pojęcia takie jak humor, komizm oraz poczucie humoru są ze sobą wyraźnie splecione.

Humor bywa tylko tam, gdzie jest człowiek

Celem autora tego artykułu nie jest jednak poprowadzenie granicy między pojęciami, lecz zwrócenie uwagi na to, że potencjał humorystyczny może zostać uwolniony na różnych płaszczyznach lub inaczej: w obrębie różnorodnych relacji, które powstają w trakcie lekcji. Wiele z nich rozwija się intensywniej, zwłaszcza obecnie, kiedy mocnym głosem są formułowane postulaty odwrotu od lekcji frontalnej na rzecz pracy w klasie zorientowanej na działania grupowe oraz większą demokratyzację lekcji. Na wartość kształcenia odbywającego się w duchu demokratycznym zwraca uwagę Agnieszka Olczak (2014: 45), podkreślając, że skutkować to będzie opanowaniem przez uczniów pożądanym społecznie strategii komunikacyjnych i w konsekwencji sprawniejszym funkcjonowaniem w społeczeństwie. Nabierający znaczenia model nauczania w trybie lekcji odwróconej proponuje dodatkowo odejście od podawczej pracy nauczyciela na rzecz większej samodzielności ucznia i jego autonomicznej pracy, której rezultaty omawia następnie z nauczycielem. Uczeń staje się więc coraz bardziej odpowiedzialny za zdobywanie wiedzy, która kształtuje się na podstawie źródeł znalezionych samodzielnie lub zaproponowanych przez prowadzącego zajęcia (Chudak 2020: 27). Ta zmiana w paradygmacie myślenia o nauczaniu pociąga za sobą modyfikację roli nauczyciela, który z uczniami ma nawiązywać bardziej zindywidualizowaną i umiarkowaną partnerską relację, towarzysząc im jako merytoryczny doradca.

Przewidywanie pozytywnych oraz negatywnych konsekwencji użycia humoru dla przebiegu i efektywności lekcji powinno więc uwzględniać specyfikę różnych płaszczyzn, tworzących się między:

- nauczycielem a uczniem/uczniemi;
- nauczycielem a tematem lekcji i pomocami dydaktycznymi;
- uczniem/uczniemi a tematem lekcji i pomocami dydaktycznymi;
- uczniami tworzącymi grupę;
- konkretnym uczniem w odniesieniu do swojej własnej osoby;
- nauczycielem w odniesieniu do swojej własnej osoby.

Trafnym komentarzem dla dwóch ostatnich punktów są słowa Leszka Kołakowskiego (za: Motyl 2009: 211), który wskazuje na to, że poczucie humoru charakteryzuje się też dystansem ironicznym wobec własnej osoby. Inteligencja oraz emocjonalne zdyscyplinowanie są warunkami zdobycia się na autoironię.

Prowadzone tu rozważania zasadzają się na koncepcji, według której humor jest nierozzerwalnie związany z człowiekiem i nawiązywanymi przez niego relacjami. Pozostają one w zgodności z teorią Bergsona, reprezentującego pogląd, że (za: Motyl 2015: 339–340):

- komizm powstaje dzięki przymiotom ludzkim; rozbawienie budzi człowiek lub jakaś jego cecha; przedmioty lub stany zyskują na potencjale komicznym tylko dzięki ludziom odpowiedzialnym za ich wykonanie;
- osamotnienie jest czynnikiem hamującym rozbawienie; obecność ludzi wokół nas wyraźnie sprzyja recepcji i reagowaniu na czynniki humorystyczne, zwłaszcza tych współdzielących elementy kulturowe i społeczne;
- podstawowym mechanizmem odpowiedzialnym za istnienie humoru jest intelekt.

Humor jako rozgrywka kognitywna

Humor i inteligencja, jak zauważa Tomczuk-Wasilewska (2009: 53), są ze sobą w istocie powiązane. Ten pierwszy może być postrzegany jako rodzaj gry kognitywnej, mentalnego wyzwania. Sprawne rozumienie treści humorystycznych zakłada posiadanie odpowiednio rozwiniętej kompetencji intelektualnej, która musi zostać aktywowana. Fakt twórczego przetworzenia bodźców przynosi poczucie satysfakcji. Sam proces doświadczania aktywności umysłowej oraz możliwy sukces osiągniany w przypadku poprawnego

rozwiązania zagadki poznawczej, jaką niesie w sobie materiał komiczny, są źródłami zadowolenia i powodują wzrost motywacji autonomicznej. Humor współistnieje z inteligencją, kreatywnością oraz otwartością poznawczą i wspomaga wzmocnienie zdolności, takich jak pamięć, abstrahowanie, znajdowanie analogii czy koncentracja (Tomczuk-Wasilewska 2009: 53–54).

Przyrównanie treści humorystycznych do zagadek i klasyfikowanie humoru jako zjawiska o naturze przede wszystkim intelektualnej ma swoje ugruntowanie w teoriach kognitywnych. Kładą one nacisk na analizę cech strukturalnych bodźca, takich jak język użyty do jego skonstruowania, zastosowane techniki narracyjne, zamierzona grupa odbiorców, osadzenie w całej sytuacji oraz obecność mechanizmu logicznego, rozumianego jako wewnętrzna relacja opozycyjnych skryptów (omówionych w dalszej części artykułu). Istotne dla teorii kognitywnych pozostaje również uwzględnienie przebiegu procesu percepcji oraz ostatecznego wpływu humoru na wydajność procesów poznawczych (Rynkiewicz 2012: 86–87). Spośród wielu teorii, które mają rozjaśnić złożoność natury humoru i odnoszą się do zastosowania treści ludycznych w trakcie lekcji, na największą uwagę zasługują te podkreślające wartość dostrzegania i rozwiązywania rzeczowej zagadki, niezgodności, a więc inkongruencji (Löschmann 2015: 25).

Victor Raskin argumentuje, że zabawna natura tekstu wywodzi się z obecności dwóch opozycyjnych schematów, które pozostają ze sobą w częściowej zgodzie. Rozszyfrowanie zakodowanej w ten sposób niespójności, przejście z jednego skryptu do drugiego w obrębie tego samego żartu, następuje dzięki tzw. wyzwalom zamiany schematów semantycznych. Są to wyrażenia, słowa, elementy narracyjne, które inicjują nagłą zmianę rozumienia otrzymywanych informacji i nakierowują na ostatecznie prawdziwą interpretację treści, zgodną z zamiarem autora. Odbiorca na podstawie uzyskiwanych na bieżąco informacji wnioskuje o możliwym zakończeniu żartu. Na skutek pojawiającej się nieoczekiwanej wieloznaczności zmuszony jest opuścić przyjęty tor myślenia i odszyfrować drugi, dotychczas utajony skrypt, co prowadzi do prawidłowego rozwiązania zadanej niespójności (za: Rynkiewicz 2012: 87). By podkreślić istnienie obustronnie korzystnej relacji pomiędzy humorem a poznaniem, warto przytoczyć słowa Bohdana Dziemidoka (1967: 131): „Źródłem zdziwienia, a wtóre również śmiechu, jest jakiś nagły pomysł, czyli pomyślenie czegoś w sposób nowy, spostrzeżenie czegoś nowego lub ujrzanie

rzeczy znanej w nowym świetle, znalezienie niezauważonego dotąd podobieństwa i nagłe skojarzenie w myśli i wyobraźni elementów rzeczywistych dotąd nieskojarzonych”.

Benefity płynące z wprowadzenia humoru do procesów kształcenia

Aby odbiór bodźca humorystycznego był pełny, powinien nastąpić w kilku wymiarach jednocześnie (Nevo 1998 za: Löschman 2015: 24):

- motywacyjnym, który przejawia się zainteresowaniem potencjalną korzyścią;
- kognicyjnym, będącym zestawem koniecznych mentalnych operacji;
- emocjonalnym, który umożliwia odczuwanie zmian stanów uczuciowych;
- socjalnym, który przejawia się uwrażliwieniem na normy społeczne, struktury i stereotypy;
- behawioralnym, który odpowiada także za ekspresję i produkcję humoru.

To splecenie humoru z umysłowością człowieka, który funkcjonuje w ścisłym społecznym kontekście, oferuje zasadny powód, by przypuszczać, że istnieje korelacja między humorem a efektywniejszym przyswajaniem materiału szkolnego. Przemysław Paweł Grzybowski (2015: 340–341), opierając się na badaniach Matusiewicza, wskazuje na to, że dzięki humorowi na lekcji:

- relacja pomiędzy nauczycielem i uczniami staje się silniejsza, zyskuje na głębi, powstaje uczucie przywiązania; możliwe staje się zbudowanie wzajemnego zaufania;
- ciężkie do opanowania podeksycytowanie uczniów jest częściowo rozładowane i skanalizowane tak, by nie doprowadzało do przekroczenia przyjętych granic;
- instrukcje i polecenia, którym zostaje umiejętnie dołożona lekka humorystyczna nuta, nie są odbierane jako nieprzyjemne dyrektywy, dzięki czemu są łatwiej akceptowane nawet przez uczniów nie zawsze skorych do posłuszeństwa;
- nauczyciel zyskuje użyteczne narzędzie wyrażania krytyki, której nadaje kształt życzliwej wiadomości zwrotnej (Hofmann 2015: 9);
- łatwiej stymuluje się kreatywność i pomysłowość uczniów, dzięki czemu ujawnia się ich błyskotliwość i otwarcie na przełamywanie schematyczności myślenia.

Wbudowanie w lekcję zadań przemycających humor w postaci gier i zabaw językowych, żartów rysunkowych, śmiesznych tekstów oraz ilustracji pozwala na wprowadzenie pożądanej różnorodności oraz utrzymanie koncentracji. Marcin Hościłowicz (2015: 81) akcentuje, że dowcip stymuluje wykorzystanie różnorodnych umiejętności językowych – sprzyja rozwojowi czytania, słuchania, mówienia i pisanja, a także wymusza użycie języka z uwzględnieniem aspektu socjolingwistycznego, bowiem żarty czerpią nie tylko z czysto słownych mechanizmów, ale ich humorystyczny potencjał niejednokrotnie wynika z referencji kulturowych i społecznych. Hościłowicz dodaje, że wprowadzenie humoru na lekcję języka obcego przybliża ją do realnego życia, bowiem humor przenika wiele obszarów ludzkiej działalności. Wzmacnia on tym samym spontaniczną reakcję na materiał językowy oraz oferuje szansę przyszłego użycia umiejętności językowych przez przekazanie żartu dalej, poza szkolne mury. Praca na materiałach żartobliwych lub ich samodzielna produkcja wprowadza komponent twórczy i podtrzymujący zainteresowanie uczniów tematem.

Ciemna strona humoru i dydaktyczne wątpliwości

Będąc świadomymi wielu pozytywnych rezultatów, które mogą zostać osiągnięte dzięki przyznaniu humorowi miejsca na lekcji, powinniśmy jednak bacznie przyrzeć się potencjalnym ograniczeniom. Grzybowski, wnosząc z badań Matusiewicza (2015: 346), zwraca uwagę na niebezpieczeństwa, jakie może nieść za sobą sięganie po elementy komiczne. Świadomość ryzyka wystąpienia takich sytuacji należy wykorzystać do ich zapobiegania. Zgodnie z przestrogami należy uważać, aby humor, niezależnie od tego, która ze stron jest jego inicjatorem:

- nie powodował nadmiernego rozprężenia; chwilowy odpoczynek nie może przyczynić się do rozbicia ram lekcji, należy więc czujnie obserwować zachowanie uczniów;
- był zintegrowany z tematem lekcji i przystawał do omawianego zagadnienia;
- nie stanowił okazji do snucia pozbawionych wartości dydaktycznej i wychowawczej anegdot i pustych konwersacji;
- służył efektywności lekcji oraz atmosferze sprzyjającej pracy i relacjom; niezbędna jest tu zdolność przewidywania potencjalnych reakcji odbiorców, wytyczania granic własnym żartom i szybkiego reagowania;

- nie stawał się punktem wyjścia do utarczek słownych i sytuacji konfliktowych;
- nie sprzyjał przekraczaniu granic; skłonny do żartów nauczyciel powinien unikać nadmiernego spoufalenia, „zakumulowania” z uczniami, prowadzących nierzadko do utraty ich szacunku.

Owa potencjalna szkodliwość stosowania humoru podczas lekcji powinna być wzięta pod uwagę w przypadku wszystkich relacji-płaszczyzn wymienionych w pierwszej części artykułu. Nauczyciel może jednak wcześniej sprawdzić, czy bodźce humorystyczne, w szczególności w odniesieniu do pomocy dydaktycznych i swojego własnego zachowania, będą przydatne i trafne. Martin Löschmann (2015: 37) kieruje tu naszą uwagę na to, że materiały powinny być dobrane do wieku kursantów, ich zainteresowań i wiedzy pozajęzykowej, a także kompetencji językowych oraz uwarunkowań kulturowych grupy, do której słuchacze przynależą (odczucia narodowe, wartości moralne, religijność).

Poskromienie klasowego błazna

Humor, jak wcześniej zaznaczono, może być inicjowany także przez uczniów. Ważne są przy tym ich indywidualna osobowość i dynamika całej grupy, dlatego nauczyciel powinien starać się zaobserwować, jakie role odgrywają poszczególni członkowie klasy w jej strukturze. Pomocne mogą być w tym techniki socjometryczne, takie jak klasyczna technika Moreno (Misiuk 2015: 236), umożliwiająca poznanie relacji wewnątrz grupy i diagnozowanie popularności dziecka. Żarty ucznia ogólnie lubianego i jego stosunek do nauczyciela będą rzutowały na nastawienie całej grupy do tego ostatniego.

Nie bez znaczenia pozostaje też odpowiednie podejście do tzw. klasowego błazna (Piepenbrink 2013: 80), któremu przypada ważna rola rozładowywania napięć i wprowadzania momentów potrzebnego odprężenia działającego pozytywnie na grupę. Ważne, by odróżnić tu ucznia, który swoim zachowaniem przyczynia się do wzmocnienia więzi grupowych, jednocześnie wyróżniając się zaangażowaniem na lekcji i dużą skłonnością do współpracy z nauczycielem, od ucznia, który pragnie jedynie skierować na siebie uwagę, a swoimi żartami „torpeduje” zamiary pedagoga, uniemożliwiając ich realizację. Ten pierwszy typ zna panujące reguły i lubi przełamywać schematy, czyni to jednak z gracją i nie ucieka się do wulgarności. Charakteryzuje się wysoką pewnością siebie, cieszy się

popularnością i nierzadko reprezentuje grupę w kontaktach z nauczycielami. Foucault (1994: 184) doradza nauczycielom współpracę z tego typu uczniem, ponieważ może on pełnić bardzo pozytywną funkcję w regulowaniu zachowania klasy jako społeczności, a jego zachowanie – umiejętnie kontrolowane przez nauczyciela – może mieć dobry wpływ na przebieg lekcji.

Żart jako narzędzie w rękach nauczyciela

Kluczowe jest także użycie humoru przez samego nauczyciela (Löschmann 2015: 43–49). Uczący się chętniej współpracują z pedagogiem, któremu dowcip nie jest obcy, który rozumie go, a także samodzielnie po niego sięga. Humor może być nośnikiem empatii, zachęty, tolerancji, szacunku i zaangażowania. Będąc tego świadomym, warto się zastanowić, czy budowanie umiejętności celowego zastosowania humoru na lekcji nie powinno znajdować się w procesie kształcenia nauczycieli. Wiedząc, że humor pozostaje pod wpływem kulturowym i odgrywa rolę w procesie socjalizacji, Löschmann zwraca uwagę na możliwość wyuczenia humoru i opanowania opartych na nim strategii korzystnych dla procesu lekcji. Jennifer Hofmann posługuje się przy tym wskazanymi wcześniej przez Jamesa Neuliepa (1991 za: Hofmann 2015: 10–11) kategoriami humoru nauczycielskiego:

- skierowany na siebie;
- skierowany na uczniów;
- żart nieukierunkowany (np. żarty słowne);
- niewerbalny;
- naśladowczy (np. wybrane sceny z filmów).

Magdalena Białek (2017: 242–243) przytacza z kolei wyniki ankiet, które pokazują, że uczniowie bardzo wysoko cenią poczucie humoru nauczyciela. Stanowi ono często źródło motywacji, które kreuje pozytywne środowisko oparte na wzajemnej pomocy i współpracy. Z przeprowadzonych badań wynika, że wprowadzanie zróżnicowanych strategii ludycznych, takich jak ilustracje, gry i zabawy, bazujących na aktywności ucznia, praktycznym użyciu języka, strategiach komunikacyjnych oraz humorze, spotykają się z wysoce pozytywnym odbiorem uczniów. Do takich zabaw Hościłowicz (2015: 88–89) zalicza m.in. formułowanie puenty lub wybór pasującej spośród proponowanych, układanie dowcipu z fragmentów, odgrywanie ról, bingo, dopasowanie wyrazów do kontekstów i analizę dowcipów pod kątem stereotypów.

Podsumowując, możemy stwierdzić, że humor w rękach i w mowie nauczyciela może pełnić krzepiącą,

budującą oraz stymulującą funkcję, pod warunkiem że wykaże się on wycuciem i roztropnością, a będzie się wystrzegał szyderstwa, sarkazmu i satyry. Sytuacje komiczne pojawiają się w obrębie różnych relacji stanowiących całość klasowej wspólnoty, humor może zatem odgrywać bardzo ważną rolę, być cennym składnikiem skutecznego uczenia się i udanego nauczania.

BIBLIOGRAFIA

- Białek, M. (2017), *Zadanie i role nauczycieli języków obcych w świetle potrzeb edukacyjnych młodzieży gimnazjalnej*, „Neofilolog”, nr 48/2, s. 233–252.
- Chudak, T. (2020), *Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (flipped classroom)*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 25–28.
- Drosdowski, G. (1990), *Duden Fremdwörterbuch*, t. 5, Mannheim: Dudenverlag.
- Dziemidok, B. (1967), *O komizmie*, Warszawa: Spółdzielnia Wydawnicza Książka i Wiedza.
- Foucault, M. (1994), *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*, Suhrkamp: Frankfurt am Main.
- Grzybowski, P. (2015), *Śmiech w edukacji. Od szkolnej wspólnoty śmiechu po edukację międzykulturową*, Kraków: Impuls.
- Hofmann, J. (2015), *Humor in der Schule – wo er nährt und wo er stört*, „Schulblatt Thurgau”, nr 6, s. 7–11.
- Hościłowicz, M. (2015), *To nie są żarty! Dowcip jako narzędzie wykorzystywane na lekcji języka obcego*, „Linguodidactica”, nr 19, s. 79–90.
- Löschmann, M. (2015), *Humor muss sein – auch im Fremdsprachenunterricht*, [w:] M. Löschmann (red.), *Humor im Fremdsprachenunterricht*, Frankfurt: Peter Lang Verlag, s. 9–58.
- Motyl, K. (2012), *Humor jako kategoria badawcza w pedagogice*, [w:] A. Gofron, A. Kozerska (red.), *Podstawy edukacji. Propozycje metodologiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 209–223.
- Motyl, K. (2015), *Możliwości wykorzystania koncepcji komizmu Henriego Bergsona w badaniu codzienności szkolnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza. Rocznik Polsko- Ukraiński XVII”, Częstochowa, s. 335–345.
- Misiuk, A. (2015), *Porównanie procedur analizy wyników uzyskanych za pomocą klasycznej techniki Moreno*, „Przegląd Pedagogiczny”, nr 1, s. 234–249.
- Olczak, A. (2014), *Edukacja w demokracji i ku demokracji przez aktywne uczestnictwo dziecka*, [w:] K. Gawlicz i in. (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, s. 34–48.
- Piepenbrink, K. (2013), *Humor und Schule: Eine Einführung in die Soziologie des Humors für den Unterricht*, Hamburg: Diplomica Verlag.

- Rynkiewicz, J. (2012), *Kognitywne spojrzenie na poczucie humoru*, „Via Menti”, nr 1, s. 85–98.
- Specht, T. (2013), *Transkultureller Humor in der turkisch-deutschen Literatur*, Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Szymczak, M. (red.) (1998), *Słownik języka polskiego*, t. 1–2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tomczuk-Wasilewska, J. (2009), *Psychologia humoru*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

KAMIL IWANIAK Pracuje jako lektor języka niemieckiego i szwedzkiego. Na Uniwersytecie Śląskim pełnił funkcję pracownika dydaktycznego, obecnie jest doktorantem, a temat jego rozprawy doktorskiej stanowi kontrastywne studium humoru niemieckiego i brytyjskiego.

Łaskotanie umysłu na lekcjach języka angielskiego dla młodzieży i dorosłych

DOI: 10.47050/jows.2021.2.55-60

DOROTA KONDRAT

W angielskim pubie przy kontuarze stoi dżentelmen w meloniku, a obok niego wysoki, dobrze zbudowany marynarz. Elegancki jegomość zwraca się do sąsiada: – *I'm terribly sorry to bother you. I'm afraid I'm standing under your foot.* (dosł. Najmocniej Pana przepraszam, ale obawiam się, że stoję pod Pana stopą). Ów żart, narysowany przez satyryka Johna Donegana i dziś być może mało zrozumiały, to komentarz do tradycyjnej kultury Wysp Brytyjskich. Wszak to naród, który uwielbia śmiać się z siebie, opowiadając w ten sposób o swojej złożonej historii. Charakterystyczny dla angielskich komedii jest humor umniejszający własne ego (*self-deprecating humour*) i opierający się na absurdzie. Stosowany na lekcji przynosi wiele korzyści edukacyjnych. Czy nie warto zatem, by towarzyszył nauce języka obcego?

Zanim zadamy sobie pytanie, czy Anglicy mają lepsze poczucie humoru niż inne narody i jakie jest nasze poczucie humoru, pochylmy się nad definicją. Humor jako stan wesołości ma jedyny słuszny objaw – śmiech, ale ten można wywołać na wiele różnych sposobów. Śmiejemy się, gdy jesteśmy rozbawieni, ale także, gdy jesteśmy podenerwowani czy zakłopotani. Śmiech mogą też wywołać bodźce fizyczne, chociażby łaskotaniem. Do śmiechu wystarczy też widok innej śmiejącej się osoby. W latach 90. opisano przypadek epidemii śmiechu na Tanganice. Młode dziewczęta dostawały napadów niepoahamowanej radości, zarażając kolejne wioski tak skutecznie, że trzeba było zamknąć szkoły na pół roku. Czy warto się śmiać ze wszystkiego i z niczego? Otóż, po stokroć tak!

Zalety śmiechu

Śmiech ma wiele zalet społecznych, emocjonalnych i fizjologicznych. Osoby żartujące i śmiejące się zwykle są bardziej lubiane. Poczucie humoru pomaga nawiązywać i utrzymywać dobre relacje z innymi. Dzieje się tak pod warunkiem, że wartości innych osób nie są przez ten śmiech zagrożone. Ale o tych niuansach za chwilę.

Śmiech może grupę łączyć, scalać, dawać jej siłę i poczucie bezpieczeństwa w obcym środowisku. A takim może być środowisko etnicznie i kulturowo odmienne. Co ciekawe, osoba najczęściej żartująca to lider; w klasie może być to nauczyciel, a jeszcze częściej klasowy żartowniś, czyli przywódca emocjonalny. Warto się zastanowić, ile korzyści przynosi taka rola w grupie. Inną ciekawą obserwacją jest to, że znacznie częściej żartują mężczyźni niż kobiety.

Śmiech i humor używane są do rozładowania wielu emocji. Żartując, znosimy napięcie związane z niepewnością, skrępowaniem lub lękiem (choćby przed komunikowaniem się w obcym języku czy podczas wystąpień publicznych). Używamy

śmiechu jako maski, gdy chcemy komuś odmówić. Sytuacja uczenia się języka obcego, zwłaszcza u nastolatków i dorosłych, jest sytuacją umiarkowanego zagrożenia. Żarty, mniej i bardziej wyszukane, pozwalają uczniom poczuć się bezpiecznie. Ci mniej zdolni językowo, mniej zmotywowani, mający deficyty poznawcze mogą chcieć rozładować napięcie śmiechem. Co więcej, dzięki wykorzystaniu humoru integrują się bardziej z kolegami, zyskują akceptację i uznanie, a przede wszystkim otwierają się na komunikację. A o to przecież w nauce języka chodzi.

Jeśli mowa o korzyściach fizjologicznych, śmiech chyba nie ma sobie równych. Zaangażowany zostaje cały organizm, człowiek jest pobudzony i czuje się przyjemnie, ponieważ mózg uwalnia endorfiny. Pod wieloma względami śmiech jest zdrowy: pobudza i rozluźnia mięśnie, poprawia krążenie. Dotlenia organizm, wzmacnia odporność, pomaga w trawieniu. I co najważniejsze w kontekście nauki, wspomaga koncentrację oraz pamięć.

Humor jako odreagowanie

Czym jest w takim razie humor? Istnieje kilka teorii, z których wynikają wnioski praktyczne dla nauczyciela (por. Veatch 1998; Rojek 2013). Narodziły się one z potrzeby zrozumienia zarówno funkcji, jak i sposobu tworzenia żartu. Zaczniemy od pierwszej – teorii spadku napięcia i odczuwania ulgi. Wyobraźmy sobie klasę nastolatków przed egzaminami. Emocje kłębią się i szukają ujścia. U wzorowych uczniów jest nadzieja na dobre wyniki, które są nagrodą w rywalizacji z innymi. U innych strach przed porażką, złość na nauczyciela bądź szukanie odwetu. Atmosfera staje się napięta i rozładowują ją przede wszystkim głośne komentarze oraz wybuchy śmiechu. Jest to żyzne pole do powstania żartów agresywnych, niesmacznych i niestosownych. W takiej sytuacji rodzi się czarny humor. W czasach wojny i kryzysów z grozą radzono sobie również humorem, często dosadnym. To był jedyny sposób, żeby nie zwariować, jak mówiono.

JAK ĆWICZYĆ?

O ile proces grupowy nie utknął w fazie konfliktu, a szacunek do nauczyciela nie został zachwiany, możemy sobie poradzić z najtrudniejszymi emocjami, które wydają się wymykać spod kontroli. Po pierwsze, rozmawiamy wprost o emocjach. Istnieją ćwiczenia, które pozwalają opisać, co przeżywamy.

Najprostsze narzędzie to tak zwany termometr: rysujemy na dużej kartce podłużny termometr

w kolorach od ciemnego niebieskiego na dole przy temperaturze -20 st., przez neutralny biały, do gorącego czerwonego +30 st. Osoby w grupie w miarę regularnie są proszone o określenie swojego nastroju w danym dniu: przyklejają karteczkę ze swoim imieniem na termometrze w miejscu, które odpowiada ich zdaniem temu nastrojowi. Interpretujemy wspólnie: czy wysoka temperatura oznacza pozytywne emocje? Jakież? Czy odnajdujemy w nas również inne emocje, które silnie odczuwamy w ciele? Czy napełniają nas energią i, jeśli tak, to jak możemy jej użyć?

Następny krok to zagospodarowanie twórczego potencjału humoru, jaki zaistniał w klasie, przez skierowanie go na tory językowe. Możemy zacząć od wspólnego wyszukiwania dowcipów i memów w języku angielskim. Jak je przeczytać, żeby były śmieszne? Pracujemy nad intonacją i suspensem. Jak je rozumiemy? Im bardziej nas jakiś problem dotyka, tym głośniejsze śmiejemy się z żartu na ten temat. Oto przykłady dowcipów, które możemy opowiadać i interpretować w kontekście emocji wspólnie z uczniami.

Śmiejemy się z naszych słabości, nabieramy dystansu do samych siebie:

- *As I get older, I remember all the people I lost along the way. Maybe a career as a tour guide was not the right choice.*
 - *I have finally discovered what's wrong with me. On the left side of my brain there is nothing right and on the right side there is nothing left.*
 - *ME: sometimes I talk to myself. ME: OMG, same!*
- Akceptujemy to, co mamy:
- *I love summer in Britain. It's my favourite day of the year.*
 - *What's worse than biting into an apple and finding a worm? Biting into an apple and finding half a worm.*

Opanowujemy lęk przed bólem, śmiercią, brakiem akceptacji:

- *What's red and bad for your teeth? A brick.*
- *Tombstone engraving: "I TOLD you I was sick."*
- *You know you're not liked when you get handed the camera every time they take a group photo.*

Odreagowujemy zmęczenie (przykłady dla młodych rodziców):

- *My wife and I have reached the difficult decision that we do not want children. If anybody does, please just send me your contact details and we can drop them off tomorrow.*
- *I'd like to have kids one day. I don't think I could stand them any longer than that, though.*

Wyrażamy złość względem bliskiej osoby lub rozczarowanie nią:

- *The other day, my wife asked me to pass her lipstick but I accidentally passed her a glue stick. She still isn't talking to me.*
- *Today was a terrible day. My ex got hit by a bus. And I lost my job as a bus driver!*

Tłumaczymy swoją niechęć lub brak mobilizacji:

- *An apple a day keeps the doctor away. Or at least it does if you throw it hard enough.*
- *I've just burned 1200 calories. I forgot the pizza oven.*
- *It it wasn't for my incredible willpower, I would be exercising right now.*

Rozprawiamy się z frustracjami szkolnymi:

- *The English teacher called Peter for a graded recitation. "Peter, recite a sentence that begins with I." Peter thought for a moment and slowly said, "I is the..." The teacher interrupted him and said, "No, Peter. You say 'I am' instead of 'I is'. Now, try again." "Okay," Peter said. "I am the ninth letter of the English alphabet."*

Jeśli znajdzie się na to czas na kilku lekcjach, prosimy uczniów o zebranie memów z czarnym humorem po angielsku, które ich bawią. Czy przekraczają granicę dobrego smaku? To w dużej mierze zależy od norm, jakie wykształciły się w grupie uczniów. Dotykają uniwersalnych spraw czy są osadzone w kulturze? Uczniowie mogą przygotować króciutkie stand-upy, podczas których opowiedzą po angielsku ulubione żarty. Trzymamy się jednak humoru, który nie będzie obrażał ani grup społecznych, ani nikogo indywidualnie.

Innym, klasycznym sposobem wplatania humoru w lekcje, jest wspólne oglądanie seriali komediowych. Znane i lubiane *Friends*, *The Office* oraz wiele innych, nie tylko współczesnych filmów, zawierają całą paletę typowo anglosaskiego humoru. Dlaczego taki rodzaj dowcipów, a nie inny? Czy możemy podać podobne przykłady z naszego języka? Czy polskie żarty da się przetłumaczyć tak, aby śmieszyły obco-krajowców? Zdobywanie biegłości w języku obcym to w dużej mierze rozumienie specyficznego poczucia humoru, które wydaje się być esencją kultury. Jest to już wystarczający argument dla wspólnego śmiania się na lekcji.

Humor dyskryminujący

Arystoteles twierdził, że humor stoi blisko obelgi – stąd wzięła się teoria wyższości. Wiele żartów balansuje na krawędzi dobrego smaku. Jesteśmy sarkastyczni,

poniżamy, posługujemy się uprzedzeniami. Kawaty o blondynkach i policjantach są najlepszym przykładem tego typu humoru. Ma to pewne znaczenie w procesie grupowym – stajemy się drużyną, bardziej zżytą i widzącą wspólny cel, jeśli ośmieszamy obcych. Problem zaczyna się wtedy, gdy dowcip uderza w środowisko, w którym jesteśmy, np. krzywdzi część osób w klasie lub nie pozwala zasymilować się z kulturą kraju, w którym się znaleźliśmy. Śmiejemy się wówczas tylko wtedy, gdy potwierdza to nasze stereotypy o innej grupie. Ewenementem jest śmianie się z własnego narodu, co czynią zarówno Polacy, jak i Brytyjczycy. Prawdopodobnie tym samym dystansujemy się od stereotypów, które nas „uwierają”. Szukamy wyjątków od reguły albo staramy się zmieniać perspektywę, ucząc się tolerancji. A może też „twardniejemy” przez akceptowanie bądź umniejszanie swoich wad. Tak czy inaczej, taki typ humoru wydaje się być mało konstruktywny.

JAK ĆWICZYĆ?

Młodzi uczniowie z pewnością znają formuły stand-upu i roastu. Stand-up to kabaret jednej osoby występującej przed publicznością ze swoimi żartami. Roast to rodzaj „uczty” dla gościa (najczęściej celebryty), podczas której jego znajomi dowcipkują na jego temat. Z racji swojej niewybrednej, wręcz wulgarnej formy, zarówno stand-up, jak i roast nie nadają się raczej dla szerokiej publiczności. Obie formuły kabaretu przybyły ze Stanów Zjednoczonych i zdobywają olbrzymią publikę również w Polsce, przede wszystkim wśród młodych ludzi. Jednym z typów lekcji może być analizowanie fragmentów wystąpień pod kątem socjologicznym i psychologicznym. Skąd wzięło się przyzwolenie na tak brutalny humor? Jakie wywołuje emocje u adresata żartów i w nas opowieść Demi Moore o swoim małżeństwie z Bruce'em Willisem? Być może odpowiedź tkwi w istocie showbiznesu.

Inną lekcją może być obejrzenie wystąpień Ricky'ego Gervaisa podczas corocznych ceremonii rozdania Złotych Globów. Co i w jakim celu mówi aktor? Jaką jest osobą, jakie ma dokonania i o czym opowiada w mediach społecznościowych? Paradoksalnie, obrażając innych, nawołuje do zachowania najważniejszych humanistycznych wartości, jak szacunek do drugiego człowieka, do zwierząt, kierowania się rozumem i pokorą w świecie nierówności społecznych. Dlaczego zatem humor ten jest tak ostry, brutalny? Czy dlatego, że w ostatnich czasach nastąpiła wulgaryzacja języka? Czy zawołowany dowcip nie przyniesie takiego rozgłosu jak słynne wystąpienia z rozdania Złotych

Głobów? A może to rodzaj bezkompromisowego manifestu, gdyż aktor chce wyrzyczyć racje tych, których nikt zwykle nie słucha.

Na koniec, w świetle niedawnej śmierci Księcia Filipa, można przypomnieć o jego nietuzinkowym temperamencie i tysiącach żartów. Brytyjczycy podobno kochali jego wypowiedzi, które nie przystają do dzisiejszego, dbającego o poprawność polityczną, świata. Dziennik „The Independent” nie omieszczał w dniu odejścia 99-latka przypomnieć jego najbardziej nietaktowne dowcipy:

- *Deaf? If you're near there, no wonder you are deaf (said to a group of deaf children standing near a Caribbean steel drum band in 2000);*
- *If you stay here much longer, you will go home with slitty eyes (to 21-year-old British student Simon Kerby during a visit to China in 1986);*
- *You managed not to get eaten then? (to a British student who had trekked in Papua New Guinea, during an official visit in 1998);*
- *Aren't most of you descended from pirates? (in the Cayman Islands in 1994);*
- *You could do with losing a little bit of weight (to hopeful astronaut, 13-year-old Andrew Adams) (Saul 2021).*

Czytając te wypowiedzi, odkrywamy nie tylko temperament księcia, ale też – niestety – postkolonialne pozostałości kultury brytyjskiej, w której widoczny jest podział klasowy, jak i lekceważący stosunek do innych narodowości. Być może jest to dobry impuls do poznania kultury anglosaskiej w szerszej, historycznej perspektywie. Szczęśliwie, prasa i książki dostarczają wiele materiału, który dotyka kultury w bardziej krytyczny i mniej idealizujący Brytyjczyków sposób.

Podobne refleksje mogą przyjść po lekturze fragmentów książki *Surely You're Joking, Mr. Feynmann!* Jeden z najwybitniejszych fizyków, noblista, przez swoje osobiste opowieści obnaża patriarchalne i nietolerancyjne społeczeństwo połowy XX w. Nietrudno uznać za seksistowski rozdział książki, w którym Feynmann dowcipkuje na temat sposobów podrywania kobiet. Autor pisze ze swadą i umie wywołać uśmiech na naszych twarzach. Co nie przeszkadza jednak temu, aby po lekturze zmienić ton na bardziej poważny i rozmawiać o głośnym niedawno ruchu #MeToo. Być może wprowadzanie dyskryminującego humoru jako

tematu lekcji jest ryzykowne, ma jednak potencjał wychowawczy, służący budowaniu empatii i wrażliwości międzykulturowej.

Humor absurdalny

Teoria niespójności (inkongruencji)¹ tłumaczy humor jako zestawienie dwóch niespodziewanych elementów. W tej kategorii mieści się humor abstrakcyjny i absurdalny. Zwykle, słysząc początek opowieści, dopowiadamy sobie jej ciąg dalszy, który wydaje się być oczywisty bądź prawdopodobny. Jednak autor dowcipu wytrąca z bezpiecznych torów, podając zupełnie niespodziewaną puentę. Dobrze dobrana, może wywołać salwy śmiechu. Ale może też być niezrozumiana i zbyta wzruszeniem ramion. Teoria ta jest ściśle związana z jedną z definicji kreatywności – pojęciem bisocjacji (por. Nęcka 2003; Kaufman 2011). Według niej tworzy produkt, a w tym przypadku humor, powstaje, gdy zestawia się ze sobą dwa różne układy odniesienia. Im bardziej trafne jest to drugie skojarzenie, tym dowcipniejszy żart. Dla przykładu: *Mój mąż wybierał się w delegację. Wieczorem spakował walizkę, rano ją zamknął i wyszedł. Po pół godzinie wrócił wkurzony, wypuścił kota z walizki i znów wyszedł.*

Humor niespójny może być też bardziej abstrakcyjny, osadzający się na grze słów. Poznając go w obcym dla nas języku, jesteśmy mocno ograniczeni znajomością wieloznaczności i niuansów lingwistycznych. Dowcip ten może być głęboko osadzony w kulturze. Na szczęście istnieje wiele przykładów humoru niespójnego, który jest dość uniwersalny.

JAK ĆWICZYĆ?

Kto pamięta jeszcze filmy Braci Marx? Ich absurdalny humor, w dużej mierze sytuacyjny i bez słów, był niepowtarzalny. Ale czy na pewno? Komicy poznają formuły i wykorzystują techniki twórczego myślenia, dzięki którym produkują tego rodzaju dowcip. Humor niekongruentny, czyli niespójny, jest też głównym elementem gier improwizowanych.

Poznajmy niektóre cytaty jednego z braci, Groucho Marxa, i zobaczymy, na czym owa niespójność polega:

- *Those are my principles, and if you don't like them... well, I have others;*
- *Behind every successful man is a woman; behind her is his wife;*

1 Rozważania teoretyczne dot. humoru, w tym m.in. nt. inkongruencji także w artykule Kamila Iwaniaka pt. *Ten się śmieje, kto się śmieje ostatni? Refleksja nad obecnością humoru podczas lekcji – przegląd literatury przedmiotu w niniejszym wydaniu JOWS – przyp. red.*

- *Outside of a dog, a book is a man's best friend. Inside of a dog, it's too dark to read;*
- *Marriage is a wonderful institution, but who wants to live in an institution?;*
- *A man's only as old as the woman he feels;*
- *Who are you going to believe, me or your own eyes?*
- *A child of five would understand this. Send someone to fetch a child of five.*
- *A black cat crossing your path signifies that the animal is going somewhere.*

Czytanie dowcipnych złotych myśli to przyjemność. Ale prawdziwą satysfakcję daje tworzenie. Zawiążmy więc w klasie klub komediowy, w którym uczniowie zaprezentują swoje kabarety. Można oprzeć się na grach improwizowanych mających swój szablon (np. w zasobach improvencyclopedia.org) lub zaczerpnąć z komediowych źródeł (choćaby z kultowego Monty Pythona). Doskonałym sposobem na uczenie się od mistrzów jest rozsypanka: uczniowie dostają rozsypane fragmenty dowcipnych złotych myśli, a ich zadaniem jest dopasować puentę do początku dowcipu.

Jednym z ćwiczeń na tworzenie elementów humorystycznych jest wymyślanie zaskakujących analogii (im więcej grupa ich stworzy, tym większa szansa na zabawny efekt). Uczniowie wraz z nauczycielem robią burzę mózgów: wspólnie wypisują na tablicy, jakie mogą być typowe i szampowe rozwinięcia tych analogii. Następnie w małych grupach uczniowie wyciągają umysły, aby jak najbardziej oddalić się od szampowych skojarzeń. Rozwijają podane zdania, np. *Life is like... / Going to work is like...* itp., tak aby powstała absurdalna i zabawna puenta, która będzie jednocześnie trafna, wywołująca reakcję – *No właśnie!* Następnie dopisują niespodziewane i śmieszne konsekwencje codziennych zachowań do rozpoczętych zdań, np: *If you get up early... / Washing your hair in the evening means...* itp. Jeśli grupy napiszą wiele tego typu złotych myśli, możemy zaproponować konkurs na najzabawniejszą.

Kolejny pomysł na lekcje to krótkie skecze i fragmenty komedii wyświetlane przez BBC Comedy (i dostępne w internecie). Filmy opierają się na tym właśnie rodzaju humoru, przy okazji komentując wiele aktualnych tematów społecznych. Jest tam skecz *If High Street Shopping was like Online Shopping* o chęci zakupu bułki w piekarni, co utrudniają procedury znane nam ze sklepów internetowych (podawanie danych osobowych; zaznaczanie, że nie jest się robotem). Jest skecz *Do you speak English* doprowadzający do absurdu pytania turystów oraz *Northerner terrifies Londoners by*

saying Hello pokazujący różnice kulturowe. Inny skecz, ściśle nawiązujący do aktualnych wydarzeń społecznych, z kilkoma niespodziewanymi zwrotami akcji, to: *A handy guide to making a public apology*.

Ostatnim proponowanym tu ćwiczeniem jest uczenie wieloznaczności za pomocą gry słów (*puns*). Garść przykładów najlepiej zaczerpnąć z książek i kolekcji internetowych. Rzadko się zdarza, by uczniowie sami tworzyli tego rodzaju kalambury, choć tych bardziej zaawansowanych warto postawić przed takim wyzwaniem z użyciem słownika. Poniżej najciekawsze przykłady:

- *Can February March? No, but April May.*
- *Did you hear about the restaurant on the moon? I heard the food was good but it had no atmosphere.*
- *I don't trust stairs because they're always up to something.*
- *A man sued an airline company after it lost his luggage. Sadly, he lost his case.*
- *A cross-eyed teacher couldn't control his pupils.*
- *She had a photographic memory, but never developed it.*
- *How did the picture end up in jail? It was framed!*
- *Coffee has a rough time in our house. It gets mugged every single morning!*
- *I was wondering why the ball was getting bigger. Then it hit me.*
- *Never trust an atom, they make up everything!*
- *Waking up this morning was an eye-opening experience.*
- *Getting the ability to fly would be so uplifting.*
- *It's hard to explain puns to kleptomaniacs because they always take things literally.*

Humor a zapamiętywanie

Skoro humor ma tyle zalet, to powinien być nieodłącznym elementem lekcji, czyż nie? Odpowiedź jest bardziej złożona. Ekspertymenty naukowe pokazują, że humorystyczne treści zwiększają ilość zapamiętanego materiału w porównaniu z treściami neutralnymi (zob. Banas 2011). Dotyczy to wszakże drobnych elementów i prawdopodobnie ten fenomen zachodzi dzięki emocjonalnemu uwypukleniu czy skonstrastowaniu treści. Jeśli na liście rzeczowników znajdzie się słowo, które kojarzy nam się z czymś i wywołuje śmiech, prawdopodobieństwo zapamiętania tego rzeczownika jest większe. Należy jednak wiedzieć, że reguła ta nie wpływa na ogólny przyrost wiedzy. Badania pozwalają też wyciągnąć przeciwne wnioski: humor raczej rozprasza i może skutkować deficytami

w uczeniu się. Przy metodach opierających się na zabawie ludzie budują ogólne afektywne modele materiału (tzw. uczenie się afektywne), zamiast magazynować wiedzę przez poznawcze przetwarzanie i porządkowanie faktów (tzw. uczenie się kognitywne) (por. Banas 2011; Bolkan, Griffin, Goodboy 2018). Oznacza to tyle, co uczenie się chaotyczne, kierowane emocjami, organizowane według luźnych skojarzeń (prawopółkulowe) versus uczenie się poprzez analityczne porządkowanie wiedzy (lewopółkulowe). Co więcej, zabawny nauczyciel to jedno – jest lubiany i dla niego się uczymy, zaś wplatanie humoru w polecenia czy posługiwanie się żartem w sytuacjach wymagających skupienia to drugie. Efekt może być inny od oczekiwanego.

Humor ma pozytywny wpływ na nauczanie pod wieloma względami. Dobry dowcip można nazwać łaskotaniem mózgu: odpręża, poprawia atmosferę w grupie, sprzyja akceptacji kolegów i nauczyciela. Żart jest skuteczny, gdy jest niespodziewany i daje silny bodziec do zapamiętania konkretnych treści. Pomaga przy zdobywaniu kompetencji kulturowych, a przede wszystkim ma zbawienny wpływ na nastrój i relacje międzyludzkie w klasie. Przez to podnosi ogólną motywację do uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Banas, J.A. i in. (2011), *A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research*, „Communication Education”, t. 60, nr 1, s. 115–144.
- Bolkan, S., Griffin, D.J., Goodboy, A.K. (2018), *Humor in the Classroom: the Effects of Integrated Humor on Student Learning*, „Communication Education”, t. 67, nr 2, s. 144–164.
- Kaufman, J. C. (2011), *Kreatywność*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Nęcka, E. (2002), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Pedagogiczne.
- Rojek, E. (2003), *Łaskotanie mózgu. Co wiemy o śmiechu i humorze*, „Kosmos”, t. 52, nr 2–3, s. 237–247.
- Saul, H. (2021), *Prince Philip: 90 of the Duke of Edinburgh's Most Excruciating Comments*, „The Independent”, [bit.ly/3wkS7cF](https://www.independent.co.uk/news/royal-family/prince-philip-90-of-the-duke-of-edinburghs-most-excruciating-comments-a9111111.html) [dostęp: 13.04.2021].
- Veatch, T.C. (1998), *A Theory of Humor*, „Humor”, nr 11(2), s. 161–215.

DOROTA KONDRAT Lektorka języka angielskiego i metodyk nauczania, autorka książek i gier do uczenia się języka angielskiego. Trenerka w edukacji. Prowadziła projekty edukacyjne (Fundacja INEK, Polskie Stowarzyszenie Kreatywności, British Council, Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli), napisała kilkadziesiąt scenariuszy kreatywnych lekcji. Ukończyła psychologię na Uniwersytecie SWPS w Warszawie.

Jak nie zniechęcić oceną, a zainteresować nauką?

Kilka uwag dla początkujących nauczycieli

DOI: 10.47050/jows.2021.2.61-68

HANNA KOMOROWSKA

W dydaktyce języków obcych centralnym tematem XXI wieku – oprócz nowych technologii, które w czasie pandemii zyskały dodatkowe znaczenie – stała się motywacja. To jej poświęcono ogromną liczbę publikacji, to ten właśnie temat zdominował kongresy i konferencje, to ta problematyka wciąż króluje w programach warsztatów i szkoleń nauczycielskich. Jak jednak sprawić, by budowanie uczniowskiej motywacji nie było tylko pobożnym życzeniem metodyków i nauczycieli, lecz miało rację bytu w realnym świecie?

Trudno się dziwić tak szerokiemu zainteresowaniu motywacją. Wiemy już zarówno z badań, jak i z potocznej obserwacji, że silnie motywowani uczeń osiąga wyższe wyniki nauczania niż jego słabiej motywowani rówieśnicy (Dörnyei i Ryan 2015). Jednak wiemy też, że z motywowanym uczniem każdemu nauczycielowi o wiele łatwiej się pracuje, łatwiej też uzyskać satysfakcję z wykonanej pracy, stąd zrozumiałe dążenie nauczycieli do tego, by uzyskać wpływ na ten czynnik.

Pojawia się tu jednak wątpliwość związana z etycznym wymiarem wywierania wpływu. Motywacja jest emocją, a świadomy wpływ na emocje drugiego człowieka, w akademickim rejestrze mowy, oznacza manipulowanie pewną zmienną ulokowaną w psychice innej osoby. Tego rodzaju manipulacja w badaniach naukowych zawsze rodzi pytania etyczne, choć przyjmuje się, że – o ile owa osoba jest o tym poinformowana, a manipulacja zmienną zmierza do poprawy sytuacji tej osoby – działanie takie jest uznawane za w pełni akceptowalne i wyraża na nie zgodę odpowiednia komisja, która ocenia badanie przed jego podjęciem pod kątem spełniania przezeń wymogów etycznych. W języku potocznym manipulacja ma jednak inne, mniej pozytywne konotacje i oznacza wywieranie wpływu na drugą osobę nie zawsze dla jej dobra, a przeważnie dla własnej wygody. Co więcej, potocznie o manipulacji mówimy też wtedy, kiedy osoba, na emocje lub działania której chcemy wywrzeć wpływ, nie ma świadomości naszych intencji i działań (Cialdini 1994).

Mówiąc o kształtowaniu motywacji ucznia w nauce języka obcego, mamy gwarancję, że staraniem o wzbudzenie motywacji nie tylko nie zaszkodzimy uczniowi, a przeciwnie – możemy wesprzeć jego wysiłek. Wiemy bowiem, że – jak powiedziano

wyżej – istnieje pozytywna korelacja między poziomem motywacji a wynikami nauczania, a także negatywna korelacja między intensywnością motywacji a subiektywnym poczuciem wysiłku i ilości pracy wkładanej w opanowywanie języka (Strelau i Doliński 2008). Uczeń wie o naszych staraniach o jego uwagę i motywację oraz ma świadomość, że ten właśnie rodzaj naszych działań nie może mu zaszkodzić. Nie wchodzi tu zatem w grę wątpliwość etyczna.

Jest jednak w zainteresowaniu nauczycieli motywacją pewien element myślenia życzeniowego, opartego na wierze, że motywacja da się zbudować i utrzymać, a wtedy życie szkolne stanie się pasmem sukcesów. Warto zatem zastanowić się, w jakim stopniu jest to możliwe i na co nauczyciel może liczyć, by poradzić sobie w świecie realnym.

Motywacja do nauki a atrakcyjność zajęć

Jako państwo członkowskie Rady Europy i Unii Europejskiej Polska przystąpiła na politykę językową, uzgodnioną przez delegatów wszystkich krajów uczestniczących, i skutecznie ją realizuje. Oznacza to, że – zgodnie z przyjętymi ustaleniami – obniżono w naszym kraju wiek rozpoczynania nauki pierwszej języka obcego aż do przedszkola i wprowadzono obowiązkową naukę drugiego języka obcego od klasy siódmej szkoły podstawowej, czyli dla uczniów w wieku 12–13 lat. To doskonałe rozwiązanie, w pełni odpowiadające międzynarodowym rekomendacjom. Jak każda świetna taktyka ma ona jednak pewne skutki uboczne, nie zawsze łatwe dla nauczycieli. Otóż dawniej, gdy nauka w ogromnej mierze odbywała się w trybie lekcji prywatnych lub w szkołach językowych, nauczyciele pracowali z niereprezentatywną grupą uczniów z tego przedziału wiekowego. Działo się tak dlatego, że siłą rzeczy uczniowie korzystający z płatnego, pozaszkolnego nauczania pochodzili z rodzin o wyższym statusie finansowym i o lepszym wyposażeniu domu. Często oznaczało to wyższe wykształcenie rodziców, a przynajmniej ich większe aspiracje edukacyjne i udział w kulturze, nierzadko też pełniejsze wsparcie dziecka w jego edukacyjnych staraniach. Fakt kierowania go na płatne lekcje wiązał się też (i nadal wiąże) z większym naciskiem rodziców na wysiłek wkładany w naukę. Z kolei brak ocen i możliwość większego wpływu ucznia i jego rodziców na to, co dzieje się na zajęciach i w jakim dzieje się to tempie, zwiększały chęć udziału w lekcjach. Motywacja wewnętrzna ucznia wiązała się więc z motywacją zewnętrzną.

Rozwiązanie rozsądne i zgodne z międzynarodową polityką edukacyjną i językową, jakim jest obniżenie wieku rozpoczynania obowiązkowej nauki języków obcych, wpływa jednak znacznie na motywację uczniów. Nie jest łatwo o ten sam jej poziom wtedy, gdy w nauce uczestniczą wszyscy uczniowie, zarówno ci, którym nie zaszczerpiono poczucia przydatności nauki w ogóle, a nauki języka obcego w szczególności, jak i ci, którzy w domu nie mogą liczyć na jakiegokolwiek wsparcie edukacyjne. Nie jest też łatwo o motywację wtedy, gdy język z atrakcyjnego, dodatkowego przedmiotu staje się po prostu jednym z przedmiotów szkolnych, a zatem elementem stałego obowiązku, w dodatku narażając na otrzymanie złej oceny.

Obecnie, w czasach pandemii, motywacja uczniów nadal nie jest wysoka – teraz z racji zmęczenia nauką online. Dzieci i nastolatki, uczący się już od ponad roku w systemie zdalnym i pozbawieni zwykłych, ale jakże potrzebnych im kontaktów rówieśniczych, są dziś stęsknieni za szkołą. Z tego powodu ich motywacja nieco rośnie, niemniej pandemia jest wyjątkową sytuacją, która nie będzie trwała wiecznie; trudno zresztą nawet życzyć sobie utrzymywania motywacji takim kosztem. Spójrzmy zatem prawdzie w oczy: oczekiwanie silnej, trwałej motywacji na skalę masową w systemie szkolnym to jednak tylko idealizm. Tego rodzaju motywacja będzie zawsze udziałem tylko nielicznych uczniów. Nauczyciele, którzy są tego świadomi i dobrze zdają sobie sprawę ze skali trudności, poszukują atrakcyjnych sposobów prowadzenia lekcji. Najczęściej stosowane są wtedy gry rywalizacyjne, gdyż nauczyciele zauważają, że rywalizacja pozwala szybko uzyskać uwagę uczniów i spowodować ożywienie w grupie. Po ogłoszeniu wyników pozostaje jednak tylko jeden motywowany, czyli zwycięzca, i duża grupa zniechęconych. Z kolei, jeśli rywalizacja jest grupowa, zespół przegrywający często zaczyna obwiniać jednego ucznia, co psuje relacje w klasie. Warto więc szukać innych sposobów, a jeśli decydujemy się na gry – korzystniejsze są te, które zakładają współpracę.

Jakiegokolwiek jednak rodzaju nauczyciel znajduje materiały, aktywności i techniki w celu zwiększenia atrakcyjności zajęć lekcyjnych, zawsze powstaje pytanie, czy atrakcja nie staje się przypadkiem głównym celem lekcji. Zważywszy nadrzędny cel dydaktyczny wyznaczony przez program, wiemy, że nie tędy droga. Atrakcyjność powinna być w tej sytuacji środkiem, a nie celem. Z reguły przyjemne i relaksujące aktywności są jedynie sposobem na dotarcie do dydaktycznego punktu docelowego. Zdarzają się jednak sytuacje

wyjątkowe, kiedy hierarchia celów może ulegać odwróceniu – paradoksalnie właśnie po to, by z czasem osiągnąć zaplanowane cele dydaktyczne.

Najbardziej typowe sytuacje tego rodzaju pojawiają się, gdy grupa jest zniechęcona i ospała, nauczyciel napotyka mur milczenia, co czasem bywa określane potocznie jako „zły dzień” uczniów, ale może też zdarzać się częściej. Bywa tak zazwyczaj wtedy, kiedy uczniowie mają negatywne doświadczenia z poprzednich okresów nauki języka, szczególnie gdy nowy nauczyciel przejmuje klasę po nauczycielu, z nieznanymi nam powodów, nielubianym przez tę grupę. Pojawia się wtedy zjawisko, które opisał po raz pierwszy Stephen Krashen (1982) i określił terminem „filtr afektywny” (*affective filter*). Jest to emocjonalny mur zbudowany z odczuć negatywnych, którymi uczący się blokuje dostęp wszelkich dydaktycznych bodźców, gdyż jego doświadczenie uczy, że mogą one okazać się nieprzyjemne. Blokując wszystko, blokuje też zarazem dostęp nowych informacji i własną aktywność, uniemożliwiając tym samym zachodzenie procesu uczenia się. W takim kontekście nauczyciel i tak nie zrealizuje celów dydaktycznych, dopóki nie usunie lub choćby nie obniży tego muru (Hui Chin Lin 2008). Wówczas ukierunkowanie lekcji na jej atrakcyjność, na gry i zabawy, piosenki czy rap językowy, nawet bardziej niż na cel dydaktyczny, pozwala stopniowo rozgęszczać ten filtr, aż dochodzi do momentu, kiedy można skutecznie uczyć, traktując atrakcyjność już jako środek, a nie główny cel.

Nawet w przypadku niewystępowania filtru afektywnego lekcje języka obcego mogą – również z powodu przeszłych doświadczeń – nie kojarzyć się uczniowi z miłymi doznaniem. Wskutek takiej negatywnie zabarwionej emocjonalnie pamięci uczący się przystępuje do nowych zajęć bez entuzjazmu. Pomaga wtedy skorystanie z wiedzy o efekcie pierwszeństwa (*primacy effect*) i efekcie świeżości (*recency effect*), określanym niekiedy jako „efekt wanny” (*bathtub effect*), wyobrażający kształt krzywej pamięci, zbliżony do ułożenia ciała w wannie, kiedy to najwyżej usytuowana jest u kąpiącego się głowa i stopy. Badania pamięci informują, że najlepiej zapamiętujemy to, co pojawiło się najwcześniej i to, co pojawiło się na samym końcu (Nęcka i in. 2008). Jeśli nauczyciel chce spowodować u ucznia pozytywne zabarwienie emocji, jakie będą towarzyszyć pomyśleniu o ostatniej lekcji, warto rozpocząć ją kilkoma minutami lubianej zabawy, która może zresztą skutecznie pełnić funkcję rozgrzewki językowej (*warm-up*), ale też zakończyć zajęcia aktywnością lubianą

przez uczniów – grą czy piosenką. Wymaga to jednak dobrego zaplanowania czasu lekcji. Dydaktycznym kołem ratunkowym, neutralizującym niechęć, staje się więc atrakcja serwowana zawsze na początku i na końcu zajęć.

Atrakcyjność jest zawsze ceniona przez uczniów. Powstaje jednak pytanie, czy nauczyciel ma obowiązek zawsze dbać o zadowolenie uczniów i ich rodziców. W pełni nie udaje się to chyba nikomu, ale ważne, by rozbieżność nie była zbyt duża i by nie doprowadzić do konfliktu, ponieważ ten nigdy nie jest opłacalny – pochłania wiele czasu i energii, a do tego zaburza relacje, nawet na długo po jego rozwiązaniu. Przede wszystkim warto mu więc zapobiec, a kluczem do prewencji jest zawsze kontrakt klasowy, dla wszystkich stale widoczny i często przypomniany, komunikowany też już na początku nauki także rodzicom. Wszelkie wyjaśnienia spornych kwestii i odpowiedzi na pytania powinny zostać podane wcześniej, już na początku roku szkolnego. Wówczas jest bardzo małe prawdopodobieństwo wystąpienia niespodziewanych pretensji czy zadrażeń.

Nawet przy braku nieporozumień pojawia się jednak zawsze pytanie o granice między realizowaniem celów programowych a spełnianiem życzeń. I tu nauczyciel może, w przypadku rozbieżności oczekiwań, posłużyć się argumentem podstawy programowej i opartych na niej egzaminów zewnętrznych, ale też wymaganiami dyrekcji i koniecznością podporządkowania się przełożonym, do których może też delegować ewentualne pytania oraz pretensje, jeśli nie udało się ich uniknąć. Zaspokojenie oczekiwań, a zarazem realizację celów dydaktycznych, utrudniają kłopoty z zachowaniem uczniów.

W przypadku uczenia dzieci – nie ułatwia pracy nauczyciela ich naturalna ruchliwość fizyczna i emocjonalna, ale też charakterystyczny dla nich typ uwagi. Uwaga mimowolna wydaje się często dekoncentracją, czy wręcz niegrzecznością, a jest tylko podręcznikowym zachowaniem uczącego się dziecka, które nie potrzebuje skupienia i skierowania uwagi na nauczyciela, by przyswajać nowy materiał. To dopiero okres dojrzenia wysuwa na plan pierwszy uwagę dowolną, wymagającą świadomej uwagi i koncentracji na zadaniu, by proces uczenia się zachodził skutecznie. Pracę utrudnia też wielu nauczycielom jeszcze jedna cecha funkcjonowania dziecka, a mianowicie jego podatność na intensyfikowanie zachowania wskutek pojawiania się nowego bodźca. Zwrócenie uwagi dziecku przedszkolnemu lub wczesnoszkolnemu, gdy stuka czy kopie

krzesło, powoduje przez dłuższą chwilę jedynie intensywniejsze zaangażowanie w krytykowaną czynność, a to odbierane jest przez wielu nauczycieli jako celowy opór. Efektem bywa karanie dziecka lub grupy odmową atrakcji: ulubionej zabawy, co – w rezultacie – przynosi efekt odwrotny od zamierzonego, czyli zniechęcenie do nauki.

Z kolei w przypadku uczniów nastoletnich – pracę utrudnia nauczycielowi ich impulsywność i pojawianie się gwałtownych emocji nieproporcjonalnych do bodźca. Dochodzi do tego brak samoregulacji i skłonność do natychmiastowego przekładania emocji na zachowanie. Ku zdumieniu nauczycieli najwięcej sytuacji konfliktowych pojawia się na pierwszych lekcjach, a owe konfliktowe poranki wiążą się z naturalną cechą okresu dojrzewania, jaką stanowią nocne zaburzenia snu i potrzeba uzupełnienia jego braku rankiem. Niemożliwość zaspokojenia tej potrzeby potęguje drażliwość i sprzyja złemu zachowaniu, które często karane bywa właśnie wycofaniem nagrody, jaką są ulubione aktywności językowe. A to działanie przeciwnie skuteczne, gdyż i tu pojawi się wtedy u uczniów zniechęcenie.

Co powoduje zniechęcenie i apatię ucznia?

Najczęściej zniechęcenie jest wynikiem pojawienia się poczucia niesprawiedliwości, a strefą najbardziej podatną na takie poczucie jest, oczywiście, ocenianie.

U dzieci, takie poczucie pojawia się wtedy, kiedy nauczyciel tworzy hierarchię uczniów, mówiąc, kto umie więcej, kto mniej i porównuje ich, co zachęca chwalonego i buduje poczucie zawodu oraz niechęć u pozostałych. Zniechęcenie tworzy też kamuflowanie ocen – jakkolwiek w przedszkolu i nauczaniu wczesnoszkolnym ocen się nie stawia, to jednak liczba elementów, takich jak tarcze, piórka czy serca, precyzyjnie informuje dziecko o jego wynikach, a taka informacja przy braku formalnych ocen ukazuje tylko hipokryzję systemu i zniechęca wiele dzieci. Można to robić tylko wtedy, kiedy dziecko porównuje się samo ze sobą, na przykład porównuje swoją obecną pracę z poprzednią, a nie wówczas gdy wprowadza się porównania zaburzące relacje między dziećmi.

Jak pisałam już wcześniej (Komorowska 2020), najczęstszą przyczyną tworzenia się poczucia niesprawiedliwości u nastolatków są sprawdziany – te przeprowadzone z zaskoczenia lub za karę. Nierzadko jako niesprawiedliwa jest przez ucznia traktowana utrata punktów za drobny błąd, np. w pisowni wyrazu, ale też za to, co nie było celem testu (np. błąd gramatyczny w notatce napisanej na podstawie wysłuchanego

tekstu w teście rozumienia ze słuchu). Zniechęcają też niektóre sposoby wyrażania krytyki przez nauczyciela, a szczególnie krytyka publiczna przed całą klasą, obrażanie, wyśmiewanie lub pozwalanie na to innym uczniom.

Zniechęcenie wywołuje też zakaz poprawienia oceny pod koniec semestru czy roku. To sporny problem, jako że wielu nauczycieli uważa, iż uczeń nie przeciwczy wtedy tego materiału i nie utrwali go w pamięci długotrwałej. Nauczyciele podkreślają tym samym, że nie wolno dopuszczać do braku systematyczności, argumentując, że jest to niesprawiedliwe względem innych uczniów. Wskazują też brak czasu na poprawę.

Sądzę jednak, że można i warto uniknąć takiego zniechęcenia. Przede wszystkim uczeń, który nie dostanie zgody na poprawę, niczego się już z tego powodu nie nauczy. Nie jest też wtedy zasadna dyskusja o typach pamięci, gdyż nie będzie materiału, który w ogóle mógłby znaleźć się w jakiegokolwiek jego pamięci, także w tej długotrwałej. Poza tym głównym celem nauki jest opanowanie języka i nigdzie nie jest powiedziane, że trening systematyczności jest od tego celu ważniejszy. Wreszcie istnieją sposoby na to, by zgoda na poprawę nie okazała się niesprawiedliwa wobec pozostałych uczniów. W kontrakcie klasowym można zawrzeć informację, że poprawę trzeba zgłosić wcześniej (kontrakt ma określić o ile wcześniej), poprawa może podnieść ocenę tylko o jeden stopień, a oprócz odpowiednio dobrego wypełnienia poprawkowego testu czy udzielenia dobrych odpowiedzi ustnych uczeń musi – właśnie jako rekompensatę za brak systematyczności – zrobić coś więcej, czego nie musieli zrobić inni uczniowie, np. napisać wypracowanie, przygotować projekt, przeczytać dodatkową lekturę i sporządzić notatkę z niej czy zrobić dodatkowy zestaw ćwiczeń. Nie ma też powodu sądzić, że poświęcenie na poprawę jednej lekcji w końcu semestru czy roku to czas niemożliwy do znalezienia przez nauczyciela.

Zniechęcenie pojawia się jednak bynajmniej nie tylko z okazji oceniania. Występuje ono również wtedy, gdy nauczyciel – po zadaniu pytania – nie daje uczniowi czasu na sformułowanie odpowiedzi i natychmiast, impulsywnie, kieruje pytanie do innej osoby. Tak zwana pedagogika czasu (*pedagogy of time*), która skłania nauczyciela do podarowania uczniowi chwili do namysłu, pozwala uniknąć wielu sytuacji budzących opór i blokujących gotowość do wypowiedzania się. Nie skłania też do wypowiedzania się koncentracja nauczyciela na kilku często wypowiedzających się uczniach,

stałe zwracanie się do nich z pytaniami, udzielanie im głosu w pierwszej kolejności i pozwalanie na długie wypowiedzi, które nie dają szansy innym. Pozostali uczniowie szybko się wycofują z prób zabrania głosu, a z czasem nie podnoszą nawet ręki, by zasignalizować swą chęć wzięcia czynnego udziału w lekcji.

To jeszcze wcale nie wszystko. Bardzo zniechęca częste, demotywyjące poprawianie w trakcie wypowiedzi, które uczeń traktuje jako upokorzenie, szczególnie że ma to miejsce na forum całej klasy. Nie można jednak pozostawiać błędów bez poprawy, gdyż wypowiadający się nie będzie czynił postępów, a pozostali uczniowie mogą uznać, że nieskomentowana wypowiedź jest poprawna. Dlatego najkorzystniej jest używać tak zwanego *recast* – podania poprawnej formy na tyle wyraźnie, by wszyscy to usłyszeli, ale na tyle cicho, by nie zakłócić wypowiedzi ucznia i nie skłaniać go do przerwania wypowiedzi.

Jak widać z powyższych uwag, zniechęcenie najczęściej wiąże się z takim działaniem nauczyciela, które odbierane jest jako niesprawiedliwe i taką jego reakcją, która odczytywana jest jako obraźliwa czy upokarzająca. Jest to więc sfera relacji interpersonalnych, a nie procedur dydaktycznych, choć to właśnie z nich może wynikać zachowanie nauczyciela, powodujące trwałe zniechęcenie ucznia (Iluk 2013). Nie zawsze jednak postępowanie nauczyciela jest dla ucznia osobiście przykre, a mimo to uczeń nie wykazuje chęci włączenia się do zajęć. Często wynika to z ich przebiegu – w odpowiedzi na sposób prowadzenia lekcji może pojawiać się zaangażowanie ucznia lub jego brak. To drugie może być rezultatem nieprzygotowania czy ogólnej niekompetencji ucznia, ale może też wiązać się z pewnym znużeniem albo wręcz silnym zmęczeniem. Bywa jednak, że brak aktywności wiąże się z uczuciem znużenia. Nuda jest już tematem dość obszernej literatury przedmiotu i dość obfitych już badań empirycznych (Kruk i in. 2017; Pawlak i in. 2020).

Patrząc na nudę z punktu widzenia klasy szkolnej, obserwujemy reakcje wyrażone niekiedy werbalnie, choć znacznie częściej niewerbalnie. Mówią one:

- *Znowu to samo / Znowu o tym samym*, co oznacza znużenie, poczucie powtarzalności i odczuwanie przez ucznia niewystarczającej liczby bodźców. Takie zachowanie, szczególnie gdy dotyczy większej liczby uczniów, sugeruje konieczność zmiany typu ćwiczenia, skrócenie poszczególnych zadań, ale też zróżnicowanie form powtórzenia materiału;
- *Nigdy nie chciałem tego robić, ale mi kazano*, co wyraża odczucie przymusu i przykrość

wynikającą z braku wpływu na sytuację. Tu lekarstwem jest dawanie uczniom, w miarę możliwości, dwóch lub trzech opcji do wyboru, przy czym warto zaznaczyć, że dla dzieci poczucie swobody wyboru zaczyna się od wyboru z dwóch, a dla nastolatków – od wyboru z trzech elementów;

- *Już nie chcę tego robić*, co jest oznaką zmęczenia, które może wynikać z nieodpowiedniego poziomu trudności materiału. Paradoksalnie podobne skutki w postaci wycofania się ucznia z udziału w lekcji przynosi zarówno materiał zbyt trudny, jak i zbyt łatwy;
- *Nic się nie dzieje – inne rzeczy są ciekawsze*, co z kolei jest wyrazem przegranej walki nauczyciela o uwagę ucznia – zjawisko, z którym nie warto walczyć pretensjami i krytyką, odwracając uwagę pozostałych uczniów od przebiegu lekcji. Lepiej przyzwyczajać uczniów do tego, by wtedy, gdy nauczyciel zauważa, że dany uczeń zajmuje się czymś innym, powiedział wszystkim krótko w języku obcym, co robi lub co widzi;
- *Nic mi z tego nie przyjdzie*, co jest sygnałem braku poczucia przydatności materiału, niezauważania jakiegokolwiek sensu przyswajania danej informacji lub rozwijania danej sprawności. Najczęściej dzieje się to w pracy nad nowymi strukturami gramatycznymi, toteż zawsze bezpieczniejsze jest określić temat lekcji z nowym materiałem poprzez funkcję (np. *nauczymy się dziś radzić i podsuwać nowe pomysły wspólnych działań, zamiast: nauczymy się dziś budować zdania w trybie rozkazującym*). Niekiedy poczucie braku korzyści wiąże się z brakiem nagrody. Nie musi ona być materialna, może nią być po prostu pochwała – być może tego rodzaju zachęta jest zbyt mało, gdyż nauczyciel uważa, iż nie ma powodu chwalić za normalne, oczekiwane zachowanie. Pochwała, choćby w postaci niewerbalnej aprobaty – gestu czy uśmiechu, może dać uczniowi poczucie sensu, nawet gdy znużyła go lekcja. Trzeba jednak pamiętać o umiarze, by uczeń – przystosowany do stale pojawiającej się nagrody – nie utracił gotowości do pracy w razie jej braku (Weiner 2006).

Tu rodzi się kolejne pytanie: Kiedy lekcja nuży i rodzi nudę? Możliwość jest, niestety, aż kilka. Nuży uczniów przede wszystkim stała, przewidywalna struktura zajęć. Z jednej strony taką strukturę na ogół lubią dzieci, ale też ci starsi uczniowie, którzy gorzej radzą sobie z nauką, gdyż przewidywalność zapewnia poczucie bezpieczeństwa. Z drugiej strony przynosi też jednak

monotonię. Nuży również nadmierne tempo lekcji, sprzyjające „wyłączeniu się” uczniów, którzy nie nadążając ze zrozumieniem, zaprzestają starań. Podobnie nuży uczniów zbyt powolne tempo lekcji, gdyż chwile oczekiwania na kolejny element powodują konieczność dłuższego utrzymania w pamięci poprzedniego fragmentu, co męczy, a zmęczenie jest z istoty nużącej. Podobną reakcję wywołuje, z tego samego powodu, materiał zbyt trudny. Nuży wreszcie – z braku wystarczającej liczby bodźców – materiał zbyt łatwy, a wtedy uwaga kieruje się w strony, inne niż zyczyłby sobie tego nauczyciel (Komorowska 2021).

Utrudnia nauczycielowi decyzje dydaktyczne to, że elementy tego zestawu są kwestiami, które nie dotyczą wszystkich uczniów w klasie. Ci, których uspokaja stała struktura lekcji, są z niej zadowoleni, podczas gdy pozostali się nudzą. Zbyt szybko prowadzona lekcja zadowala uczniów o wyższym poziomie językowym, ale powoduje wycofanie się słabszych. Ci ostatni angażują się na lekcji z łatwym materiałem, w czasie której czują się pewnie, podczas gdy tego rodzaju lekcja bezbrzeżnie nudzi uczniów o lepszych wynikach w nauce. Nie ma tu więc jednego, prostego rozwiązania, chyba że grupa uczniów jest wyjątkowo jednolita pod względem umiejętności i upodobań. Jedynym sposobem jest zatem znaczne zróżnicowanie aktywności lekcyjnych, wymienne wprowadzanie ćwiczeń łatwych i trudniejszych, aktywności wzrokowych i słuchowych, ćwiczeń wymagających cichej koncentracji i ruchowych zabaw językowych, przy czym każda aktywność powinna być stosunkowo krótka. Im bardziej zróżnicowana grupa uczniowska, tym istotniejsze staje się owo różnicowanie aktywności.

Są jednak i takie sposoby działania, które powodują zniechęcenie i nudę u wszystkich. Działa tak przewidywalna kolejność wywoływania uczniów, czytanie tekstów na głos, realizowanie podręcznika ćwiczenie po ćwiczeniu, kontynuowanie tej samej tematyki przez kilka lekcji i – niestety – często głos nauczyciela: monotony, cichy, bez modulowania i intonacji, co sugeruje, że nauczyciel sam się nudzi, a nuda jest zaraźliwa.

W zależności od stopnia zniechęcenia najwcześniej obserwujemy obojętność – zaangażowania brak, ale przynajmniej zadania są dość starannie wykonywane. Gdy u ucznia zaczyna dominować poczucie przykrości, zadania nie są już wykonywane tak posłusznie, a on sam rozpoczyna poszukiwanie nowych bodźców: wygląda przez okno, rozmawia z kolegami czy bawi się telefonem. Później przychodzi apatia, ospałość, całkowite wycofanie i zubożenie. Dopiero w ostatniej

fazie budzi się bunt i agresja; wtedy znika posłuszeństwo, pojawia się złe zachowanie: niegrzeczne odpowiedzi, rzucanie przedmiotami, trzaskanie drzwiami itp. Bunt jawny jest na swój sposób lepszy niż bunt ukryty, który może przynieść niespodziewaną agresję lub wyładowywanie się na słabszych kolegach.

Dlatego warto za wszelką cenę unikać zniechęcenia uczniów, a drogą do tego jest poszukiwanie bodźców ich motywujących. Jeśli jednak trudno o trwałą motywację, wiele jest w stanie zdziałać zaciekawienie ucznia i wzbudzenie jego zainteresowania (Renninger i Hidi 2016; Shin i Kim 2019).

Co może zainteresować ucznia?

Odpowiedź na to pytanie zależy od wieku ucznia. Dzieci charakteryzuje zazwyczaj naturalna ciekawość wszystkiego, podczas gdy inaczej przedstawia się to u nastolatków i osób dorosłych, tu bowiem musi już zadziałać zaciekawienie tematem. W odróżnieniu od tematyki motywacji, zainteresowania już od dawna były w Polsce przedmiotem uwagi pedagogów (Gurycka 1977; 1978). Zainteresowanie wywołuje na ogół temat rozmowy, tekst czy ćwiczenie zawierające to, co (Gurycka 1977, 1978; Pawlak i in. 2019):

- nowe;
- dziwne, nietypowe i zaskakujące;
- sprzeczne z dotychczasową wiedzą lub doświadczeniem;
- absurdalne i niedorzeczne;
- wyraziste;
- niepewne i nieoczywiste;
- wywołuje chęć dowiedzenia się, co będzie dalej.

Dzieci interesuje szczególnie nowość i wyrazistość, a zaciekawia i rozśmiesza niedorzeczność. Atrakcyjne jest też dla nich wzbogacanie wypowiedzi gestami kodowanymi (Michalak 2020). Nastolatki najczęściej interesują się tym, co dziwne, nietypowe i tajemnicze, ale też tym, co wywołuje chęć dowiedzenia się, co będzie dalej. Dorosłych zaciekawia raczej to, co niejasne i dwuznaczne, oraz to, co sprzeczne z ich dotychczasową wiedzą i doświadczeniem (Beswick 2017).

Warto starać się o dobór tematów i materiałów oraz aktywności, które wzbudzą zainteresowanie, gdyż mamy pewność, że istnieje pozytywna korelacja między jego poziomem a wynikami nauki. Wiemy też, że zainteresowanie powoduje mniejsze subiektywne odczuwanie wysiłku wkładanego w naukę, choć wzrasta jednocześnie potrzeba kontaktu i uzyskiwania informacji zwrotnej od nauczyciela (Ainley 2012; Ainley i Hidi 2014).

Zaciekawienie wywołuje z reguły zmiana, a może ona dotyczyć:

- typu aktywności (np. aktywności indywidualne i grupowe);
- typu sprawności językowej (mówienie – słuchanie – czytanie – pisanie);
- typu modalności (wzrokowa – ruchowa – słuchowa);
- nastroju wypowiedzi (głosem radosnym – smutnym – zdziwionym);
- organizacji aktywności (aktywności indywidualne – w parach – w grupach);
- możliwości dokonania samodzielnego wyboru.

W rozwijaniu sprawności receptywnych dzieci zaciekawienie budzą wypowiedziane przez nauczyciela zdania, wśród których znajdują się informacje w oczywisty sposób nieprawdopodobne. W zależności od poziomu językowego instrukcja do takiej aktywności to *zauważ i sprzeciw się* albo *zauważ, sprzeciw się i popraw*. Skuteczne jest też sprawdzanie rozumienia tekstu przez wyrażanie znaczeń mimiką i gestem. W zachęcaniu do produkcji językowej pomagają z kolei proste, wyraziste scenki mimiczne odgrywane przez poszczególnych uczniów, które inne dzieci mają wyrazić słowem.

W rozwijaniu sprawności receptywnych nastolatków zaciekawienie budują na przykład zadania aktywizujące oparte na przewidywaniu, stąd wartość zadań wprowadzanych PRZED tekstem, takich jak przewidywanie wyrazów, w TRAKCIE zapoznawania się z tekstem, takich jak zauważanie wybranego wyrazu, i PO zapoznaniu się z tekstem, takich jak porównanie swych przewidywań z faktami. Pomimo jednakowego formatu pracy z tekstem pozwala on każdorazowo uzyskać inny produkt, a zarazem umożliwia utrzymanie stałego poziomu uwagi uczniów.

Zainteresowanie produkcją językową budzi nietypowe odnoszenie się do przeczytanego czy przesłuchanego tekstu w rodzaju: *Jestem jednym z bohaterów – opowiadam, co się dzieje, występując jako on, czy też: Jestem jednym z przedmiotów w tej historii – co widzę? co mówię?* Uczniowie mogą sami wymyślać, kogo lub co będą odgrywać, ale też wymyślać role dla swych kolegów; mogą także nie mówić, kogo lub co reprezentują, a inni mają to dopiero odgadnąć. Jako stymulatory zaciekawienia równie dobrze sprawdzają się jednozdaniowe wypowiedzi Edwarda de Bono z jego „*what if*” *thinking provocations* („co by było, gdyby...”), określane niekiedy jako „świat odwrócony”, gdyż wypowiedź dotyczy zjawisk dziwnych

lub nieprawdopodobnych. Uczniowie odpowiadają np. na pytanie: co by było, gdyby znikł ze świata kolor zielony albo gdyby wszystkie dzieci przestały chodzić do szkoły. Zaciekawiają także niektóre sztuczne ograniczenia, np. *Odpowiedz tylko rysunkiem, który słownie przedstawi kolega, czy też: Napisz odpowiedź w 15 wyrazach*. Zainteresowanie budzi na ogół również operowanie zdjęciami przedstawiającymi minimum dwie osoby, do których uczniowie dorysowują chmurki komiksowe, by później odegrać stworzone scenki z kolegami.

Dobrym sposobem na przyciągnięcie uwagi nastolatków jest także aktywność zwana SOCS, polegająca na postawieniu dowolnego problemu, który uczeń ma omówić w czterech zdaniach na temat: zaprezentowanej sytuacji (*situation*) – możliwości działania (*options*) – konsekwencji (*consequences*) i proponowanych rozwiązań (*solution*). Ciekawią i bawią uczniów również relaksujące techniki wspomaganie pamięci, takie jak zapisywanie wyrazu w kształcie wiążącym się z jego znaczeniem, np. *escape; Tra in*.

To tylko kilka przykładów określanych jako dydaktyczne evergreeny – nauczyciele zapewne znajdują ich wiele na blogach kolegów, w materiałach internetowych czy po prostu w książkach nauczyciela. Takie „stare, ale jare” techniki określane są mianem *generic activities*; można je zastosować w prawie każdej sytuacji, a za każdym razem przyniosą inne pomysły i inne wypowiedzi uczniów.

Wnioski

Skoro trudno liczyć na silną i trwałą motywację wszystkich uczniów, pomimo stosowania przez nauczyciela różnorodnych strategii motywacyjnych (Guilloteaux i Dörnyei 2008; Wiśniewska 2013), warto zwrócić uwagę na możliwość budzenia zaciekawienia pewnymi elementami lekcji czy tworzenia warunków do zainteresowania tematem, tekstem bądź ćwiczeniem. Jest to, być może, propozycja mniej ambitna niż zbudowanie i długotrwałe utrzymanie intensywnej motywacji, za to jest ona niewątpliwie bardziej realna w codziennej pracy nauczyciela z dziećmi czy nastolatkami.

[Problematyka omawiana w tym tekście została zaprezentowana przez Autorkę także w wykładzie nagrany podczas konferencji „Edukids and Teens 2021” dla organizacji EduNation, oferującej w każdy wtorek darmowe szkolenia dla nauczycieli (edunation.com.pl/webinaria), a prowadzonej przez Annę Popławską i Luizę Wójtowicz-Wagę.]

BIBLIOGRAFIA

- Ainley, M. (2012), *Students' Interest and Engagement in Classroom Activities*, [w:] S.L. Christenson, A.L. Reschly, C. Wylie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement*, New York: Springer Science, s. 283–302.
- Ainley, M., Hidi, S. (2014), *Interest and Enjoyment*, [w:] R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (red.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York: Routledge, s. 205–227.
- Beswick, D.G. (2017), *Cognitive Motivation: From Curiosity to Identity, Purpose and Meaning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hui Chin Lin, G. (2008), *Pedagogies Proving Krashen's Theory of Affective filter*, „Hwa Kang Journal of English Language and Literature”, nr 14, s. 113–131.
- Cialdini, R. (1994), *Wywieranie wpływu na ludzi*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Learner. Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*, New York: Routledge.
- Dörnyei, Z., Henry, A., Muir, C. (2016), *Motivational Currents in Language Learning. Frameworks for Focused Interventions*, London: Routledge.
- Guilloteaux, M.J., Dörnyei, Z. (2008), *Motivating Language Learners. A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation*, „TESOL Quarterly”, nr 42, s. 55–77.
- Gurycka, A. (1977), *Przeciw nudzie. O aktywności*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gurycka, A. (1978), *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–74.
- Komorowska, H. (2020), *Konflikty w pracy nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 67–76.
- Komorowska, H. (2021) *The Role of Attention in Teacher Education: A Factor in the Quality of European Schooling*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 7 (1), s. 33–49.
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New York: Prentice-Hall International.
- Kruk, M., Zawodniak, J., Chumas, J. (2017), *Towards Conceptualizing Boredom as an Emotion in the EFL Academic Context*, „Konin Language Studies”, nr 5/4, s. 425–441.
- Michalak, M. (2020), *Codified Gestures i Scenic Learning – dwie techniki oparte na gestach i ruchu scenicznym wspomagające naukę języka angielskiego uczniów szkół podstawowych*, „Homo Ludens”, nr 1(3), s. 149–162.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2008), *Psychologia poznawcza*, Warszawa: Wydawnictwo Akademica i Wydawnictwo Naukowe ACADEMICA.
- Pawlak, M., Zawodniak, J., Kruk, M. (2019), *O nudzie i przeciw nudzie w klasie*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 23–27.
- Pawlak, M., Zawodniak, J., Kruk, M. (2020), *Boredom in the Foreign Language Classroom*, Cham: Springer.
- Renninger, K.A., Hidi, S.E. (2016), *The Power of Interest for Motivation and Engagement*, New York: Routledge.
- Shin D.D., Kim S. (2019), *Homo Curious: Curious or Interested?*, „Educational Psychology Review”, nr 31, s. 853–874.
- Strelau, J., Doliński, D. (2008), *Psychologia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Weiner, B. (2006), *Social Motivation, Justice and the Moral Emotions: An Attributional Approach*, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wiśniewska, D. (2013), *Interest and Interest-Enhancing Strategies of Adolescent EFL Learners*, „ELT Journal”, nr 67(2), s. 210–219.

PROF. ZW. DR HAB. HANNA KOMOROWSKA Wykłada językoznawstwo stosowane na Uniwersytecie SWPS. Pełniła m.in. funkcje prorektora Uniwersytetu Warszawskiego, prezesa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, polskiego delegata w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych w Strasburgu, eksperta Rady Europy i Unii Europejskiej oraz konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Przewodniczy komitetowi selekcyjnemu polskiej edycji European Language Label, jest rzeczoznawcą do spraw programów i podręczników MEiN, współautorką Europejskiego portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków oraz autorką licznych publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych.

Motywacje uczniów do nauki języka niemieckiego

DOI: 10.47050/jows.2021.2.69-72

DAMIAN KOT

Współcześnie uważa się, że jedną z najważniejszych ról w nauce języka obcego z perspektywy ucznia odgrywa motywacja, która z jednej strony ułatwia zdolnym i pilnym osiągnąć zamierzone cele, a z drugiej pomaga tym mniej zdolnym i mającym mniejsze możliwości osiągnąć choćby najmniejszy sukces (Dörnyei 2005: 65). Wyróżnia się różne rodzaje motywacji, przy czym najbardziej powszechne wydają się podziały na motywację zewnętrzną i wewnętrzną oraz pozytywną i negatywną. Mirosław Pawlak (2011: 33) wskazuje na ogromne znaczenie motywacji zewnętrznej i konieczność traktowania jej jak procesu, ponieważ jest ona zmienna. To z kolei wymaga od nauczycieli pewnej elastyczności w dostosowaniu technik motywacyjnych do zmieniających się celów ich uczniów – zarówno tych bliższych, jak i dalszych. Motywacja pozytywna stanowi z kolei nieodłączny element dydaktyki, a za nią najczęściej odpowiedzialny jest podczas lekcji sam nauczyciel.

Niemiecki z góry skazany na porażkę?

Język niemiecki, który zazwyczaj nauczany jest jako drugi język obcy, stanowi często pewnego rodzaju obciążenie dla tych, którzy ani nie planują zdawania egzaminów z tego języka, ani nie wiążą z nim swojej ścieżki zawodowej, tym samym koncentrując się zwykle na nauce języka angielskiego. Język ten wprowadzany jest zwykle dopiero od klasy 7 lub – przed reformą edukacji z roku 2017 – od 1 klasy gimnazjum, a niejednokrotnie nauka języka niemieckiego rozpoczyna się dla niektórych dopiero w szkole ponadpodstawowej (dawniej ponadgimnazjalnej).

Christoph Mohr (2015: 108) zwraca uwagę, że nauka drugiego języka obcego – najczęściej właśnie niemieckiego – rozpoczyna się zbyt późno. Ma to związek z zakończeniem procesu lateralizacji, w wyniku czego dochodzi do wyraźnej dominacji jednej z półkul mózgowych, dlatego też dziesiąty rok życia uznawany jest za górną granicę rozpoczynania nauki języka obcego. Kluczowe są też czynniki neurobiologiczne, jak elastyczność krtani przed osiągnięciem tego wieku, uwarunkowania socjolingwistyczne, otwartość, brak uprzedzeń czy strachu przed formułowaniem spontanicznych wypowiedzi u młodszych dzieci (Heydt 1991: 274; Arabski 1997: 84; Wieszczeżyńska 2000: 7). Rozpoczęcie nauki drugiego języka obcego po kilku latach nauki języka angielskiego jest jedną z przyczyn powstania błędów interferencyjnych, które często opóźniają osiągnięcie sukcesu w nauce języka niemieckiego, chociaż znajomość języka angielskiego może też zostać wykorzystana w procesie nauczania języka niemieckiego, o ile nauczyciele germaniści posiadają takie kompetencje. Te czynniki, a także indywidualne predyspozycje, cele, plany, marzenia oraz

problemy natury psychicznej, uwarunkowania neurobiologiczne czy różnego rodzaju deficyty (dysleksja, dysortografia, problemy z koordynacją wzrokowo-słuchową itp.) mogą znacząco wpływać na stopień motywacji uczniów. Czy istnieją zatem uczniowie zmotywowani do nauki języka niemieckiego?

Badanie stopnia motywacji uczniów do nauki języka niemieckiego

OPIS BADANIA I RESPONDENTÓW

Aby dowiedzieć się, jak wygląda stopień motywacji moich uczniów, przeprowadziłem ankietę za pomocą formularza Google. Wśród 62 respondentów znalazły się 34 dziewczęta oraz 28 chłopców klas 1–3 liceum ogólnokształcącego, w którym od kilku lat nauczam. Pięćdziesiąt procent ankietowanych stanowili uczniowie liceum czteroletniego, a drugą połowę – liceum trzyletniego. W liceum trzyletnim uczniowie podzieleni są na grupy wg poziomów zaawansowania oraz według realizowanego zakresu podstawy programowej. Osiemnaście procent badanych stanowi grupa uczniów realizująca język niemiecki w zakresie rozszerzonym (zarówno w liceum trzy-, jak i czteroletnim), 11 proc. to uczniowie będący w grupach zaawansowanych, kontynuujących naukę po gimnazjum, 26 proc. to uczniowie rozpoczynający naukę od podstaw po gimnazjum, a 45 proc. respondentów stanowią uczniowie liceum czteroletniego, którzy uczyli się języka niemieckiego w szkole podstawowej. Ponieważ nasza placówka stanowi zespół szkół, z częścią uczniów znamy się od gimnazjum / szkoły podstawowej. Formularz, w którym zawarta była zupełnie anonimowa ankieta, wypełniali chętni uczniowie. W części ankiety poświęconej motywacji uczniowie udzielali odpowiedzi na pytania zarówno jednokrotnego, jak i wielokrotnego wyboru oraz pytania otwarte.

WYNIKI BADANIA

Pierwsze pytanie dotyczyło powodów, dla których uczniowie wybrali naukę języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym. Ponad 66 proc. respondentów zdecydowało się na wybór języka niemieckiego, ponieważ chcieli oni kontynuować jego naukę. Niemal jedna czwarta badanych (23 proc.) dokonała takiego wyboru, ponieważ zakłada, że znajomość języka niemieckiego przyda im się w życiu zawodowym. Kolejne 23 proc. ankietowanych zadeklarowało, że po prostu podoba im się ten język. Piętnaście procent ankietowanych lubi uczyć się języka niemieckiego, 10 proc.

podaje jako powód to, że znało wcześniej nauczyciela i wiedziało, z kim będą odbywać się zajęcia w szkole ponadpodstawowej/gimnazjalnej, 8 proc. zostało namówionych do nauki tego języka przez rodziców, a pozostałe pięć powodów (przy czym na każdy przypada ok. 2 proc.) stanowią: chęć zdawania egzaminu zewnętrznego (matura / egzamin ósmoklasisty), chęć bycia z kolegą/koleżanką w jednej klasie/grupie, brak chęci kontynuowania nauki języka nauczanego w poprzedniej szkole (j. rosyjski), brak możliwości wyboru języka interesującego respondenta (j. hiszpański) oraz większa łatwość w przyswajaniu języka niemieckiego niż innych języków obcych.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi na pytanie o subiektywną ocenę swojego stopnia motywacji w sześciostopniowej skali (przy czym 1 oznacza zupełny brak motywacji, a 6 – bardzo dużą motywację), można stwierdzić, że 11 proc. uważa, że ich motywacja jest na bardzo wysokim, dla 15 proc. – na wysokim, dla 26 proc. – na dosyć wysokim, a dla 27 proc. – na średnim poziomie. Szesnaście procent uważa, że ich motywacja do nauki języka niemieckiego jest na dosyć niskim poziomie, a 5 proc. w ogóle nie jest zmotywowana do nauki tego języka.

Co wpływa pozytywnie na motywację uczniów?

Na to pytanie uczniowie mogli udzielać dowolnych odpowiedzi. Najczęściej pojawiającymi się były:

- sposób prowadzenia lekcji, organizacja i system nauki stosowany przez nauczyciela (12 proc.),
- aspekty praktyczne, nauka języka w celach zawodowych (11 proc.),
- dobre oceny (9 proc.).

Co ciekawe, 8 proc. badanych podało, że motywuje ich nie tyle sposób prowadzenia zajęć, co sam nauczyciel i jego podejście do uczniów. Daleko poza podium znalazły się: zauważanie własnych postępów (5 proc.), chęć jak najlepszego posługiwania się tym językiem (5 proc.), zamiar uzyskania wysokiego wyniku z egzaminu zewnętrznego (5 proc.), możliwość komunikowania się z osobami z zagranicy (5 proc.), praca w grupie (3 proc.), sukcesy odnoszone na lekcji (3 proc.) oraz pewność siebie związana z rozumieniem danego tematu lekcji (3 proc.). Wśród udzielanych odpowiedzi, stanowiących każdorazowo ok. 2 proc. głosów, znalazły się pochwały ze strony nauczyciela, zaangażowanie nauczyciela, chęć nauki tego języka, zamiar mieszkania w przyszłości w kraju niemieckojęzycznym, tematyka zajęć oraz radość rodzica, której przyczyną jest otrzymanie przez ucznia dobrej oceny.

Wśród odpowiedzi na pytanie dotyczące motywacji pozytywnej pojawiła się też chęć otrzymania promocji do następnej klasy (2 proc.), a jednej osoby pozytywnie nie motywuje zupełnie nic (2 proc.). Cztery osoby (6 proc.) nie potrafiły udzielić odpowiedzi na to pytanie, pisząc „nie wiem”, a 5 osób (7 proc.) zostawiło puste miejsce, nie podając tym samym żadnej odpowiedzi.

Sukces na niemieckim?

W ankiecie pojawiło się pytanie, czy uczniowie – również wedle opinii ich samych – odnoszą na zajęciach sukcesy. Z analizy tej części badania wynika, że aż 70 proc. uczniów jest przekonana o odnoszeniu sukcesów na lekcjach. Przykładami takich sukcesów są najczęściej zauważane przez nich postępy w rozumieniu ze słuchu i komunikacji, ale też pochwały czy nagradzanie aktywności związanej z pracą na lekcji. Wśród odpowiedzi pojawiły się ponadto głosy świadczące o tym, że respondenci dużo nauczyli się podczas zdalnego nauczania (5 proc.). Trzy procent badanych jest przekonanych, że odnoszą sukcesy, ale małe, a jeden badany uważa, iż odnosi sukcesy, o ile wcześniej jest przygotowany do lekcji. Dziesięć procent respondentów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie, a kolejne 10 proc. uważa, że nie odnosi żadnych sukcesów na lekcjach języka niemieckiego.

Motywacja uczniów do pracy na lekcji

Pytanie o podstawowe czynniki motywujące do pracy na lekcji języka niemieckiego również nie powinno pozostać bez odpowiedzi. Podczas udzielania odpowiedzi każdy mógł podać kilka czynników. Dla aż 69 proc. badanych podstawowy motywator stanowią plusy za pracę na lekcji, zamieniane następnie – po zdobyciu określonej ich liczby – na ocenę za pracę na lekcji. Dwadzieścia dziewięć procent uczniów uważa, że do pracy na lekcji motywuje ich sam nauczyciel, a 15 proc. badanych mobilizuje też stres. Dla 16 proc. motywatorem do pracy na lekcji jest poczucie pewnego rodzaju odpowiedzialności za grupę: „Jeśli ja się nie odezwę, nikt inny tego nie zrobi”. Kolejnymi czynnikami zachęcającymi do pracy na lekcji są: koledzy i koleżanki (5 proc.), samorozwój (3 proc.), aspekty praktyczne, zawodowe (3 proc.), plan otrzymania dobrego wyniku na egzaminie zewnętrznym czy też staranie się w celu bycia dopuszczonym do egzaminu maturalnego (3 proc.), a jedna osoba podaje, że sama się motywuje (2 proc.).

Mimo że wyniki powyższych analiz można uznać za dosyć optymistyczne, pozostaje jeszcze ostatnie pytanie: „Co wpływa negatywnie na Twoją motywację do nauki języka niemieckiego?”

Dominującymi odpowiedziami są:

- zła ocena (16 proc.),
- nic, wszystko jest w porządku, jestem pozytywnie zmotywowana/zmotywowany (14 proc.),
- nadmiar obowiązków, tj. dużo godzin lekcyjnych, duża liczba zadań domowych z innych przedmiotów (13 proc.),
- język niemiecki jest trudny (11 proc.).

Kolejnymi czynnikami demotywującymi uczniów do nauki języka niemieckiego są „niechęć do tego języka” (8 proc.), zaległości z przedmiotu (dotyczy osób, które dołączyły do grup później niż w klasie pierwszej – 5 proc.), za duża ilość materiału do przyswojenia (5 proc.), jak też zupełny brak zainteresowania przedmiotem (3 proc.).

Podsumowanie

Z przedstawionych analiz wynika, że uczniowie dokonują wyboru języka niemieckiego w szkole ponadpodstawowej/ponadgimnazjalnej przede wszystkim dlatego, że chcą kontynuować jego naukę rozpoczętą na poprzednim etapie edukacyjnym. Równie istotnym powodem dokonania tego wyboru jest założenie, że język ten przyda się w celach zawodowych, jak również – wbrew powszechnie krążącym opiniom – pozytywne nastawienie do nauki języka niemieckiego. Nie sposób nie wspomnieć, że ponad połowa uczniów uważa się za zmotywowanych do nauki języka niemieckiego. Jak się okazało, kluczowymi czynnikami determinującymi pozytywną motywację uczniów są: sposób prowadzenia lekcji, cele zawodowe oraz dobre oceny. Uczniowie są też przekonani o tym, że odnoszą sukcesy w nauce języka niemieckiego, co stanowić może potężną bazę do wytworzenia większej dawki motywacji pozytywnej, będącej siłą napędową do odnoszenia kolejnych sukcesów. Kluczem do ich osiągnięcia, ale też do zmotywowania uczniów do zaangażowania się w zajęcia, jest ustalenie sposobu nagradzania uczniów za pracę na lekcji.

Do nauki języka niemieckiego demotywują najczęściej: zła ocena oraz nadmiar obowiązków związanej niejednokrotnie z przeładowanymi programami nauczania i dużą liczbą lekcji oraz zadań do wykonania w ciągu jednego dnia, ale też fakt, że język niemiecki jest trudny do opanowania na poziomie strukturalnym. Ponieważ naukę języków obcych w polskim systemie szkolnictwa zazwyczaj rozpoczyna się od strukturalnie łatwiejszego języka, jakim jest angielski, należy zrobić wszystko, aby angielski był naszym sprzymierzeńcem, a nie wrogiem. Pokazywanie uczniom zależności

i podobieństw między tymi dwoma językami może wpłynąć pozytywnie na proces przyswajania języka niemieckiego.

Istotne są w tym kontekście także rola i podejście nauczyciela, którego uczniowie podawali w ankiecie za jeden z czynników motywacyjnych, jak również stres, który – mimo że będący z założenia zjawiskiem negatywnym – mobilizuje i zwiększa prawdopodobieństwo odniesienia sukcesu. To może jednak udać się jedynie wtedy, gdy uczniowie mają poczucie akceptacji, bezpieczeństwa i sprawiedliwego traktowania ze strony nauczyciela bez względu na osiągnięcia przez nich wyniki w nauce. Nie jest przy tym tak ważne, jaki będzie efekt końcowy pracy ucznia. Ważne, aby nauczyciel był w stanie dostrzec jego starania i obiektywnie je ocenić.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. (1997), *Uwarunkowania neurolingwistyczne i wiek krytyczny*, [w:] J. Arabski, *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk, s. 64–86.
- Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Teacher: Individual Differences in Second Language Acquisition*, London: Laurence Erlbaum Associates.

- Heyd, G. (1990), *Deutsch lehren*, Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S., Terell, T. (1988), *The Natural Approach*, New York: Prentice Hall Europe.
- Mohr, Ch. (2015), *Niemiecki w Polsce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 107–110.
- Pawlak, M. (2011), *Nowe spojrzenie na dobrego ucznia w dydaktyce językowej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 28–37.
- Wieszczyńska, E. (2000), *Dlaczego warto rozpocząć naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 6–10.

DAMIAN KOT Nauczyciel kontraktowy języków niemieckiego i szwedzkiego w krakowskim Liceum Ogólnokształcącym – Szkole Mistrzostwa Sportowego Marcina Gortata. Absolwent filologii germańskiej z językiem szwedzkim na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Współpracował m.in. z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Tarnowie i C. J. Everest w Krakowie na stanowisku lektora języka niemieckiego.

Motywacja w nauce zdalnej na przykładzie zajęć z języka hiszpańskiego

DOI: 10.47050/jows.2021.2.73-81

ANNA KAWALEC

Artykuł poświęcony jest zagadnieniu motywacji w nauce języka obcego oraz zmianom, jakim ulega motywacja pod wpływem nauki w trybie zdalnym. W tekście podjęto próbę zidentyfikowania czynników motywujących oraz demotywiających do nauki w trybie zdalnym. Artykuł zawiera również wskazówki, jak kształtować motywację uczniów w kształceniu online. W publikacji zaprezentowano wyniki badań ankietowych prowadzonych wśród licealistów uczęszczających na zajęcia języka hiszpańskiego.

Motywowanie uczniów do nauki to temat szeroko analizowany w literaturze przedmiotu. Dostępnych jest wiele rozważań teoretycznych, jak i wyników badań empirycznych z tego zakresu. Zdalne nauczanie, które zdominowało polską oświatę od marca 2020 r., skłania do przeanalizowania problemu po raz kolejny. Niniejszy artykuł jest głosem w tej dyskusji. W tekście autorka podejmuje próbę zidentyfikowania czynników motywujących młodzież do nauki języka obcego w trybie zdalnym, jak również czynników działających demotywiająco. Rozważania prowadzone są na podstawie doświadczeń autorki w nauczaniu języka hiszpańskiego jako obcego oraz wyników badania ankietowego prowadzonego przez autorkę wśród uczniów liceów ogólnokształcących z terenu woj. świętokrzyskiego, w lutym i marcu 2021 r. Celem zrealizowanego badania było ustalenie czynników wpływających na motywację uczniów do uczestnictwa w kursach języka hiszpańskiego, trudności i udogodnień napotykanych w nauce online, a także uzyskanie opinii młodzieży na temat lekcji zdalnych oraz poznanie oczekiwań i potrzeb licealistów w odniesieniu do nauczania języka hiszpańskiego w trybie nauki na odległość. Formularz ankiety zawierał łącznie 14 pytań jedno- i wielokrotnego wyboru oraz pytania otwarte. W odpowiedzi na ankietę prowadzoną w formie elektronicznej autorka otrzymała 189 odpowiedzi uczniów uczestniczących w zajęciach j. hiszpańskiego. Respondentami byli uczniowie klas drugich i trzecich trzyletniego liceum oraz pierwszych i drugich czteroletniego liceum.

Motywacja – konstrukt teoretyczny

Większość tekstów dotyczących motywowania dzieci i młodzieży do nauki wskazuje na to, że motywacja jest kluczem do sukcesu edukacyjnego. Dlatego, jeśli chcemy nauczać efektywnie, musimy zadbać o właściwą atmosferę i strategię motywowania uczniów. Motywując – jak zauważa Jere Brophy (2002: 17) – mamy na celu wywołanie określonego zachowania, jego ukierunkowanie i trwanie. W nauce szkolnej motywacja odnosi się do doznań ucznia, jego angażowania się w lekcje i proces uczenia

się (Cywińska 2012: 155). W odniesieniu do języków obcych motywacja ma dynamiczny charakter, „zależy od czynników wewnętrznych i zewnętrznych, kontekstu edukacyjnego, nastawienia bliskich uczniowi osób, rodzaju ćwiczeń językowych oraz upływającego czasu” (Pawlak 2008: 176, za: Grabowska 2020).

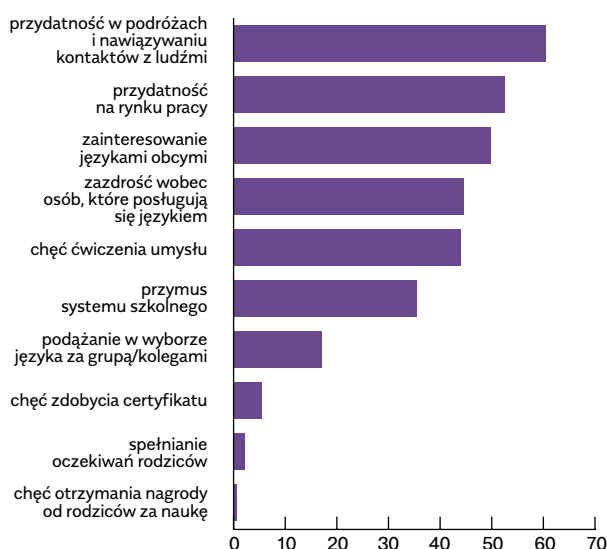
Sytuacją idealną byłoby utrzymanie jak najwyższego poziomu motywacji wewnętrznej do nauki w szkole, w celu osiągnięcia lepszych i trwalszych efektów. Jednak, jak twierdzi Małgorzata Cywińska (2012: 158), w codzienności szkolnej trudno o uniesienia poznawcze i motywację wewnętrzną. Uczęszczanie do szkoły ma bowiem charakter obowiązkowy, treści nauczania są narzucone z zewnątrz, osiągnięcia ucznia są oceniane. Wszystko to może wywoływać poczucie lęku lub publicznego wstydu. Zdaniem Cywińskiej motywacja wewnętrzna dotyczy okazjonalnych sytuacji, ale nie codziennych zajęć w szkole. Cywińska postuluje ukształtowanie i utrzymanie u uczniów motywacji do uczenia się jako środka, dzięki któremu osiąga się określone korzyści poznawcze (2012: 158).

Rozważania o kształtowaniu motywacji licealistów do nauki j. hiszpańskiego online autorka postanowiła rozpocząć od zidentyfikowania pobudek, którymi kierowała się młodzież w wyborze j. hiszpańskiego jako drugiego języka obcego. Pytanie o to, co skłoniło uczniów do uczęszczania na zajęcia j. hiszpańskiego, było pierwszym w formularzu przeprowadzonej ankiety. Pytanie miało charakter zamknięty – respondenci wybierali od 3 do 5 możliwości. Większość otrzymanych odpowiedzi oscyluje wokół motywacji, które można określić jako wewnętrzne, tj.: chęć podróżowania po krajach hiszpańskojęzycznych (60,3 proc. wskazań), korzyści płynące z nauki języka na przyszłość – w poszukiwaniu pracy (52,4 proc. wskazań), przyjemność płynąca z nauki hiszpańskiego (49,7 proc. wskazań), zazdrość wobec osób posługujących się j. hiszpańskim (44,4 proc.). Odpowiedzi ankietowanych świadczące o motywacjach zewnętrznych mają znacznie mniejszy wskaźnik procentowy: przymus wywołany systemem nauki szkolnej (35,4 proc.), podążanie w wyborze języka za klasą/grupą (16,9 proc.), spełnianie oczekiwań rodziców (2,1 proc.). Rozkład procentowy uzyskanych odpowiedzi można prześledzić na rys. 1.

Uzyskane przez autorkę wyniki częściowo pokrywają się z innymi badaniami. Według sondażu prowadzonego przez Elżbietę Gajek i Annę Michońską-Stadnik (2017: 77) 50 proc. licealistów uczy się drugiego języka, ponieważ jest obowiązkowy w szkole, a jedynie jedną trzecią badanych do nauki skłania upodobanie

do danego języka lub przydatność na rynku pracy. Porównanie wyników badań autorki z badaniami Gajek i Michońskiej-Stadnik pokazuje przewagę motywacji wewnętrznej zadeklarowaną przez uczniów świętokrzyskich liceów.

Rys. 1. Rodzaje motywacji do nauki języka hiszpańskiego wskazane przez licealistów (w proc.)



Źródło: opracowanie własne.

Motywacja do nauki j. obcego pod wpływem nauki zdalnej

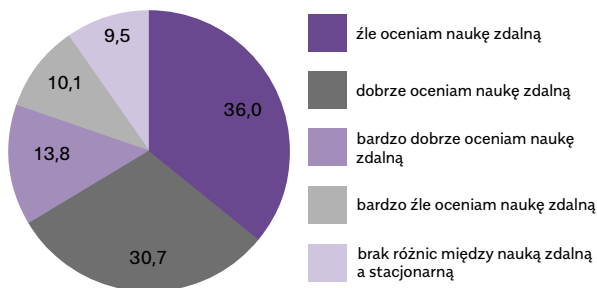
Wydaje się, że uzyskane przez autorkę wyniki badania ankietowego są budujące. Znaczny odsetek odpowiedzi wskazuje na wewnętrznie zmotywowaną grupę młodzieży, co daje podstawy, by sądzić, że są to osoby odczuwające silną potrzebę nauki j. hiszpańskiego. Jednak doświadczenie rocznego kształcenia w trybie zdalnym pozwala odczuć zwrot w motywacji młodzieży do nauki. W środowisku nauczycieli słychać głosy sygnalizujące spadek zaangażowania uczniów do uczestniczenia w lekcjach, jak i wywiązywania się z obowiązków szkolnych. Podobne opinie pochodzą od rodziców. Uskarżają się oni na bezradność wobec nieobecności dzieci na lekcjach, trudności w przekonywaniu dzieci do nauki przy użyciu dotychczasowych argumentów (Szulc 2020). Autorka postanowiła więc zweryfikować te opinie w środowisku samych uczniów.

Badanie ankietowe przeprowadzone wśród młodzieży świętokrzyskich liceów potwierdza tendencje obserwowane przez nauczycieli i rodziców. Większość badanych – 64,6 proc. – oceniło, że odczuwa większą

motywację do nauki w trybie stacjonarnym. Grupa 13,2 proc. uczniów przyznała, że czuje się bardziej zmotywowana do nauki zdalnej, a 22,2 proc. respondentów jest jednakowo zmotywowane do nauki w trybie stacjonarnym, jak i na odległość.

Ocenę motywacji do nauki w różnych trybach warto zestawić z oceną nauki online względem nauki stacjonarnej, o co poproszono respondentów w przeprowadzonej ankiecie. Najwyższy odsetek odpowiedzi (36 proc.) wskazuje na negatywną opinię o nauce prowadzonej na odległość. Rozkład procentowy wszystkich uzyskanych ocen zilustrowano na rys. 2.

Rys. 2. Ocena porównawcza nauki w trybie online w stosunku do nauki stacjonarnej (w proc.)



Źródło: opracowanie własne.

Sumy ocen pozytywnych (44,5 proc.) oraz negatywnych (46,1 proc.) wskazują, że odsetki odpowiedzi są zbliżone z niewielką przewagą ocen negatywnych. Niemniej jednak respondenci przyznali, że odczuwają spadek motywacji do nauki w trybie zdalnym. Warto zadać sobie pytanie, co mogło wpłynąć na takie odpowiedzi ankietowanych. W literaturze przedmiotu wymienia się wiele czynników demotywujących do nauki online. Zostaną one dokładniej omówione w kolejnych częściach tekstu.

Niewątpliwie przejście w tryb nauki zdalnej było dla wielu uczniów trudne ze względów organizacyjnych i technicznych, zwłaszcza na początkowym etapie. Wydaje się, że pomimo wcześniejszego funkcjonowania różnych form nauki na odległość, uczniowie liceów nie byli przygotowani na tego typu edukację wymagającą samodyscypliny, zwiększonego nakładu pracy własnej, dobrej organizacji czasu i zachowania zasad higieny pracy.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że polska młodzież kojarzyła środowisko wirtualne przede wszystkim ze sferą rozrywki. Słuchanie muzyki, oglądanie filmów i seriali, kontakty ze znajomymi lub rodziną i korzystanie z serwisów społecznościowych – są wymieniane

jako najczęstsze aktywności polskiej młodzieży w sieci według raportu *Nastolatki 3.0*. Wprowadzając dane tego raportu wskazują, że połowa ankietowanych (50,6 proc.) korzystała z internetu przy odrabianiu lekcji, 22,2 proc. badanych wykorzystywało sieć do przygotowania się do klasówek lub sprawdzianów, ale nieznaczny procent ankietowanych – jedynie 1,6 proc. – używa internetu do kursów e-learningowych. Nasuwa się więc pytanie, czy polska młodzież odnajduje się w środowisku cyfrowym jako edukacyjnym. Badanie prowadzone przez autorkę w liceach z terenu woj. świętokrzyskiego wpisuje się w tendencje przedstawione w raporcie *Nastolatki 3.0*. Znaczna część uczniów (92,1 proc.) przyznała, że przez rok 2020 nie miała do czynienia z nauką na odległość. Jedynie 7,9 proc. badanych miało okazję uczestniczyć w różnych formach nauki online.

Problemy z nauką zdalną – czynniki demotywujące

By efektywnie móc pracować z uczniem, warto przyrzeć się trudnościom, które napotyka on w procesie edukacyjnym. Rozpoznanie przeszkód pozwoli nauczycielowi zrozumieć ucznia i dostosować sposoby motywowania grupy do pracy, a także kształtować prowadzone zajęcia tak, by służyły mniej zmotywowanym słuchaczom i były atrakcyjne dla bardziej zmotywowanych. W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele wyników badań nad czynnikami, które mogą zniechęcać do nauki zdalnej. Wśród trudności pojawiających się najczęściej w nauczaniu online Lidia Pokrzycka (2020: 5–6) na podstawie badań wymieniła:

- problemy techniczne (brak dostępu do Internetu, niska jakość łącza, braki sprzętowe),
- warunki mieszkalne,
- brak motywacji,
- dużą ilość przekazywanych materiałów bez wcześniejszego, dokładnego wyjaśnienia, do czego mają służyć.

Badania prowadzone przez Miłosza Romaniuka i Joannę Łukasiewicz-Wielebę (2020) wśród studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej wykazały, że dla uczestników kursów online największe problemy stanowią obciążenie dużą liczbą prac pisemnych o krótkim terminie wykonania (23 proc.) oraz brak bezpośredniego kontaktu z ludźmi (21 proc.). Kolejnymi najczęściej wymienianymi trudnościami były: zwiększony nakład pracy własnej (16 proc.), problemy techniczne (15 proc.) i niezrozumiałość

otrzymywanych materiałów (11 proc.). W mniejszym stopniu ankietowani uskarżali się na: brak motywacji i rozleniwienie (5 proc.), problemy zdrowotne wynikające z ciągłej pracy przed ekranem i brakiem ruchu (4 proc.), zwiększenie wymagań w porównaniu z nauką w trybie stacjonarnym (3 proc.), nadmierną ilość treści (2 proc.), złe warunki do pracy w domu (1 proc.), stres i problemy z koncentracją (1 proc.), poczucie dezorientacji i zagubienia (0,5 proc.).

Choć wyżej wymienione trudności odnoszą się do studentów – czyli osób starszych i bardziej doświadczonych w uczeniu się w porównaniu z młodzieżą licealną – znaczna część wymienionych problemów może dotyczyć nastolatków. W prowadzonym przez autorkę badaniu ankietowym kursanci j. hiszpańskiego świętokrzyskich liceów zostali zapytani o najbardziej demotywujące czynniki w nauce zdalnej. Wśród najczęściej wymienianych odpowiedzi znalazły się: przemęczenie i zły nastrój (68,3 proc.), konieczność ciągłego przebywania przed ekranem komputera lub innego urządzenia elektronicznego (65,6 proc.), nieumiejętność lub problem z koncentracją na lekcji online (54 proc.). Pozostałe czynniki zniechęcające do nauki – niemniej ważne – utrzymały się na poziomie poniżej 50 proc. wskazań: konieczność większego nakładu pracy własnej (45,5 proc.), problemy techniczne (44,4 proc.), problemy z organizacją własnego czasu (33,3 proc.), niepewność co do powrotu do stacjonarnego trybu nauki (31,2 proc.), nadmiar otrzymywanych materiałów (30,7 proc.), wygórowane wymagania stawiane przez nauczycieli (28,6 proc.), zbyt duża ilość teorii w czasie zajęć (21,7 proc.), ograniczony kontakt z nauczycielem (14,8 proc.).

Analiza problemów związanych z nauczaniem na odległość pozwala pogrupować czynniki zniechęcające słuchaczy do pracy. Pierwszą kategorię stanowią trudności zewnętrzne z punktu widzenia ucznia, natury warsztatowej, tj. problemy techniczne (z łączem internetowym bądź sprzętem) lub charakter i sposób prowadzenia zajęć. O ile czynniki zewnętrzne wydają się łatwiejsze do wyeliminowania lub złagodzenia, to w nauce zdalnej mamy dodatkowo do czynienia z drugą grupą przeszkód – czynnikami afektywnymi, bardziej kłopotliwymi do zredukowania.

Wielu autorów wskazuje na fakt, że samotność i izolacja ucznia powodują stopniową utratę motywacji do nauki (White 2003: 115, za: Gajek i Michońska-Stadnik 2017: 50). Jak przyznaje Zbigniew Meger (2008), negatywne emocje w procesie nauczania pojawiają się w sytuacji występowania obciążeń przez

dłuższy czas, w obliczu nowych i trudnych do realizacji zadań, jak również w sytuacji przeładowania kanałów komunikacyjnych. Wydaje się, że aktualne kształcenie w Polsce odzwierciedla wszystkie z wymienionych przez Megera sytuacji. Sygnalizują je też badania prowadzone przez autorkę oraz wyniki innych badań przytaczane w niniejszym tekście. Według Megera (2008), negatywne emocje będą hamować proces poznawczy. Wynika to również z hierarchii potrzeb Masłowa. Osoba odczuwająca brak bezpieczeństwa, zleknieona, może nie wykazywać gotowości do podejmowania zadań intelektualnych i rozwiązywania problemów z nimi związanych (Cywińska 2012: 156). Przywoływane na początku tego tekstu opinie nauczycieli i rodziców zdają się potwierdzać taki stan rzeczy.

W nauczaniu języków obcych dodatkowe znaczenie mają czynniki afektywne mogące utrudniać naukę – zwłaszcza w trybie zdalnym – takie jak: gotowość komunikacyjna lub lęk językowy. Adriana Biedroń (2019: 35–36) sygnalizuje, że problemy te można zneutralizować poprzez: dostosowanie metody nauczania do ucznia, zmianę strategii uczenia się, pokazanie uczniom, że przy odpowiednim nakładzie pracy są w stanie osiągnąć sukces, stworzenie przyjaznej atmosfery w czasie zajęć.

Nauka zdalna - dobre strony

Pokrzycka (2020: 5) – na podstawie badań prowadzonych wśród studentów dziennikarstwa – stwierdziła, że istotną wartością nauki zdalnej dla uczestników są: dowolnie wybierany czas nauki oraz indywidualne tempo. W przypadku licealistów elastyczny czas nauki raczej nie powinien mieć większego znaczenia, gdyż lekcje szkolne są obowiązkowe według ustalonego planu i teoretycznie uczeń nie może wybierać sobie dowolnie godzin zajęć. W praktyce jednak wszyscy nauczyciele zdają sobie sprawę, że zajęcia online ułatwiają uczniom wybieranie lekcji wedle upodobania i „skakanie” po siatce lekcyjnej.

Badanie prowadzone przez autorkę w świętokrzyskich liceach pokazuje, że licealiści są bliscy studentom w wartościowaniu zalet nauki zdalnej. W formularzu ankiety autorka poprosiła respondentów o wskazanie zalet nauczania na odległość z podanego zestawu odpowiedzi poprzez wybranie jednej opcji z rozwijanej listy. Ankietowani orzekli, że najbardziej cenią sobie możliwość dostosowania pracy do własnego rytmu (32,3 proc.). W parze z tą odpowiedzią idzie możliwość poświęcenia większej ilości czasu na przedmioty, które ucznia najbardziej interesują (21,7 proc.). Kolejnymi

docenianymi przez licealistów wartościami zajęć online są: fakt, że uczniowie nie są widoczni, tak jak w sali podczas lekcji (16,4 proc.) oraz to, że w trakcie lekcji uczniowie mogą zajmować się innymi czynnościami – niekoniecznie związanymi z pracą na zajęciach (10,6 proc.). Najmniejsze znacznie dla badanych ma: brak konieczności kontaktu z rówieśnikami (7,4 proc.), używanie nowych technologii i narzędzi (6,3 proc.) oraz interaktywność lekcji (5,3 proc.).

Analiza uzyskanych w badaniu odpowiedzi pozwala stwierdzić, że praca we własnym rytmie i koncentrowanie się na przedmiotach interesujących ucznia mogą być pozytywnymi aspektami nauki zdalnej. Biorąc pod uwagę przeciążenie pracą przed ekranami elektronicznych urządzeń, może warto zastanowić się nad pozostawieniem licealistom pewnej elastyczności pracy?

Jednak pozostałe wymieniane przez respondentów „wartości” nauki zdalnej budzą wątpliwości co do efektywności lekcji. Jeżeli uczeń uznaje za pozytywne bycie niewidocznym podczas zajęć, w połączeniu z czynnościami, takimi jak przeglądanie stron WWW czy granie, powinno być to sygnałem alarmującym dla organizatorów i prowadzących naukę zdalną.

Z literatury przedmiotu dowiadujemy się, że prowadzący zajęcia online także doceniają możliwość pracy asynchronicznej. Dodatkowo wykładowcy uznają za wartość to, że nauka i praca zdalna podnoszą kompetencje informatyczne zarówno studentów, jak i ich własne (Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba 2020). Jednocześnie badanie prowadzone wśród kadry Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej ujawniło kilka mankamentów zajęć w trybie zdalnym. W znacznej mierze pokrywają się one z przywoływanymi już czynnikami demotywującymi studentów lub uczniów. Badani wykładowcy uskarżają się na brak bezpośredniego kontaktu z osobami nauczanyymi. Wiąże się z tym problemy, takie jak: brak współpracy, integracji, interakcji, zdrowej rywalizacji, nieobecność dyskusji, anonimowość, pasywność i małe zaangażowanie studentów, niechęć do używania kamer, problemy w kontrolowaniu faktycznej obecności na zajęciach. Podobnie jak dla pozostałych uczestników procesu kształcenia, dla wykładowców wadą są problemy techniczne oraz brak wsparcia technicznego. Ponadto wykładowcy obawiają się o samodzielność pracy studentów. Przyznają, że nie dysponują środkami sprawdzenia jej podczas testów lub egzaminów. Wykładowcy mają świadomość utraty kontroli nad procesem uczenia się studentów oraz możliwość rzetelnego sprawdzenia ich wiedzy. Wszystkie wymienione

problemy zdaniem badanych mają wpływ na mniejszą efektywność kształcenia, niższą motywację do pracy i zmęczenie nauczaniem zdalnym (Romaniuk i Łukasiewicz-Wieleba 2020). Zidentyfikowane w badaniu Romaniuka i Łukasiewicz-Wieleby problemy wydają się podobne do obaw i trudności napotykanych przez nauczycieli szkół ponadpodstawowych – co autorka stwierdza na podstawie własnych doświadczeń w nauczaniu j. hiszpańskiego.

Hiszpański zdalnie – czynniki motywujące i demotywujące

W prowadzonym wśród licealistów badaniu ankietowym autorka starała się ustalić, jakie czynniki wpływają motywująco na uczniów uczestniczących w lekcjach j. hiszpańskiego. Respondenci zostali poproszeni o wybranie trzech okoliczności z podanego zestawu, które zachęcają do nauki j. hiszpańskiego w obu trybach – zdalnym i stacjonarnym.

W przypadku zajęć stacjonarnych czynnikiem najczęściej wskazywanym przez ankietowanych były dobrze przygotowane zajęcia (65,6 proc. wskazań), następnymi w kolejności zaś jasno sprecyzowane przez prowadzącego wymagania (56,1 proc. wskazań) oraz ciekawy i praktyczny sposób prowadzenia zajęć (55,6 proc. wskazań).

W odniesieniu do zajęć prowadzonych zdalnie trzy najbardziej motywujące czynniki dla licealistów to: jasny przekaz treści w trakcie zajęć (51,9 proc. wskazań), dobrze przygotowane zajęcia (43,4 proc.), materiały multimedialne proponowane przez nauczyciela (41,8 proc. wskazań). Porównanie czynników motywujących podczas nauki online z nauką w szkole przedstawiono w tabeli 1.

Uzyskane wyniki pozwalają stwierdzić, że dobrze przygotowane zajęcia mają duże znaczenie motywujące uczniów do nauki j. hiszpańskiego, zarówno w trybie zdalnym, jak i stacjonarnym. Ten czynnik w obu sytuacjach znalazł się w „czołówce” wskazań. Pozostałe plasują się na różnych pozycjach w nauczaniu w szkole i online. Jasne wymagania stawiane przez prowadzącego zajęcia motywują większą liczbę uczniów w trybie stacjonarnym (56,1 proc.), w stosunku do nauki zdalnej (34,9 proc.). Podobnie jest w przypadku ciekawego i praktycznego sposobu prowadzenia zajęć – w przypadku zajęć w szkole jest to czynnik mocniej motywujący (55,6 proc. wskazań) niż w przypadku zajęć zdalnych (35,4 proc.). Sprawiedliwe ocenianie i docenianie wysiłku ucznia również okazuje się mocniejszym motywatorem na zajęciach stacjonarnych (54

proc. odpowiedzi) niż na zajęciach online (25,9 proc. odpowiedzi).

Tab. 1. Czynniki motywujące do nauki w szkole i w trybie zdalnym

CZYNNIKI MOTYWUJĄCE DO NAUKI W SZKOLE	CZYNNIKI MOTYWUJĄCE DO NAUKI ZDALNEJ
dobrze przygotowane zajęcia - 65,6 proc.	jasny przekaz materiału - 51,9 proc.
jasne wymagania stawiane przez nauczyciela - 56,1 proc.	dobrze przygotowane zajęcia - 43,3 proc.
ciekawy i praktyczny sposób prowadzenia zajęć - 55,6 proc.	materiały multimedialne (dodatkowe) proponowane przez nauczyciela - 41,8 proc.
sprawiedliwe ocenianie i poczucie, że wysiłek ucznia jest doceniony - 54 proc.	dostępność nauczyciela - np. na czacie / w sieci społecznościowej - 38,6 proc.
informacje zwrotne o wykonanych zadaniach - 24,9 proc.	ciekawy i praktyczny sposób prowadzenia zajęć - 35,4 proc.
materiały dodatkowe proponowane przez nauczyciela - 15,3 proc.	jasne wymagania stawiane przez nauczyciela - 34,9 proc.
	sprawiedliwe ocenianie i poczucie, że wysiłek ucznia jest doceniony - 25,9 proc.
	informacja zwrotna o wykonanych zadaniach - 24,9 proc.

Źródło: opracowanie własne.

Z odwrotną sytuacją mamy do czynienia w odniesieniu do materiałów dodatkowych – okazują się one częstszym motywatorem w nauce zdalnej (41,8 proc. wskazań) niż w nauce stacjonarnej (15,3 proc.). Może się to wiązać z większą dostępnością i atrakcyjnością materiałów interaktywnych w nauce online lub z zapotrzebowaniem na większą ilość materiałów dodatkowych, by opanować dane zagadnienie. Ważnymi czynnikami, które motywują do nauki online, są: jasny przekaz materiału (51,9 proc.) oraz dostępność nauczyciela na kanałach komunikacyjnych (38,6 proc.). Te czynniki są charakterystyczne dla zajęć zdalnych i nie pojawiły się jako motywy w nauce stacjonarnej.

W celu udoskonalenia strategii wzmocnienia motywacji młodzieży do nauki j. hiszpańskiego w trybie online autorka w formularzu ankiety zawarła pytanie otwarte, w którym licealiści mieli możliwość podzielenia się swoimi sugestiami lub pomysłami, co zmienić w lekcjach zdalnych j. hiszpańskiego. Pytanie cieszyło się dużą popularnością – otrzymano w sumie 122 odpowiedzi. Wiele uwag dotyczyło tych samych aspektów lekcji, dlatego w tekście zaprezentowano kategorie

opinii respondentów. Zdaniem uczniów w celu poprawienia jakości zdalnych lekcji j. hiszpańskiego należy: zwiększyć ilość czasu na pracę grupową, zmniejszyć ilość realizowanego materiału oraz liczbę materiałów do samodzielnego opracowania, zwolnić tempo realizacji materiału, wykazać więcej kreatywności w zadaniu prac domowych, ograniczyć teorię w czasie zajęć na rzecz praktycznych ćwiczeń, mocniej zachęcać do współpracy i aktywności w trakcie lekcji, zwiększyć liczbę powtórzeń różnych zagadnień.

W literaturze przedmiotu wyraża się przekonanie, że jakość edukacji online zależy głównie od jakości oferowanych zajęć. Na jakość zajęć zaś składają się kompetencje merytoryczne, dydaktyczne i informatyczne prowadzących, gotowość do pracy online oraz przygotowanie (sprzęt, platforma, rozwiązania formalno-prawne) placówki do prowadzenia zajęć zdalnych. Dla nauczycieli istotna wydaje się elastyczność i umiejętność dostosowania się do nowych warunków zajęć. W wirtualnym świecie tradycyjne metody pracy z uczniem mogą okazać się nieskuteczne, gdyż w kształceniu online zmienia się rola nauczyciela (Armstrong 2000, za: Romaniuk, Łukasiewicz-Wieleba i Kohut 2020; Alexander 2001). Poza kompetencjami merytorycznymi i umiejętnością adaptacji do nowych warunków nauczania prowadzący zajęcia zdalne musi wykazać się biegłością w znajomości i stosowaniu narzędzi interaktywnych dostępnych online. Internet nie jest zupełnie nowym środkiem przekazu w nauczaniu języka obcego. Według raportu *Nastolatki 3.0* języki obce są w czołówce (50,5 proc.) listy dziedzin, w których wiedza nastolatków jest poszerzana dzięki sieci (NASK Państwowy Instytut Badawczy 2019). Badania Gajek i Michońskiej-Stadnik (2017: 79) pokazują, że większość uczniów wykorzystuje internet do nauki słownictwa, gramatyki i wymowy. Duża grupa robi to jednak rzadko, zaś 10 proc. respondentów nie robi tego nigdy. Uczniowie w większości skupiają się na doskonaleniu umiejętności rozumienia tekstu czytanego i ze słuchu oraz poszerzaniu słownictwa (czytają teksty cyfrowe i słuchają nagrań). Mniejsza grupa uczniów używa zasobów internetu, aby poprawić sprawności mówienia i pisanie (większość nie wykazuje inicjatywy w komunikowaniu się w j. obcym przez internet).

W badaniu prowadzonym wśród świętokrzyskich licealistów autorka poprosiła ankietowanych o wskazanie źródeł i narzędzi najbardziej przydatnych i pomocnych w nauce zdalnej j. hiszpańskiego. Najczęściej

wymienianym przez respondentów źródłem (63 proc. wskazań) były linki do zadań i ćwiczenia słownictwa. Narzędziem najbardziej przydatnym w kształceniu zdalnym okazały się platformy, na których uczniowie odbywali spotkania – tzn. klasowe lekcje (57,7 proc.). Ten wynik jest zbliżony z innymi badaniami – prowadzonymi przez Pokrzycką. Według jej respondentów najskuteczniejszą metodą prowadzenia zajęć jest spotkanie wirtualne (np. poprzez MS Teams), ponieważ stwarza możliwość bliższego kontaktu z prowadzącym, zadawania pytań na bieżąco oraz prowadzenia dyskusji (Pokrzycka 2020: 5).

Jako kolejne najbardziej przydatne źródła/materiały/narzędzia w nauce hiszpańskiego online świętokrzyscy licealiści wymienili: filmy, w których prezentowano omawiane zagadnienia (31,7 proc. wskazań); słowniki / tłumacze językowe (29,6 proc.); prezentacje (26,5 proc.); instrukcje/zadania wysyłane mailem (22,8 proc.); dodatkowe ćwiczenia gramatyczne (21,2 proc.); piosenki, materiały słuchowe (20,6 proc.); indywidualne konsultacje z nauczycielem np. poprzez czat / rozmowy telefoniczne (8,5 proc. wskazań); nagrania lekcji (4,2 proc.).

Popularność słowników i translatorów internetowych potwierdzają także badania Gajek i Michońskiej-Stadnik (2017: 76–77). Według autorek licealiści używają słowników dwujęzycznych z językiem polskim jako drugim. Około połowa uczniów korzysta z translatorów internetowych.

Popularność filmów także widać w wynikach badań Gajek i Michońskiej-Stadnik, niemniej jednak filmy w badaniach wspomnianych autorek były wykorzystywane w innym charakterze – bardziej rozrywkowym niż jako materiał lekcyjny. Badani przez Gajek i Michońską-Stadnik licealiści oglądają filmy w wersji oryginalnej z napisami w języku polskim lub w oryginalnej wersji językowej. Uczniowie poszukują również tekstów ulubionych piosenek. Czasem tłumaczą fragmenty filmów i piosenek. Jedna trzecia badanych nie ma na celu nauki języka, korzystając ze strony internetowej dla rozrywki.

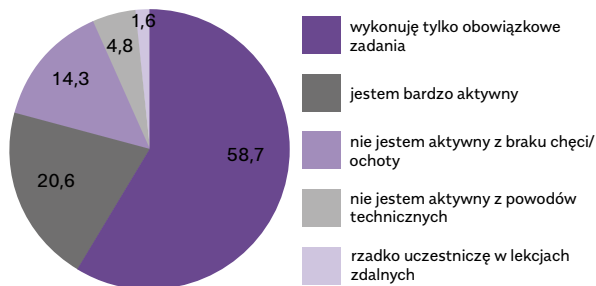
Wielu nauczycieli zastanawia się, czy wykorzystywanie materiałów cyfrowych, które stają się właściwie codziennością w nauczaniu zdalnym, wpływa pozytywnie na ucznia. Podobne pytanie stawiają autorzy raportu *Nastolatki 3.0*: „otwartym zostaje pytanie, czy źródła internetowe są wykorzystywane kreatywnie i są inspiracją do poszukiwań, czy jedynie dostarczają gotowych rozwiązań/streszczeń, by bezrefleksyjnie zrealizować szkolny obowiązek?”.

Wydaje się, że wiele zależy od świadomości uczących się, od celów, które sami sobie stawiają, oraz od ich motywacji wewnętrznej, którą my – nauczyciele rozbudzamy, podtrzymujemy lub przeciwnie – wygaszamy.

Czy nauka języka obcego online działa? – warto zadać to pytanie na koniec tej części artykułu. „Trudno powiedzieć” – tak odpowiada większość samych zainteresowanych. Przeprowadzone przez autorkę badanie ankietowe wykazało, że skuteczność zdalnej nauki j. hiszpańskiego trudno określić według 57,1 proc. wskazań, przy tym pozostałe 22,2, proc. ankietowanych uznaje zajęcia zdalne za skuteczny tryb nauki języka obcego, 20,6 proc. badanych określa tryb zdalny jako nieskuteczny w nauce j. hiszpańskiego.

Powyższe uzyskane w badaniu dane warto zestawić z samooceną zaangażowania w zajęcia zdalne dokonaną przez ankietowanych. Większość respondentów ma trudności ze stwierdzeniem, czy zajęcia zdalne są skuteczne, ale należałoby postawić pytanie, czy wystarczająco włączają się w lekcje online. Skuteczność zajęć zależy bowiem nie tylko od prowadzącego, ale również od uczestników. Tymczasem ponad połowa badanej przez autorkę młodzieży (58,7 proc.) deklaruje, że angażuje się w zajęcia tylko w niezbędnym zakresie, wykonując tylko obowiązkowe zadania. Niespełna 21 proc. licealistów określa się jako bardzo aktywnych na zajęciach języka hiszpańskiego. Być może to ta grupa uważa tryb nauki zdalnej za skuteczny – lub przeciwnie – za nieskuteczny. Pozostała grupa badanych określa się jako uczniowie nieaktywni lub rzadko uczestniczący w zajęciach. Rozkład procentowy otrzymanych odpowiedzi ilustruje rys. 3.

Rys. 3. Samoocena zaangażowania licealistów w zajęcia zdalne z języka hiszpańskiego (w proc.)



Źródło: opracowanie własne.

Dobre praktyki na przyszłość

Ponieważ nikt nie wie, jak długo polskie szkoły będą kontynuować/wznawiać nauczanie w trybie zdalnym, nauczyciele wciąż muszą przeformułowywać swoje

konceptje, podejście, techniki prowadzenia zajęć, jak również sposoby motywowania podopiecznych.

Na podstawie literatury przedmiotu oraz badań ankietowych prowadzonych przez autorkę w świętokrzyskich liceach ogólnokształcących można wskazać kilka zaleceń i sugestii, które mogą wzbudzić refleksję nauczycieli i pomóc w organizacji lekcji online.

Warto skorzystać ze wskazówek sygnalizowanych przez samych uczniów, czyli: jasno przekazywać zaplanowany materiał, przemyśleć koncepcję zajęć, tak by były praktyczne i zawierały odpowiednią ilość materiału. Pokrzycka (2020: 2) sugeruje, by – zamieszczając uczniom pomoce – nie przesadzić z ich ilością. Lepiej stosować krótsze ćwiczenia, zaś używane na zajęciach materiały wideo powinny mieć do 5 min. długości. Należy zwracać też uwagę, by wiedzę przekazywać w krótkich modułach, gdyż długie zakresy nużą uczniów.

Badani licealiści jako czynnik motywujący do nauki języka hiszpańskiego wymieniali prowadzenie lekcji w sposób praktyczny i ciekawy. Należy zatem starać się tak zaprezentować materiał, by uczniowie zrozumieli, do czego im będzie potrzebny i w jakich sytuacjach można go wykorzystać. Te postulaty pojawiają się też w literaturze przedmiotu pod postacią trzech zasad nauczania języków obcych (zasada komunikatywności, zasada sytuacyjności, zasada kognitywności). Dzięki nim łatwiej zmotywować uczniów do wchodzenia w interakcje w języku obcym. Bowiem „komunikacja w języku obcym należy do najbardziej motywacyjnych praktyk kształcenia językowego. Umiejętność porozumiewania się w języku obcym, podnosi samoocenę uczniów” – przyznaje Anna Grabowska (2020). A wydaje się, że obecnie bardzo potrzeba podniesienia samooceny uczniów. W przeprowadzonym badaniu świętokrzyscy licealiści deklarowali, że doskwiera im zły nastrój, przemęczenie, konieczność spędzania większości dnia przed ekranem elektronicznych urządzeń. Alarmujące są doniesienia o kondycji psychicznej polskich nastolatków „pochłoniętych przez ekrany” – wzrastający odsetek osób, u których pojawiają się myśli samobójcze, problemy ze snem, nerwowość i rozdrażnienie, depresyjność – według raportu *Etat w sieci 2.0*, przygotowanego przez Fundację Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii (2021).

Punktem wyjścia w utrzymywaniu dobrego stanu psychiki ucznia wydaje się nawiązanie i utrzymanie z uczniami relacji, by zniwelować lub pokonać poczucie lęku oraz izolacji. Możemy również uczniów zachęcać do przeorganizowywania strategii uczenia się,

kierować ich w stronę strategii afektywnych, gdyż takim sprzyja nauczanie na odległość. Do strategii tych należą m.in. samozachęcanie, nagradzanie się i mówienie do siebie, świadome obniżanie stresu. Cynthia White (2003: 117, za: Gajek i Michońska-Stadnik 2017: 50) do strategii afektywnych dodaje także samomotywację, tj. utrzymanie chęci uczenia się poprzez przypominanie sobie korzyści z kontynuacji zajęć i uczenia się. Dzięki temu uczniowie mogą sami odkrywać strategię uczenia. Badania Zhang i Sun (2003, za: Gajek i Michońska-Stadnik 2017: 50) wskazują, że ci, którzy potrafią zarządzać swoim uczeniem się, mają także dobrze rozwinięte sprawności cyfrowe.

W kontekście wykorzystywania różnych źródeł cyfrowych do nauki języka należy przy tym uczulić uczniów na właściwe korzystanie z translatorów internetowych i nauczyć krytycznego podejścia do tego narzędzia. Warto przekonywać do użytkowania słowników dwujęzycznych.

W debacie nad przedłużającą się nauką zdalną trzeba poruszyć jeszcze jedną kwestię: czy priorytetem jest przekazanie kompletnej wiedzy i zrealizowanie materiału w najdrobniejszym szczególe, a potem egzekwowanie i ocenianie przyswojonej wiedzy? Czy może zdrowie psychiczne i samopoczucie naszych uczniów? To niewątpliwie trudna kwestia, niemożliwa do rozstrzygnięcia jednoznacznie. Jednak warto pamiętać o jednym: bez zdrowia psychicznego uczniów nie wskrzesimy w nich motywacji. Na podsumowanie można przytoczyć trafną refleksję jednego z respondentów, wyrażoną w przeprowadzonym badaniu: „Moim zdaniem po prostu potrzebujemy zrozumienia i trochę cierpliwości. Ciężko jest wymagać od nas tego, abyśmy sami musieli uczyć się tylu rzeczy, kiedy przez cały okres szkolny to nauczyciele po części nam w tym pomagali”.

BIBLIOGRAFIA

- Biedroń, A. (2019), *Czynniki afektywne w teorii i badaniach nad zdolnościami językowymi*, „Neofilolog – Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego”, nr (52)1, s. 29–41, <bit.ly/3xcXg6r>, [dostęp: 20.05.2021].
- Brophy, J. (2002), *Motywowanie uczniów do nauki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cywińska, M. (2012), *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, „Studia Edukacyjne”, nr 20, s. 153–166.
- Fundacja Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii (2021), *Etat w sieci 2.0. Zdrowie psychiczne polskich nastolatków w nauce zdalnej*, <etatwsieci.pl/raport-2021>, [dostęp: 15.03.2021].

- Gajek, E., Michońska-Stadnik, A. (2017), *Strategie uczenia się języków obcych w środowisku cyfrowym*, Warszawa: Wydział Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grabowska, A. (2020), *Motywacja w edukacji językowej w trybie on- i offline*, <bit.ly/3czvYPA>, [dostęp: 21.03.2021].
- Meger, Z. (2008), *Czynniki afektywne w zdalnej edukacji*, „e-mentor”, nr 3 (25), <bit.ly/3czy548>, [dostęp: 9.03.2021].
- NASK Państwowy Instytut Badawczy (2019), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, <bit.ly/3cw2ySr>, [dostęp: 20.05.2021].
- Pokrzycka, L. (2020), *Nauczanie zdalne na kierunku Dziennikarstwo i komunikacja społeczna UMCS w czasach epidemii koronawirusa*, <bit.ly/3wlijnu>, [dostęp: 25.01.2021].
- Romaniuk, W.M., Łukasiewicz-Wieleba, J. (2020), *Zdalna edukacja kryzysowa w APS w okresie pandemii COVID-19. Raport z badań*, <bit.ly/2Tmlf4B>, [dostęp: 8.02.2021].
- Romaniuk, M.W., Łukasiewicz-Wieleba, J., Kohut, S. (2020), *Nauczyciele akademicy wobec kryzysowej edukacji zdalnej*, „e-mentor”, nr 5 (87), s 15–26, <bit.ly/3pH3GIX>, [dostęp: 21.03.2021].
- Szulc, J. (2020), *Lekcje online robią w mózgach siećkę*, „Wysokie Obcasy”, <bit.ly/2U2Z6st>, [dostęp: 20.03.2021].

DR ANNA KAWALEC Doktor nauk humanistycznych. Językiem hiszpańskim zajmuje się od kilkunastu lat na co dzień, ucząc – od kilku lat. Pracuje głównie z młodzieżą licealną i dorosłymi. Jej zainteresowania koncentrują się wokół praktycznej nauki języka, pokonywania barier i lęków w nauce języka oraz motywowania uczniów do efektywnej pracy.

Nauczyciel XXI wieku – role i wyzwania

DOI: 10.47050/jows.2021.2.83-88

DOROTA PADZIK

Stwierdzenie „jestem nauczycielką/nauczycielem języka obcego” nie oddaje w pełni mnogości zadań, z którymi mierzymy się na co dzień i kompetencji, których ta praca wymaga. Bycie nauczycielem języka obcego wiąże się z koniecznością nieustannego rozwijania się, nie tylko w zakresie nauczanego języka. Nauczyciel XXI wieku to ktoś więcej niż przekaziciel wiedzy. Autorka artykułu, zwracając uwagę na profil obecnego ucznia, analizuje różne role współczesnego pedagoga.

Pandemia COVID-19 zmusiła nauczycieli do zmiany wypracowanych wcześniej metod pracy, w tym do przejścia do – często wcześniej nieznanego – świata online. Była również czynnikiem, który uzmysłowił nam, że świat dydaktyki, a zwłaszcza glottodydaktyki, podlega nieustannym zmianom. Jeśli spojrzymy na naukę języków obcych w skali makro (a więc przeanalizujemy jej przeszłość, przyszłość oraz dziedziny jej pokrewne), dostrzeżemy, jak bardzo dynamicznym i różnorodnym transformacjom podlega ta gałąź edukacji. Zmiany dotyczą zarówno ucznia, nauczyciela, jak i kontekstu społecznego. To od nas samych zależy, jak podejmiemy do tej nieuniknionej ewolucji. Naturalną pierwszą reakcją jest opór (Szymankiewicz 2018), ale należy zdać sobie sprawę, że tylko dzięki adaptacji do nowej rzeczywistości jesteśmy w stanie się rozwijać i skorzystać z szans, które przed nami stoją.

Współcześni uczniowie

Współcześni uczniowie języka obcego są coraz bardziej świadomi konieczności jego nauki oraz stosunkowo autonomiczni w tym procesie. Dostrzegają bowiem realną potrzebę komunikowania się w danym języku, wynikającą z szerokiej możliwości podróżowania, dostępu do zagranicznych uczelni oraz pracy w wielonarodowych firmach. Nie dość, że bodźce te towarzyszą uczniom na co dzień, to są jeszcze dodatkowo wspierane przez Unię Europejską. Na przykład w maju 2009 r. opublikowane zostały konkluzje Rady Unii Europejskiej w sprawie strategicznych ram europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”). Celem szczegółowym współdziałania państw członkowskich było osiągnięcie przez nie do roku 2020 kilku benchmarków na poziomie unijnym. Jednym z nich było założenie, że minimum 20 proc. mieszkańców kończących studia oraz 6 proc. mieszkańców z wykształceniem zawodowym w wieku 18–34 lat weźmie udział w zagranicznym pobycie edukacyjnym lub zawodowym (Rada 2009)¹. Pokazuje to, że zdobywanie wiedzy oraz doświadczenia za granicą znajdują się w centrum zainteresowania przewodniczących Unii

¹ Do tej pory opublikowano dane z roku 2018. Wynika z nich, że 13,5 proc. osób kończących studia wyższe w całości lub częściowo studiowało za granicą. W Polsce ten odsetek wyniósł 2,4 proc. Nie ma danych na temat odsetka osób z wykształceniem zawodowym, które odbyły pobyt zawodowy lub edukacyjny za granicą. Źródło: bit.ly/3g2YfQX [dostęp: 8.06.2021].

Europejskiej, którzy chcą mobilizować państwa członkowskie to wspierania mobilności swoich obywateli. Mobilność zawodowa i edukacyjna wiąże się z nauką języka obcego nie tylko ogólnego, ale też specjalistycznego lub zawodowego, którego nauczanie musi zaspokajać specyficzne potrzeby behawioralne, kognitywne i konstruktywistyczne uczniów (Gębał 2019). Niezwykle ważne jest zatem, aby nauczyciel potrafił przeprowadzić skuteczną analizę potrzeb uczniów, która zdeterminuje dalszy proces nauki i dostarczy wielu istotnych informacji zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi na temat celów nauki, programu, strategii itp. (Sendur 2018).

Drugą cechą charakterystyczną współczesnych uczniów jest ich powszechny i ciągły dostęp do internetu. Według danych CBOS z 2020 r. aż 98 proc. Polaków w wieku 18–24 lat oraz 95 proc. w wieku 25–34 lat deklaruje korzystanie z sieci web (CBOS 2020). Wszyscy użytkownicy w obu tych grupach wiekowych korzystają z niej w dużej mierze za pomocą urządzeń mobilnych (CBOS 2020). Powszechny dostęp do internetu daje praktycznie nieograniczony dostęp do treści w języku obcym, takich jak artykuły prasowe, książki, filmy, piosenki czy podcasty. Co więcej, komunikacja na forach internetowych lub w mediach społecznościowych również odbywa się głównie w języku obcym, co pokazuje badanie „Language Learning and Social Media. 6 Key Dialogues”, według którego 50 proc. respondentów w wieku 19–55 lat porozumiewa się z innymi w języku obcym, a prawie 20 proc. komentuje obcojęzyczne blogi (Krajka i in. 2010). Ten powszechny dostęp do obcojęzycznych treści oraz możliwość interakcji z osobami niepolskojęzycznymi powoduje, że lekcje i nauczyciel nie stanowią już jedyne źródła praktycznej wiedzy językowej uczniów.

Uczniowie wyróżniają się obecnie także, często obserwowanym przeze mnie w edukacji komercyjnej, wysokim poziomem wymagań w stosunku do oferowanej jakości kształcenia. Pracując z młodymi dorosłymi oraz dorosłymi, zauważam, że moi uczniowie, a zarazem klienci, traktują nauczanie języka obcego tak, jak każdą inną usługę, za którą płacą i od której oczekują wysokiej jakości, a więc m.in. efektywności oraz koncentracji nauczyciela-lektora na ich indywidualnych potrzebach. Wiąże się to z wieloma wyzwaniem stojącymi przed nauczycielem, takimi jak przygotowanie atrakcyjnych wizualnie oraz oryginalnych materiałów dydaktycznych, poruszanie w czasie lekcji tematów aktualnych i interesujących ucznia, nie wspominając o doskonałym przygotowaniu merytorycznym nauczyciela do każdego zajęcia. Sądzę, że taka postawa

uczniów wynika między innymi z tego, że wielu z nich naukę języków obcych rozpoczęło już w przedszkolu (bezpłatna nauka języka obcego nowożytnego na tym poziomie edukacji w placówkach publicznych została wprowadzona na mocy rozp. z 30 maja 2014 r. zmieniającego podstawę programową). Uczniowie przystępując do nauki, mają więc już częstokroć pewne doświadczenia – pracowali z różnymi nauczycielami, korzystali z różnych metod nauczania i podręczników, dzięki czemu są świadomi tego, co lubią robić na zajęciach i co przynosi w ich przypadku pozytywne rezultaty. Dzięki tej wiedzy potrafią określić swoje potrzeby i wymagać od nauczyciela ich realizacji.

Relacja uczeń-nauczyciel

Po uwzględnieniu indywidualnych, często bardzo specyficznych potrzeb językowych uczniów może się okazać, że uczeń nie potrzebuje jedynie przekaziciela wiedzy, ale kogoś, kto wesprze jego rozwój, nie tylko językowy. Aby mogło to jednak nastąpić, relacja między uczniem a nauczycielem musi wyjść poza czysto dydaktyczny charakter. W odpowiedzi na takie właśnie potrzeby powstał coaching językowy. Stosując różnorodne metody wsparcia, coach ma za zadanie pomóc uczniowi w wypracowaniu strategii nauki oraz określeniu i osiągnięciu przez niego celów. Coach nie uczy danego ucznia, często nie jest nawet specjalistą w tej dziedzinie (Gębał 2019). Jego praca nastawiona jest na rozwój osobisty ucznia oparty na autorefleksji oraz na zwiększeniu jego motywacji i potencjału. Dlatego też coach musi umiejętnie ucznia dowartościować, pracować z jego emocjami oraz zasobami intelektualnymi (Mikiewicz 2015). Coraz częściej u moich dorosłych uczniów obserwuję potrzebę takiego wsparcia, którego – w naturalnym odruchu – szukają u swojego lektora. Dlatego właśnie nauczyciel powinien mieć wiedzę i umiejętności z dziedziny psychologii, wykorzystywane w pracy coacha, takie jak np. znajomość cech osobowości, uczuciowości i umysłowości uczniów (Komorowska 2009). Dzięki temu będzie w stanie odpowiedzieć na nowe, również te pozajęzykowe, potrzeby uczniów – co, jak wynika z moich obserwacji, spotyka się z ogromnym entuzjazmem z ich strony. Czują się pewniej na lekcji, łatwiej przełamywać im lęk komunikacyjny i potrafią dobrać metody pracy do swoich upodobań i stylu uczenia się.

Kompetencje technologiczne nauczyciela

Poza umiejętnością interpretacji zachowań uczniów z perspektywy psychologicznej do najważniejszych kompetencji współczesnego nauczyciela należy zaliczyć

te związane z nowoczesnymi technologiami. Metoda odwróconej klasy, e-learning, blended learning, CALL (Computer Assisted Language Learning), MALL (Mobile Assisted Language Learning) oraz MALU (Mobile Assisted Language Use) są – w dużej mierze na skutek pandemii – coraz bardziej powszechnymi praktykami stosowanymi na zajęciach języków obcych². Wykorzystywanie internetu, komputerów, tablic interaktywnych i urządzeń mobilnych pozwala na proponowanie uczniom zadań – paradoksalnie – bardziej przystających do świata rzeczywistego (Gębał 2019). Można ich np. poprosić o przygotowanie oferty wakacyjnej na podstawie prawdziwych informacji o środkach transportu, atrakcjach turystycznych, restauracjach itp. – nieograniczony zbiór dokumentów autentycznych w różnorodnych formach (tekst, obraz, wideo lub dźwięk) jest powszechnie dostępny. Powstało niezliczenie wiele aplikacji, dzięki którym można utrwalać zagadnienia grammatyczne i leksykalne w formie gier, co zawsze zwiększa motywację uczniów do pracy, np. na popularnej stronie LearningApps możemy tworzyć własne rozgrywki do przeprowadzenia w domu lub na zajęciach. Aplikacja Kahoot świetnie sprawdza się do powtórek materiału, a Padlet może być miejscem mini-dyskusji prowadzonych w formie wypowiedzi pisemnych. Przykłady sprawdzonych nowoczesnych technologii można mnożyć, a to, co je łączy, to możliwość zaproponowania za ich pomocą ciekawych i skutecznych aktywności, które rozwijają autonomię ucznia. Może on bowiem samodzielnie wykonywać ćwiczenia, dozować swoją pracę oraz wchodzić w interakcję z innymi uczniami, nie tylko w czasie zajęć.

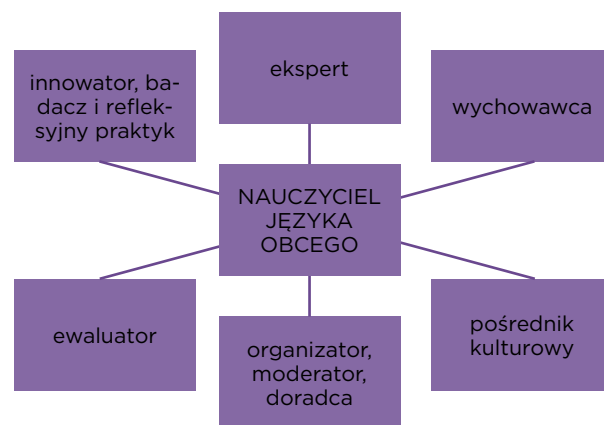
Kompetencje językowe od wielu lat nie są już jedynymi, które kształtujemy na zajęciach języka obcego. Już na początku nowego milenium ESOKJ (Rada Europy 2001) wskazywał na konieczność rozwijania kompetencji ogólnych (wiedzy, umiejętności, uwarunkowań osobowościowych oraz umiejętności uczenia), a zalecenie Rady Unii Europejskiej z 2018 r. dotyczące rozwoju kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie rozwinęło to zagadnienie. Do ośmiu określonych wówczas kompetencji kluczowych, które uznano za niezbędne do samorealizacji i rozwoju osobistego oraz udanego życia społecznego (Rada 2018), zaliczono kompetencje: 1) w zakresie rozumienia i tworzenia informacji, 2) w zakresie wielojęzyczności, 3) matematyczne i w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii, 4) cyfrowe, 5) osobiste, społeczne i w zakresie

umiejętności uczenia się, 6) obywatelskie, 7) w zakresie przedsiębiorczości, oraz 8) w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej (Rada 2018). W zaleceniu Rady podkreśla się, że w społeczeństwie opartym na wiedzy samo zapamiętywanie informacji nie jest już wystarczające. Nauczanie powinno się opierać na rozwijaniu praktycznych umiejętności i wyżej wymienionych kompetencji. Zestawiając ramy ET 2020, o których wspominałam na początku artykułu, z zaleceniami dotyczącymi kompetencji kluczowych, widać wyraźnie, że nie da się rozdzielić nauczania języków obcych i rozwijania kompetencji kluczowych. Oba procesy mają ten sam cel: pomoc uczniom w dostosowaniu się do zmian społeczno-ekonomicznych i podniesienie ich przyszłej wartości na rynku pracy.

Role współczesnego nauczyciela i jego rozwój

Biorąc zatem pod uwagę zarówno cechy i potrzeby ucznia, jak i wymogi dzisiejszego dynamicznego procesu nauczania, dochodzimy do wniosku, że współczesny nauczyciel nie jest już tylko przekazicielem wiedzy językowej i kulturowej, ale musi dysponować umiejętnościami z zakresu psychologii i nowoczesnych technologii, a także sprawnie rozwijać pozajęzykowe kompetencje uczniów. Role, które odgrywa obecnie nauczyciel, ewoluowały wraz z metodami nauczania. Radykalna zmiana podejścia do nauczania, nastawienie na aktywizację i autonomizację ucznia oraz nastawienie na działanie spowodowały, że nauczyciel musiał nauczyć się pełnić jednocześnie wiele funkcji (Rys. 1.).

Rys. 1. Funkcje nauczyciela języka obcego według Zawadzkiej (2004)



² Wiele ciekawych informacji nt. wykorzystywania nowych technologii w nauczaniu języków obcych Czytelnik znajdzie w numerach 4/2020 i 1/2021 „Języków Obcych w Szkole” w całości dostępnych na stronie internetowej czasopisma: www.jows.pl – przyp. red.

Wskazane funkcje są bardzo różnorodne, dlatego jako nauczyciele nie możemy stać w miejscu – musimy podejmować wszelkie działania skoncentrowane na rozwoju i samodoskonaleniu, które mogą nam pomóc w dostosowywaniu naszych metod do aktualnych warunków dydaktycznych i społecznych. Oczywiście formą kształcenia są powszechnie dostępne szkolenia, które w ostatnim czasie przeprowadza się często online. Duża ich część jest płatna, ale znajdziemy także stosunkowo obszerny katalog szkoleń darmowych, pełnych wartościowych treści, np. te proponowane przez wydawnictwa podręczników do nauki języków obcych.

Warto pamiętać, że poza szkoleniami istnieją także inne formy samodoskonalenia, mniej sformalizowane i zinstytucjonalizowane, a jednocześnie znacznie ułatwiające rozwój nie tylko zawodowy, ale także osobisty.

Obserwacje koleżeńskie

Każdy nauczyciel jest sam na swoich zajęciach, ma ulubione rytuały oraz ćwiczenia i bez wyjścia poza ramy swojej lekcji trudno jest mu coś zmienić czy poprawić. Pracując jako metodyk z nauczycielami języka francuskiego, bardzo często sugeruję im, aby w ramach doskonalenia swojego warsztatu przyglądali się lekcjom prowadzonym przez koleżanki i kolegów. Obserwacje koleżeńskie stanowią nie tylko źródło inspiracji, dostarczające nowych pomysłów, ale przede wszystkim pozwalają nabrać dystansu do własnych metod pracy. Zadając sobie po takich obserwacjach pytania: *Co mi się podobało?*, *Co mi się nie podobało?*, *Czego chciał(a)bym spróbować na mojej lekcji?*, możemy skonfrontować nasze pomysły z koncepcjami innych nauczycieli i dowiedzieć się czegoś na temat nas samych (Wysocka 2009). Obserwacje innych nauczycieli podczas pracy sprzyjają wymianie doświadczeń i refleksji, dlatego powinny być elementem obowiązkowym zarówno na etapie kształcenia nauczycieli oraz w późniejszym procesie doskonalenia zawodowego.

Panele i fora dyskusyjne, grupy w mediach społecznościowych

Podobnie jak obserwacje, rozmowa z innymi nauczycielami może dać nam świeże spojrzenie na problem lub być źródłem inspiracji. Jak już wspomniałam, nie mając okazji do konfrontacji swoich metod i przemyśleń z innymi nauczycielami, nie mamy możliwości dokonania autoewaluacji i ewentualnych modyfikacji własnych metod. Takie dyskusje mogą i powinny się odbywać regularnie w szkole, w której pracujemy. Co więcej, dziś mamy również dostęp do niezliczonych grup dla nauczycieli

w mediach społecznościowych, dzięki którym wymiana doświadczeń stała się prosta i szybka. Przykładem takiego medium może być także prowadzona przez Ośrodek Rozwoju Edukacji platforma „Doskonalenie w sieci”, która ma na celu stworzenie siatki współpracy i samokształcenia nauczycieli w formie blogów, grup dyskusyjnych, artykułów, szkoleń e-learningowych czy ankiet.

Publikacje branżowe

Publikacje branżowe dają nauczycielowi teoretyczną podstawę jego pracy oraz pozwalają mu zaktualizować swoją wiedzę. Często, dopiero kiedy poznamy różne mechanizmy grupowe, metakognitywne czy psychologiczne, widzimy, co może na naszych zajęciach zdać egzamin i dlaczego. Taka świadomość procesu nauki może ułatwić nam przygotowywanie lekcji i zrozumienie problemów uczniów oraz pomóc nam je pokonywać. Z publikacji branżowych dowiadujemy się również m.in. o nowych trendach w dydaktyce czy nowych metodach nauczania, dzięki czemu jesteśmy na bieżąco ze wszystkimi zmianami, które możemy testować i wdrażać na naszych lekcjach.

Prasa, książki, filmy, seriale w języku docelowym

Każdy język podlega ciągłej ewolucji. Powstają nowe słowa, które wchodzą do użycia, pojawiają się nowe, użytkowe zasady gramatyczne, zmienia się zapis niektórych wyrazów. Mając na uwadze te zmiany, jako nauczyciele, przybliżający naszym uczniom nie tylko język, ale też kulturę docelową, musimy nieustannie uczyć się mowy, której nauczamy, i poznawać świat, o którym mówimy. Jednym z założeń metody zadaniowej jest proponowanie uczniowi aktywności, które mogą go przygotować do rzeczywistej komunikacji (Gębał 2019). Musimy go więc przygotować na zetknięcie się z różnymi odmianami języka, aby podejmując rozmowę w języku obcym, nie miał problemu ze zrozumieniem rozmówcy oraz żeby rejestr języka, którego będzie używał, odpowiadał sytuacji, w jakiej się znajdzie. Powinniśmy śledzić najnowsze doniesienia z prasy zagranicznej nie tylko po to, żeby wzbogacać nasze słownictwo, ale także po to, aby przybliżyć problemy i mechanizmy społeczne, które są inne niż te znane naszym uczniom.

Refleksyjny praktyk

Wszystkie opisane wyżej formy doskonalenia wpisują się w koncepcję nauczyciela jako refleksyjnego praktyka stworzoną przez Donalda Shöna w 1982 r. (Szymaniewicz 2013). Refleksyjny praktyk patrzy na proces nauczania z wielu stron, zastanawia się nad wartością

wiedzy praktycznej i jest świadomy, że sposób jego pracy wynika nie tylko z jego doświadczenia zawodowego, ale również z własnych doświadczeń jako ucznia, które mogą nieświadomie wpływać na jego praktykę. To dzięki refleksji nad swoją pracą, postawą i przekonaniami, nauczyciel może się poddać samoocenie, rozwijać się zawodowo oraz rozbudowywać myślenie twórcze i autonomię (Szymankiewicz 2013).

Wyróżniamy dwa typy refleksji: w działaniu oraz nad działaniem (Witkowska 2009). Dzięki refleksji w działaniu nauczyciel jest w stanie reagować na bieżąco na różne sytuacje i zmieniać swoje metody i plany w czasie lekcji (Witkowska 2009). Każdy z nas napotkał w swojej pracy sytuację, w której czuł, że dana aktywność zaproponowana uczniom nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Sztuką jest natychmiast zareagować i dokonać niezbędnych zmian tak, aby zadanie stało się dla uczniów ciekawsze i aby przyniosło lepsze efekty. Refleksja nad działaniem dotyczy natomiast analizy lekcji już po jej zakończeniu. Nie jest ona jednak łatwa, a może nawet niemożliwa, jeśli jako nauczyciele analizujemy samodzielnie swoją pracę, nie konfrontując się z punktem widzenia innych. Oba typy refleksji pozwalają nam stać się nauczycielem otwartym na innych i na zmiany, innowacyjnym, kreatywnym (Zawadzka 2004), a przede wszystkim skutecznym. Słowem – nauczycielem, którego potrzebują współcześni uczniowie.

Nauczyciel przedsiębiorca

Bycie nauczycielem jednak nie polega dziś jedynie na nauczaniu i rozwijaniu uczniów. Nauczyciel XXI wieku, zwłaszcza ten, który pracuje na własny rachunek, musi posiadać również wiele umiejętności z zakresu marketingu i promowania marki osobistej. Obserwując współczesny rynek nauczycieli komercyjnych, wyraźnie da się zauważyć, że uczniowie wybierają nauczycieli, którzy ich inspirują, jeszcze zanim rozpoczną wspólną naukę. Dlatego właśnie obecność w mediach społecznościowych jest ważna dla naszego wizerunku. Mówiąc kolokwialnie, dziś nie promujemy już tylko świadczonych usług, ale również siebie samych. Tworząc wokół siebie społeczność w internecie, mamy dostęp do rzeszy potencjalnych uczniów, którzy najpierw nas obserwują, uczą się z nami na Facebooku, Instagramie lub Tik Toku, a potem monetyzujemy tę relację, rozpoczynając wspólną pracę.

Brzmi to bardzo prosto, ale wcale takie nie jest. Skuteczne prowadzenie profili w mediach społecznościowych wymaga ogromnej wiedzy marketingowej. Nie wystarczy prezentacja samych umiejętności

językowych – trzeba się czymś wyróżniać, mieć oryginalny pomysł na swoją obecność w sieci, która jest obecnie pełna treści edukacyjnych. Jeśli przebijemy się przez ogromną liczbę podobnych tematycznie profili, blogów oraz stron i uda nam się zyskać popularność, możemy nie tylko pozyskać nowych uczniów, ale również rozwijać się w naszym zawodzie.

Od pewnego czasu daje się zaobserwować ogromną popularność ebooków przeznaczonych do samodzielnej nauki języka, opracowywanych i sprzedawanych w internecie przez nauczycieli. Wyjaśnienie wydaje się proste: uczniowie wolą uczyć się z materiału, którego twórcę znają, niż z podręcznika, za którym stoi duże wydawnictwo i autorzy o nic niemówiących im nazwiskach. Identyfikacja z autorem materiałów dydaktycznych wspiera motywację i autonomię ucznia, który chętnie sam rozwiązuje zadania z zakupionej publikacji, robi sobie z nią zdjęcie, wrzuca je do mediów społecznościowych i czuje, że jest częścią pewnej wspólnoty.

Świetnymi przykładami nauczycieli, których obecność w sieci może być źródłem inspiracji, są: Jacek Mulczyk-Skarżyński, czyli „Pan od francuskiego”, oraz Marta Bargiel prowadząca profile pod hasłem „Ach, ten francuski” oraz bloga „Po francuskiej stronie”. Oboje są aktywnymi nauczycielami, a treści, które pokazują w internecie są niezwykle inspirujące i wzbogacające. Jacek Mulczyk-Skarżyński publikuje bardzo popularne w sieci krótkie nagrania wypełnione użytecznym słownictwem i oferuje ebooki do nauki języka francuskiego. U Marty Bargiel znajdziemy z kolei podcasty, ebooki z ćwiczeniami oraz ćwiczenia do rozwijania rozumienia ze słuchu. Nie należy zapominać, że stoi za tym ogrom pracy, która obejmuje nie tylko aspekty językowe, ale jak już wspomniałam, również marketingowe, polegające m.in. na tworzeniu marki osobistej, dzięki której sprzedajemy nasze umiejętności, jak również podkreślamy naszą zawodową lub osobistą unikatowość, która nas wyróżnia i stanowi wartość samą w sobie (Schawbel 2012). Mówiąc o sobie w sieci, promując siebie, swoje kompetencje, pasje, usługi i oferowane produkty, stajemy się ich twarzą, zyskujemy na wiarygodności i popularności, co jest niesłychanie ważne w tworzeniu relacji z naszymi uczniami/klientami. Pozwala nam to także realizować nasze plany zawodowe. Nie należy zapominać, że obierając tę ścieżkę i decydując się pracować na swoje nazwisko, oprócz pracy dydaktycznej, dochodzą nam obowiązki, które dotyczą każdego przedsiębiorcy, czyli m.in. księgowość, szeroko pojęta administracja, ryzyko finansowe oraz brak płatnego urlopu.

Podsumowanie

Patrząc na wyzwania stojące przed nauczycielem języka obcego XXI wieku, nie jesteśmy w stanie jednoznacznie zdefiniować, kim ów nauczyciel jest. Naturalnie, wiele zależy od zawodowych decyzji, które podejmie: praca w szkole publicznej czy własna działalność? Praca z dziećmi czy z dorosłymi? Lekcje czysto językowe czy coaching? Zajęcia multimedialne czy klasyczne? Podejście zadaniowe czy komunikacyjne? Takich pytań mogłabym jeszcze zadać wiele, co pokazuje, że każdy z nas jest inny i każdy obiera swoją własną drogę. To, co jest niezmiennie i na co nie mamy większego wpływu, to niezwykle szybko zmieniający się świat i ewoluujące potrzeby uczniów. Nie uciekniemy od tego, dlatego jedynym sposobem na nadążanie za tymi zmianami jest otwartość umysłu, refleksja i nieustanne samodoskonalenie.

BIBLIOGRAFIA

- Centrum Badania Opinii Społecznej (2020), *Komunikat z badań: korzystanie z Internetu*, Warszawa: Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Gębal, P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Komisja Europejska (2019), *Key Competences for Lifelong Learning*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krajka, J. i in. (2010), *Social Media and Language Learning: Beliefs, Attitudes and Uses in Latvia, Poland and Romania. Study Operated by the Network*, „Language learning and social media: 6 key dialogues”.
- Mikiewicz, A. (2015), *Coaching jako narzędzie zmiany w dydaktyce*, [w:] J.A. Malinowski, A. Wesołowska (red.), *Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Schwabel, D. (2012), *Personal branding 2.0. Cztery kroki do zbudowania osobistej marki*, Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Sendur, A.M. (2018), *Analiza potrzeb jako pierwszy krok w doborze materiałów dydaktycznych*, [w:] *Materiały i media we współczesnej glottodydaktyce: wybrane zagadnienia*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szymankiewicz, K. (2013), *Kształtowanie refleksyjnych postaw przyszłych nauczycieli języka francuskiego – rola internetowego, dydaktycznego forum dyskusyjnego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 46–51.

- Szymankiewicz, K. (2018), *O zmianach i ich znaczeniu w pracy i rozwoju nauczycieli języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 79–84.
- Tułodziecka, E. (2015), *Coaching i tutoring – nowoczesne metody pracy we współczesnej dydaktyce*, [w:] J.A. Malinowski, A. Wesołowska (red.), *Coaching i tutoring. W stronę nowoczesnej pracy dydaktycznej*, Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”.
- Witkowska, M. (2009), *Refleksyjny student – refleksyjny praktyk. Kształcenia myślenia refleksyjnego przyszłych nauczycieli języka angielskiego*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne.
- Wysocka, M. (2009), *Wywiad i obserwacje lekcji w badaniach nad osobą nauczyciela języków obcych*, „Neofilolog”, nr 32, s. 139–149.
- Zawadzka, E. (2004), *Nauczyciele Języków Obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.

AKTY PRAWNE

- Konkluzje Rady z 12 maja 2009 r. w sprawie strategicznych ram Europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia („ET 2020”), <bit.ly/351ZCcj>.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 1991 nr 95 poz. 425).
- Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, <bit.ly/3xbDmZl>.

DOROTA PADZIK Absolwentka Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Swój nauczycielski warsztat doskonaliła na Uniwersytetach w Besançon i Louvain-la-Neuve. Uczestniczy w licznych szkoleniach i warsztatach, m.in. na temat metody werbo-tonalnej i neurolingwistyki. Pracuje jako nauczyciel języka francuskiego w szkole L'atelier de français w Warszawie, w której pełni również funkcję metodyka. Pracuje z młodzieżą licealną i uczniami dorosłymi. Jest też członkiem zespołu Les Zexperts FLE, z którym opracowuje materiały dydaktyczne do nauki języka francuskiego oraz przygotowuje szkolenia dla nauczycieli.

Jak SARS-CoV-2 wdarł się do szkół i uczelni, czyli o językowych zmianach rzeczywistości szkolnej i akademickiej w dobie pandemii

DOI: 10.47050/jows.2021.2.89-95

PIOTR A. OWSIŃSKI

Artykuł jest pilotażową próbą powiązania tematyki emocji, towarzyszących procesowi uczenia się i nauczania, oraz zagadnień związanych ze zmianami językowymi. Są one bowiem wynikiem kontaktu językowego, zapożyczeń obcojęzycznych oraz interferencji w kontekście czynników ekstralingwalnych w postaci bodźców wynikających z pandemii COVID-19. Jako przykład posłuży obecność obcojęzycznych morfemów i leksemów, wiążących się z niemieckimi jednostkami leksykalnymi używanymi w rzeczywistości szkolnej i akademickiej. Korpus stanowią leksemy docierające do współczesnej niemieczyny, zawarte w doniesieniach o szerzeniu się ogólnoświatowej epidemii, które zostały pogrupowane ze względu na ich budowę, sposób tworzenia oraz stopień asymilacji w systemie leksykalnym i morfologicznym języka docelowego.

Nie ulega najmniejszej wątpliwości, że pandemia COVID-19 odcisnęła piętno nie tylko na zdrowiu fizycznym ludzi, gospodarce i systemach prawnych, ale również na psychice człowieka. W tak dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości został on bowiem zmuszony do tego, aby szybko się w niej odnaleźć, zabezpieczyć i zacząć w miarę normalnie funkcjonować mimo uciążliwych ograniczeń. Uwzględniając fakt, że każdy człowiek wypełnia określone role społeczne, warto zwrócić uwagę na grupę uczniów i studentów, których proces uczenia się nagle został przeniesiony do rzeczywistości wirtualnej, dotkliwie ograniczając również ich funkcjonowanie w grupie rówieśniczej. Niewątpliwie taki stan rzeczy negatywnie wpłynął na proces nauczania–uczenia się, który z uwagi na konieczność ograniczenia bezpośrednich kontaktów międzyludzkich jest kontynuowany, a w przypadku młodszych dzieci – rozpoczynany, w formie online. Do tego dochodzą jeszcze niepokój o zdrowie i strach o życie zarówno swoje, jak i najbliższych. Takie okoliczności, szybko zmieniające się warunki funkcjonowania w społeczeństwie oraz wewnętrzne obawy i wątpliwości wywołały (i wywołują) szereg emocji, niepozostających przecież bez wpływu na proces edukacji, zwłaszcza że szkoły – w odróżnieniu od większości uczelni wyższych niemal natychmiast w całości lub częściowo „przeprogramowanych” na tryb zdalny – funkcjonowały przez pewien czas w stanie podwyższonego reżimu sanitarnego w systemie nauki bezpośredniej, hybrydowej, a także zdalnej. Taki stan bez wątpienia stał się przyczyną napięcia, (chronicznego) stresu oraz innych towarzyszących im negatywnych emocji, które współcześnie definiuje się

[...] jako złożony wzór zmian cielesnych i psychicznych, obejmujący pobudzenie fizjologiczne, uczucia, procesy poznawcze, widoczne sposoby ekspresji (w tym poprzez mimikę twarzy i postawę ciała) i specyficzne reakcje behawioralne, pojawiające się w odpowiedzi na sytuację postrzeganą jako ważna dla danej osoby. (Gerrig i Zimbardo 2011: 386).

Emocje jako czynnik wpływający na proces uczenia się i nauczania

Emocje spełniają w życiu każdego człowieka określone funkcje wspomagające lub hamujące jego funkcjonowanie w rzeczywistości. Tym bardziej w procesie szeroko pojętej edukacji można odnaleźć określone obszary, które nie pozostają bez wpływu emocji, np. motywacja, uwaga czy ogólnie procesy poznawcze oraz funkcjonowanie w grupie społecznej, na co również zwracają uwagę Richard Gerrig i Philip Zimbardo:

Emocje pełnią wiele funkcji w zakresie regulacji interakcji społecznych. Stanowią pozytywne spoiwo społeczne i wiążą cię z innymi ludźmi, zaś jako negatywny społeczny środek odstraszający dystansują cię od innych. [...] Emocje pełnią także funkcje poznawcze, wpływając na to, na co zwracasz uwagę, na sposób postrzegania siebie i innych oraz na sposób interpretacji i zapamiętywania różnych elementów sytuacji życiowych. Badacze dowiedli, że stany emocjonalne mogą wpływać na uczenie się, pamięć, sądy społeczne oraz kreatywność. (Gerrig i Zimbardo 2011: 396–397)

Na potrzeby poniższego artykułu należy uwytklić niebagatelną rolę emocji w procesie uczenia się i nauczania w kontekście adolescencji i związanych z nią charakterystycznych odczuć wśród młodych ludzi, co podkreślają także Iwona Grzegorzewska oraz Anna Oleszkowicz i Alicja Senejko:

Emocje odgrywają szczególną rolę w edukacji z trzech powodów. Po pierwsze wpływają na zainteresowanie, osiągnięcia oraz zaangażowanie ucznia w proces uczenia się. Po drugie, wspierają indywidualny proces rozwoju dzieci i młodzieży, stanowiąc centralny element ich zdrowia psychicznego i dobrego funkcjonowania. I ostatecznie, emocje nauczyciela doświadczane w klasie są centralnym czynnikiem kształtującym jego aktywność zawodową. (Grzegorzewska 2012: 39)

Młodzi ludzie stają często przed koniecznością wielokrotnej weryfikacji własnych celów życiowych,

w zależności od nowych społecznych wyzwań. Fakt ten może przyczyniać się do powszechniejszego [...] doświadczania przez dorastających problemów egzystencjalnych o charakterze zagrożeń, co wiąże się: z przeżywaniem lęków związanych z kształtowaniem własnej tożsamości, z poszukiwaniem własnego miejsca w świecie, z wpisywaniem się w sposób życia osób dorosłych, z osiąganiem sukcesu zawodowego, osobistego itp. (Oleszkowicz i Senejko 2011: 271)

W kontekście wyżej przytoczonych słów nie dziwi zatem fakt, iż ogólnoswiatowa pandemia koronawirusa SARS-CoV-2 oraz towarzyszące jej strach o życie swoje i swoich najbliższych w połączeniu z ograniczeniami (m.in. nauczanie online) i przeobrażeniami społecznymi (utrudnienia w kontaktach bezpośrednich, odosobnienie itp.) mogą stanowić źródło negatywnych emocji, które niekorzystnie odbi(ja)ją się na warstwie emocjonalnej uczniów i studentów.

Język jako zwierciadło zmian zachodzących w rzeczywistości ekstralingwalnej

Język stanowi soczewkę, za pomocą której dają się obserwować zmiany w społeczeństwach. Powodem przyjęcia takiej perspektywy jest natomiast stwierdzenie, że język jako system w swojej historycznej ciągłości podlega ewolucji, która różnicuje jego poszczególne stadia pod względem jakościowym. Wśród zmian zachodzących w języku wyróżnia się zmiany wewnątrzjęzykowe (intralingwalne), podyktowane np. prawem najmniejszego wysiłku, przemianami analogicznymi lub wynikającymi z asymilacji, oraz zewnątrzjęzykowe (ekstralingwalne), powodowane czynnikami zewnętrznymi mającymi wpływ na użytkowników języka, żyjących w konkretnym czasie na określonym obszarze geograficznym. Analizując drugą z wyżej wymienionych grup czynników, dotykamy zagadnienia *kontaktu językowego*, zachodzącego w sytuacjach, kiedy jeden język wpływa na rozwój i budowę innego. Naturalną sytuacją *kontaktu językowego* jest oczywiście sąsiedztwo geograficzne przynajmniej dwóch kręgów językowych i wzajemne bądź wielostronne kontakty między nimi (de Saussure 1991: 222), ale w tym miejscu należy wspomnieć także o innych, inicjujących to zjawisko bodźcach natury politycznej, religijnej, historycznej, społecznej, kulturowej czy językowo-politycznej, m.in. wzajemne relacje między standardową formą języka i dialektem, wielojęzyczność kultury

lub społeczeństwa, administracja, instytucjonalizacja i standaryzacja języka, pidżynizacja i kreolizacja¹, kontakty handlowe, kolonizacja i konflikty, turystyka, globalizacja i wreszcie lekcja języka obcego (de Saussure 1991: 223; van der Sijs 2005: 44–45; Dargiewicz 2012: 61; Owsński 2020: 204). Ogólnie rzecz ujmując, intensywny i długotrwały kontakt językowy doprowadza do przejęcia i przyjęcia obcych jednostek lub struktur językowych, przy czym należy mieć na uwadze, że:

różne podsystemy języka w różnym stopniu wrażliwe są na zmiany językowe. Słownictwo jest dziedziną, w której najłatwiej dochodzi do zmian. W wyniku kontaktów językowych, nowych wynalazków lub rozwoju społecznego powstają nowe wyrazy, zaś wyrazy, które już nie odpowiadają potrzebom komunikacyjnym, zanikają. (Morciniec 2017: 19)

We współczesnej rzeczywistości dodatkowo zauważalne jest przemożne oddziaływanie języka angielskiego na ogromną większość języków świata, wzmacniane dodatkowo przez massmedia, kulturę masową oraz komunikatory społecznościowe, na co uwagę po części zwraca również Anna Kłaczyńska:

Wpływ języka angielskiego na rozwój polszczyzny jest znaczny i zdecydowanie dominuje wśród pozostałych wpływów obcych. Ekspansja angielskich zapożyczeń leksykalnych jest obecnie nakierowana na odbiorców kultury masowej, którymi, choć w różnej mierze, wszyscy jesteśmy. Ten objaw nowej tzw. popkultury niezwykle dynamicznie zaczął wpisywać się w obraz polskiej rzeczywistości językowej u progu lat 90. ubiegłego stulecia i dziś jest jej nierozłącznym elementem, a nawet jednym z ważniejszych jej wyznaczników. Z przejawami ingerencji anglojęzycznych wyrazów na naszą mowę codzienną spotykamy się na każdym kroku. (Kłaczyńska 2010: 85)

Nie zdumiewa zatem fakt, że globalna pandemia COVID-19 znalazła również swój oddźwięk w systemach językowych poszczególnych języków. Z punktu widzenia języka nie jawi się to jednak jako coś nadzwyczajnego, gdyż wszystkie wydarzenia negatywne o niebezpiecznych skutkach niejako są zapisywane w języku i trafiają do zbiorowej pamięci społeczeństwa. Prawidłowość taką potwierdza chociażby historia, na której

kartach nietrudno znaleźć zdarzenia oddziałujące na język(i), np. epidemia czarnej śmierci z lat 1346–1353, konflikty zbrojne i wojny światowe (Smiljanic 2020), czy choćby okres politycznej transformacji systemowej z przełomu lat 80. i 90. XX w.

Do historii przejdzie z pewnością także rok 2020 w związku z pandemią koronawirusa, która w istotny i dotkliwy sposób wpłynęła na funkcjonowanie niemal wszystkich krajów świata i codzienne życie ich mieszkańców. Nie dziwi zatem jej silne oddziaływanie widoczne również w języku polskim i rosyjskim w sposobie nazywania bezprecedensowych zjawisk związanych z rozprzestrzenianiem się COVID-19, w sposobie wyrażania towarzyszących im emocji oraz w sposobie radzenia sobie z lękiem i niepewnością poprzez żart i zabawę słowem. (Kuligowska 2020: 111)

Od czasu wybuchu pandemii właściwie wszędzie można napotkać tysiące tekstów, w których użytkownicy języków wzbogacili swoje języki neologizmami, zwłaszcza że pandemia koronawirusa zdominowała od marca 2020 r. właściwie większość serwisów informacyjnych (Smiljanic 2020). Taki obrót rzeczy niewątpliwie da się wytłumaczyć ogromną wagą i dążeniem do precyzji w treści tworzonych wypowiedzi, ale również ironią i chęcią obrócenia trudnej sytuacji w żart celem obniżenia poziomu lęku przed mało znaną i zaraźliwą chorobą powodowaną przez wirusa z Dalekiego Wschodu:

W sytuacji, w jakiej znalazł się świat w czasie rozprzestrzeniania się koronawirusa, z pewnością można do tego argumentu dodać jeszcze próbę zminimalizowania lęku i poczucia zagrożenia związanego z ryzykiem zachorowania, poprzez żart i ironię. (Kuligowska 2020: 118)

Te wszystkie wyżej wymienione czynniki nie pozostały bez wpływu na język używany przez uczniów i studentów, których rzeczywistość szkolna i akademicka – niezależnie od szerokości geograficznej – także pozwoliła wykreować według standardowych trendów słowotwórczych nowe pojęcia związane z COVID-19. Zostanie to pokazane poniżej na przykładzie języka niemieckiego, który bardzo chętnie „wchodzi” w kontakt z innymi językami, czego

¹ Mianem tym określane są procesy historyczno-kulturowe prowadzące do wykształcenia się języków kreolskich (kreoli), tj. pidżynów (języków pidżynowych), które z różnych względów stały się językiem ojczystym jakiejś społeczności. Przede wszystkim chodzi tu o powstanie języków w wyniku uproszczenia gramatycznych języka kolonizatorów, którego leksyka przenika do języka tubylców (pidżynizacja), np. języki na bazie j. hiszpańskiego: Palenquero, Papiamentu, Chabacano lub języki na bazie j. niderlandzkiego: Negerhollands czy Berbice Dutch.

wynikiem są częste i liczne zapożyczenia, które w następstwie ulegają adaptacji i asymilacji w niemieckim systemie językowym.

„Covidowy” język szkoły i uczelni

Język „doświadczony” przez COVID-19 jest zapewne formą przejściową, tzn. okazjonalnie tworzone słowa najprawdopodobniej znikną wraz z końcem pandemii i ustaniem lub wygaszeniem jej skutków. Niemniej aktualnie obserwuje się wiele zapożyczonych lub nowo powstałych leksemów zawierających element wiążący się z koronawirusem² lub przez niego wymuszonymi okolicznościami, np. pol. *lockdown* (Owsiany 2020), niem. *Lockdown* (NWrudCP 2020), ros. *локдаун* (< ang. *lockdown*; Poláková 2020). Takie zapożyczenia, neologizmy lub złożenia występują właściwie w każdej dziedzinie życia i funkcjonowania współczesnego człowieka. W przypadku języka polskiego bądź rosyjskiego

obserwowane obecnie zmiany w leksyce wpisują się w ogólne tendencje utrzymujące się w językach słowiańskich w ostatnich dekadach i polegają na pojawianiu się nowych, często okazjonalnych leksemów i związków wyrazowych, restrukturyzacji sieci znaczeń wyrazów funkcjonujących już w systemie języka, przesunięciach jednostek leksykalnych w obrębie leksyki pasywnej i aktywnej, neutralnej i nacechowanej oraz wzmożonej aktywności w języku ogólnym wyrazów pochodzących z profesjolektów (zarówno oficjalnych profesjonalizmów, jak i leksemów pochodzących z profesjonalnych żargonów) [...]. Jednocześnie te innowacje leksykalne znacząco wpływają na polski i rosyjski system słowotwórczy, prowadząc do powstawania nowych modeli derywacyjnych oraz wzrostu aktywności określonych modeli już w tych językach istniejących. (Kuligowska 2020: 111)

Nie inaczej sytuacja przedstawia się w języku niemieckim oraz w innych językach europejskich, w których nowe jednostki leksykalne powstają przykładowo na zasadzie dość powszechnej kompozycji w obrębie grupy rzeczowników i przymiotników, zawierającej prepozytywne elementy: <Corona, Coronavirus, COVID-19, COVID, Virus>, np. niem. *Coronazeit*, *Coronavirussturm*, *COVID-19-Krise*, *Covidfall*, *Virusangst*, *coronafrei*, *COVID-19-assoziert*, *virusexponiert* (NWrudCP 2020); wł. *corona-crisi* (de Biase 2020),

corona-caos (Labarde 2020), *corona-divorzio* (Gulienetti 2020); hiszp. *coronalengua* (Bulnes 2020). Innym dość powszechnym zjawiskiem stwierdzonym we współczesnych trendach słowotwórczych są dość liczne kontaminacje, których wynik stanowią wyrazy okazjonalne o zabarwieniu żartobliwym i ironicznym, spotykane również w innych językach, np. pol. *korontanna* <korona + kwarantanna> [także: *koronalia* <korona + juvenalia> (Czeszewski 2020; *Koronawirus ubrany w słowa, czyli wpływ pandemii na nasz język okiem eksperta z UwB* 2020)], niem. *Corontäne* <Corona + Quarantäne> (NWrudCP 2020), ros. *коронамтин* <корона + карантин> (Joom 2020), hiszp. *corontena* <corona + cuarentena> (Sobreviviremos 2020).

Interesującym zjawiskiem są także funkcjonujące w języku niemieckim skrótowce, np. *C-Krise* czy *C-Wort*, w obrębie których skrót <C = Corona> jest elementem determinującym, podczas gdy baza złożenia występuje w jej pełnej formie <krise, wort>.

Wreszcie, można napotkać okazjonalizmy (czasowniki, rzeczowniki i przymiotniki) utworzone poprzez derywację słowotwórczą według aktualnie obowiązujących w słowotwórstwie niemieckim trendów i możliwości, np. *Coronismus*, *Coronisierung*, *Coronaer*, *Coronials*³ (derywacja rzeczownikowa), *coronisch*, *coronistisch*, *coronös*, *coronalos*, *coronahaft* (derywacja przymiotnikowa) oraz *coronern*, *coronieren*, *coronisieren* (derywacja czasownikowa) oraz derywaty proste, występujące jednak znacznie rzadziej niż rzeczowniki złożone.

Nie dziwi zatem fakt, że jednostki leksykalne tego typu dotarły także do języka używanego w kontekście szkoły i szkolnictwa wyższego, chociaż mogą występować również w innych kontekstach i obszarach życia człowieka. Niewątpliwie wywiera to wpływ na emocje osób czynnie uczestniczących w procesie uczenia się / nauczania i wiąże się z faktem, iż są to okazjonalizmy „[...] nacechowane aksjologicznie, charakteryzujące się silną ekspresją, tworzone doraźnie w odpowiedzi na niecodzienne wydarzenia i sytuacje, wpisujące się w koncepcję kultury śmiechu i pomagające przetrwać czas kryzysu” (Kuligowska 2020: 123). Poniższa próba analizy będzie koncentrować się na języku niemieckim. Przy tym należy jednak zauważyć, iż podobne rozwiązania językowe są obecne także w innych językach, np. pol. *koronamatura* (Zubik 2020), ros. *коронавирус каникулы*

2 Już samo słowo *koronawirus* jest doskonałym przykładem semantycznych przesunięć w postaci procesu zawężenia znaczenia, jako że odnosi się ono aktualnie do siejącego na całym świecie spustoszenie wirusa SARS-CoV-2, który jednak należy do całej grupy ludzkich i zwierzęcych koronawirusów.

3 Por. też pol. *koronials*, ros. *корониалы* 'dzieci poczęte/urodzone w okresie trwania pandemii COVID-19'; (*Karantec, kovidlo i koronialsy...* 2020; Konca 2020).

(*Ne smotrâ na koronavirus kanikuly v Kostromskoj oblasti prodlevat'sâ ne budut* 2020), hiszp. *coronaescuela* (Michelli 2020). Jako że poniższy tekst jest adresowany w głównej mierze do polskojęzycznych nauczycieli języków obcych (w szczególności germanistów), to należałoby również zwrócić większą uwagę na podobne procesy słowotwórcze potencjalnie występujące w języku polskim celem próby dostrzeżenia podobnego zjawiska we własnym języku ojczystym, co może okazać się pożądanym zapleczem lub tłem przydatnym w nauce/nauczaniu języka obcego. Refleksja na powyższy temat skłania jednak do wniosku, że język polski nie dysponuje takimi wykładnikami morfologicznymi, które obecne są w systemie morfologicznym przykładowo języka niemieckiego. W przypadku kompozycji nominalnej niewątpliwie można wskazać na już wspomnianą *koronamaturę* czy dodatkowo jeszcze na *koronaszkołę* (Roch 2020), *koronalekcje* (Walczak-Grudzka 2020), *koronawakacje* czy *koronaferie* (*Koronawirus ubrany w słowa...* 2020). Oprócz nich słychać także o *koronaparty*, które to określenie zostało „ukute” na schemacie *ospaparty*, podczas którego małe dzieci, przyprawdane przez rodziców, miały zakażać się ospą we wcześniejszym wieku, aby uniknąć jej w późniejszym okresie rozwoju. Przypadek *koronaparty* (Ochnik 2020) jest jednak bezpośrednim zapożyczeniem z języka angielskiego (ang. *coronaparty*), które – z uwagi na obcą proveniencję – nie do końca asymiluje się z polskim systemem językowym. Wśród innych możliwości poszerzenia polskiego systemu leksykalnego o jednostki związane z pandemią koronawirusa napotkać można już o wiele mniej przykładów, a przy zawężeniu tematyki słownictwa do kwestii związanych z oświatą, nauką i szkołą – jeszcze mniej. Wprawdzie można ostrożnie przytoczyć przykład *coronialsów*, jako pokolenia żyjącego w dobie pandemii bądź na określenie dzieci poczętych lub urodzonych podczas *lockdownu* spowodowanego światową epidemią, to jest to jednak słowo funkcjonujące raczej w komunikacji ustnej. Sam leksem należy zinterpretować jako twór, powołany do życia analogicznie do milenialsów (pokolenia ludzi urodzonych w latach 80. i 90. XX wieku). Derywacja przymiotnikowa jest natomiast zjawiskiem, które jeszcze rzadziej udaje się zaobserwować w wybranej na potrzeby poniższego artykułu dziedzinie, np. *szkoła covidowa* (Chętkowski 2020) na określenie szkoły, cechującej się ekstremalnym rozrostem dokumentacji, tworzonej przez nauczycieli. W języku polskim można także znaleźć leksem *covidować* (SJP PWN 2021), będący produktem derywacji czasownikowej, analogicznym do niem. *coronern*. Taki typ rozszerzania zasobu leksykalnego

w języku polskim jest jednak niezmiernie rzadki. Jako przymiotnik w funkcji przydawki często pojawiają się natomiast leksemy *zdalny* lub *hybrydowy*, np. *zdalna nauka*, *zdalny egzamin*, *hybrydowa nauka*, *hybrydowe lekcje* itd. (*Koronawirus ubrany w słowa...* 2020)

Poniżej prezentowane są produkty procesów słowotwórczych zachodzących w niemieckim systemie językowym, związane z wyżej naszkicowaną tematyką:

Kompozycja rzeczownikowa	Coronaabitur, Coronabonus, Coronaferien, Coronageneration, Coronajahrgang, Coronaklausur, Coronaschichtunterricht, Coronaschließzeit, Coronasemester, Coronastress, Coronazeit, Digitallehre, Digitalsemester, Distanzklausur, Distanzunterricht, Draußenschule, Durchschnittsabitur, Elternchat, Geistervorlesung, Hybridsemester, Hybridunterricht, Jahrgang Corona, Nichtsemester, Nullsemester, Onlineklausur, Open-Book-Klausur, Outdoorklasse, Pandemieunterricht, Präsenzklausur, Präsenzlehre, Präsenzprüfung, Solidarsemester, Take-home-Klausur, Take-home-Prüfung, Videochat, Wechselunterricht, Zoomschule
Kompozycja przymiotnikowa	coronafrei – z powodu pandemii COVID-19 wolny od szkoły, treningu itp., coronakonform – postępujący zgodnie z zarządzeniami i rozporządzeniami celem uniknięcia zakażenia wirusem SARS-CoV-2, coronapositiv – pozytywny wynik zakażenia wirusem SARS-CoV-2, pandemiefrei, pandemiesicher, virusexponiert
Kontaminacja	Coronacation <corona + vacation>, Coronaia <corona + paranoia>, Covidiot <COVID + idiot>
Derywacja rzeczownikowa	Coronaer – osoba zarażona wirusem SARS-CoV-2, Coronials – dzieci poczęte/urodzone w okresie trwania pandemii COVID-19
Derywacja przymiotnikowa	coronisch, coronistisch, coronös, coronal, coronalos, coronhaft
Derywacja czasownikowa	coronern – zarażać wirusem SARS-CoV-2, coronieren, coronisieren – dopasować do warunków pandemii COVID-19, teamsen – uczestniczyć w lekcji online przy pomocy MS Teams, videochatten
Przymiotnik w funkcji przydawki	digitale Didaktik – dydaktyka nauczania z wykorzystaniem narzędzi online, digitaler Lernbegleiter – elektroniczny sprzęt lub oprogramowanie wspierające proces uczenia się i nauczania, digitaler Fernunterricht, digitales Klassenzimmer, digitales Schulzeitalter, digitales Semester, fernüberwachte Klausur, hybrides Semester, virtuelles Klassenzimmer

Podsumowanie

Wyżej sformułowane rozważania i przytoczone dowody „obecności” koronawirusa w języku używanym w kontekście szkoły i uczelni wyższej bez wątpienia dowodzą faktu, iż język „reaguje” na zewnętrzne czynniki, które stanowią ekstremalne obciążenie dla jego użytkowników. Kolejnym wnioskiem może być również stwierdzenie, że powyższe jednostki leksykalne stanowią dowód na zjawisko kontaktu językowego – niezależnie od sąsiedztwa geograficznego – internacjonalizacji języka i wielojęzyczności kultur, jako że wśród przytoczonych przykładów znajdują się elementy, wśród których wyróżnić można pewną liczbę angielskich zapożyczeń lub złożań hybrydalnych, zawierających przynajmniej jedną anglojęzyczną jednostkę, np. *Digitallehre*, *Digitalsemester*, *Onlineklausur*, *Open-Book-Klausur*, *Outdoorklasse*, *Take-home-Klausur*, *Take-home-Prüfung*, *Videochat*. Taki stan rzeczy niewątpliwie potwierdza istnienie zjawiska określanego w językoznawstwie mianem codeswitching. Polega ono na wtrącaniu obcojęzycznych jednostek leksykalnych w obrębie jednej wypowiedzi lub tekstu (Hrdlička 2014: 54; Peterson 2015: 48) i jest rezultatem długotrwałego oraz intensywnego wpływu języka angielskiego na język niemiecki, którego użytkownicy – w ogromnej większości – stanowią grupę posiadającą bilingwalną kompetencję językową. Dzięki temu ich komunikacja przebiega szybciej i w sposób bardziej ekonomiczny.

W kontekście ucznia nabywającego sprawności językowe w obcym języku mogą to być wspierające okoliczności, wywołujące pozytywny transfer, ponieważ elementy anglojęzyczne można z pewnością potraktować jako mu znane, co wynika z funkcjonowania języka angielskiego jako wszechobecnej *lingua franca* XXI wieku. Zadaniem nauczyciela jest jednak umiejętne pokierowaniem procesem dydaktycznym, który uwzględni pewne okoliczności niezawarte przecież eksplicitnie w podstawie programowej. Prawdopodobnie warto podczas nauki języka obcego odnieść się krótko do aktualnych okoliczności zewnętrznych, wskazując na dany leksem w kontekście „czasu korony”, aby móc wyekscerpować z niego to, co akurat potrzebne jest do realizacji celów aktualnej lekcji, np. *Coronaabitur*, *Coron semester*, *Coronaklausur* czy *Coronaprüfung* i *Digitalsemester* w kontekście normalnie poruszanych na lekcji zagadnień związanych z tematem „szkoła”. Przytoczony materiał leksykalny niewątpliwie może wzbogacić zasób słownictwa uczniów, a „po odcięciu elementów covidowych” może posłużyć w komunikacji lub dalszym procesie nauki. Z kolei

materiał gramatyczny może z powodzeniem zostać objaśniany na powyższych przykładach, np. deklinacja rzeczownika i przymiotnika czy koniugacja czasownika, co jest niezaprzeczalnie częścią podstawy programowej będącej ramą i wyznacznikiem pracy szkoły.

Wyżej sformułowane refleksje prawdopodobnie mogą pomóc uczącym się ujrzeć język w zwierciadle aktualnych wydarzeń oraz poznać cel nauki języka w ogóle (rozumienie aktualnych tekstów naturalnych i porozumienie z przedstawicielami kręgu językowego zza Odry i Nysy Łużyckiej). Być może będzie to mieć również wpływ na sferę emocjonalną uczących się, gdyż pozwoli im odnieść się do aktualnych, otaczających ich zagrożeń oraz porozmawiać z empatycznym i otwartym nauczycielem, będącym przecież

[...] towarzyszem ucznia, czyli człowiekiem, który w skomplikowanej rzeczywistości towarzyszy mu w poznawaniu świata, również w sytuacjach trudnych, które są dla młodego człowieka niepokojące, nieczytelne. To nie jest tak, że ma nauczyć tylko podstaw programowych. Jedną z ról pedagoga jest wyjaśnianie świata, zwłaszcza w takiej trudnej chwili, jak teraz się znaleźliśmy. (Malinowska 2020)

Naczelnym zadaniem pedagoga jest zatem ogólne wspieranie ucznia w jego rozwoju i procesie edukacji, a wymiana opinii na forum klasy lub grupy może poruszyć ich potencjalne wątpliwości i obawy, wiążące się z otaczającą ich „rzeczywistością covidową”, co w konsekwencji może okazać się pomocne w rozładowaniu „koronastresu” i rozwianiu „koronaobaw” powstających w czasie pandemii wirusa SARS-CoV-2, jako że jednostki leksykalne tego typu mają delikatne zabarwienie ironiczne i żartobliwe.

BIBLIOGRAFIA

- Biase, L., de (2020), *Coronacrisi. È il tempo della ragione*, [blog], <bit.ly/3gi3vPy>, [dostęp: 25.12.2020].
- Bulnes, A. (2020), *Coronalengua: nuevas palabras, nuevos significados y nuevas dudas que nos ha traído la pandemia*, <bit.ly/35b79Fy>, [dostęp: 25.12.2020].
- Chętkowski, D. (2020), *Absurdy covidowej szkoły. Papierologia ponad rozumem*, <bit.ly/3gbYuJD>, [dostęp: 19.01.2021].
- Czeszewski, M. (2020), *Korontanna*, „Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego. Najnowsze Słownictwo Polskie”, <bit.ly/3zj3N1pl> [dostęp: 19.01.2021].
- Dargiewicz, A. (2012), *Die Sprache lebt und verändert sich. Zu neuesten Tendenzen in der deutschen Wortbildung*, „Acta Neophilologica” nr 14(1), s. 61–76.

- Gerrig, R.J., Zimbardo, P.G. (2011), *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gulienetti, Ch. (2020), *Il virus del corona-divorzio*, <bit.ly/3isRM3m>, [dostęp: 25.12.2020].
- Grzegorzewska, I. (2012), *Emocje w procesie uczenia się i nauczania*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: Kwartalnik Myśli Społeczno-Pedagogicznej”, nr 1(57), s. 39–48.
- Hrdlička, M. (2014), *Překladatelské miniatury*, Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Joom [sklep internetowy], <bit.ly/3pFsIrs>, [dostęp: 25.12.2020].
- *Karantec, kovidlo i koronaly: lingvisty nazvali slova poâivnïesâ v pandemii (= Карантец, ковидло и коронялы: лингвисты назвали слова, появившиеся в пандемию)* (2020), „Esquire”, <bit.ly/3vcX1H7>, [dostęp: 25.12.2020].
- Kłaczyńska, A. (2010), *Anglicyzmy we współczesnej polszczyźnie na przykładzie czasopism kobiecych oraz na tle świadomości językowej bydgoskich studentów*, „Linguistica Bidgostiana” nr 7, s. 85–100.
- Konca, T. (2020), *Koronialsi – nowe pokolenie*, <bit.ly/3pEYeFT/>, [dostęp: 25.12.2020].
- *Koronawirus ubrany w słowa, czyli wpływ pandemii na nasz język okiem eksperta z UwB* (2020), „Wrota Podlasia. Portal Informacyjny Województwa Podlaskiego”, 24.09., <bit.ly/358uWwI>, [dostęp: 19.01.2021].
- Kuligowska, K. (2020), *Język w czasach zarazy. O wpływie pandemii na system leksykalny języka polskiego i rosyjskiego*, „Acta Polono-Ruthenica” nr 25/3, s. 110–125.
- Labarde, A. (2020), *L'opinione di Antoine Labarde: In Valle più del coronavirus contagia il coronacoas*, <bit.ly/3pD3xG3>, [dostęp: 25.12.2020].
- Malinowska, A. (2020), *Krzyk niemocy. Co zrobić, aby polska edukacja poszła w dobrym kierunku?*, „WP Kobieta”, <bit.ly/3iwEZwU>, [dostęp: 8.01.2021].
- Michelli, F.J. (2020), *Volver al futuro: la inclusión en las coronaescuelas*, „El salto. Educación”, <bit.ly/354ibws> [dostęp: 26.12.2020].
- Morciniec, N. (2017), *Historia języka niderlandzkiego*, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej.
- *Ne smotrâ na koronavirus kanikuly v Kostromskoj oblasti prodlevat'sâ ne budut (= Не смотря на коронавирусу каникулы в Костромской области продлеватъся не будут)* (2020), „МК Кострома” 9.11., <bit.ly/3we4EhL>, [dostęp: 25.12.2020].
- NWrudCP (= *Neuer Wortschatz rund um die Coronapandemie*), <bit.ly/3cx88nM>, [dostęp: 25.12.2020].
- Obserwatorium Językowe Uniwersytetu Warszawskiego (2020), *Najnowsze Słownictwo Polskie*, <bit.ly/3gjSgr6l>, [dostęp: 25.12.2020].
- Ochnik, M. (2020), *Zmarł 30-latek, który brał udział w „koronaparty”. Myślał, że koronawirus to oszustwo*, „Poradnik Zdrowie”, <bit.ly/2RHvxvF>, [dostęp: 19.01.2021].
- Oleszkowicz, A., Senejko, A. (2011), *10. Dorastanie*, [w:] J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 259–286.
- Owsiany, Ł. (2020), *„Twardy lockdown” – powrót kwarantanny – w całej Polsce od 28 grudnia*, <bit.ly/3zrsqci>, [dostęp: 25.12.2020].
- Owiński, P.A. (2020), *Fremdsprachliche Interferenzen gestern und heute im Kontext der sprachexternen Faktoren. Eine Studie zum englisch-deutschen und deutsch-polnischen Sprachkontakt*, „Linguodidactica” nr 24, s. 201–226.
- Peterson, J. (2015), *Sprache und Migration*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Polâkova, V. (2020), *Vlasti Ukrainy vveli polnyj lokdaun v ânvarë (= Власти України ввели повний локдаун в январе)*, <bit.ly/2SmAR7O>, [dostęp: 25.12.2020].
- Roch, Z. (2020), *Siedem scen z koronaszkoły. Reportaż*, „Wyborcza.pl. Toruń”, <bit.ly/3zgUbEo>, [dostęp: 19.01.2021].
- Saussure, F., de (1991), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sijs, N., van der, (2005), *Groot Van Dale Leenwoordenboek. De invloed van andere talen op het Nederlands*, Utrecht/Antwerpen: Van Dale Lexicografie.
- Słownik Języka Polskiego PWN (2021), hasło „covidować”, <bit.ly/3v8SNj>, [dostęp: 19.01.2021].
- Smiljanic, M. (2020), *Folgen der Pandemie. Wie Corona die deutsche Sprache beeinflusst*, „Deutschlandfunk”, <bit.ly/3ga1DJ>, [dostęp: 25.12.2020].
- *Sobreviviremos (= Sobreviviremos al virus. Pero, ¿y a la cuarentena?)*, <corontena.wordpress.com>, [dostęp: 25.12.2020].
- Walczak-Grudzka, M. (2020), *Koronaszkoła, koronalekcje. Rzecznik praw dziecka apeluje do nauczycieli o podnoszenie ocen wszystkim uczniom*, „Gazeta Pomorska”, <bit.ly/3cyt5Pb>, [dostęp: 19.01.2021].
- Zubic, M. (2020), *Nie chcę „koronamatury”. Maturzyści mają nietypowy list otwarty do ministra edukacji. Do obejrzenia, nie czytania*, „Wyborcza.pl Warszawa”, <bit.ly/3ixR7Oe>, [dostęp: 25.12.2020].

DR PIOTR A. OWIŃSKI Adiunkt w Zakładzie Dydaktyki i Historii Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Zainteresowania naukowe: historia języka niemieckiego, gramatyka historyczna języka niemieckiego, historyczna fonologia i morfologia, onomastyka, językowy obraz świata, języki specjalistyczne, interferencja i transfer językowy.

Leksyka bez alfabetu. Nauczanie słownictwa języka chińskiego – zarys problemu

DOI: 10.47050/jows.2021.2.97-102

DOMINIKA STROK

Nauka języka chińskiego do niedawna była w Polsce zjawiskiem niszowym, z roku na rok staje się jednak coraz bardziej powszechna, przede wszystkim w wyniku wciąż umacniającej się pozycji gospodarczej Państwa Środka na arenie międzynarodowej. Kolejne roczniki absolwentów sinologii (którą w Polsce można studiować na sześciu uniwersytetach), a także kolejne szkoły średnie oferujące naukę chińskiego dowodzą wzrostu zainteresowania „językiem przyszłości” – w 2020 r. uznanym przez organizację SIL International za najpopularniejszy język na świecie pod względem liczby użytkowników natywnych.

Znaki chińskie nie tworzą alfabetu – nie składają się na żaden uporządkowany system zapisu fonetycznego. Wyróżnia to język chiński nie tylko na tle systemów opartych na alfabecie łacińskim lub cyrylicy, ale również wśród egzotycznych (z perspektywy Europejczyków) języków, takich jak np. japoński czy koreański. Osobliwość chińszczyzny jest w pierwszej kolejności zauważalna właśnie podczas nauczania słownictwa. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie tego problemu poprzez analizę specyfiki pisma chińskiego, omówienie trudności związanych z przyswajaniem chińskiej leksyki oraz wskazanie metod pozwalających na ich złągodzenie.

Badacze są zgodni co do tego, że największym wyzwaniem dla uczących się chińskiego jest przyswajanie znaków (np. Padilla i Xu 2013; Liu i Olmanson 2016; Gil 2020;), które są charakterystycznym elementem tego systemu. Tymczasem opanowywanie sprawności zapisu należy do ważnych komunikacyjnie umiejętności, którą należy rozwijać od początku procesu uczenia się języka obcego – zwraca na to uwagę m.in. Ewa Zajdler: „Opanowywanie zapisu wyrazów nie jest celem samym w sobie, jest natomiast niezmiernie istotne dla poszerzania słownictwa, co jest celem nadrzędnym, dotyczącym podsystemu języka, zasób słownictwa decyduje bowiem o zakresie komunikacji” (Zajdler 2010: 79).

Specyfika pisma chińskiego

Pismo chińskie, liczące co najmniej kilka tysięcy lat, jest systemem, który cechuje się bezpośrednim związkiem znaku pisarskiego z oznaczaną treścią (Künstler 1970: 17–18). W przeciwieństwie do języków, których pismo opiera się na alfabecie, w języku chińskim fonem nie ma jednoznacznego odzwierciedlenia w grafemie. Umiejętność rozpoznania informacji semantycznej, którą przedstawia znak, nie jest równoznaczna ze znajomością jego brzmienia. Uczeń może zrozumieć tekst, nie wiedząc, jak go odczytać; może również wysłuchać tekstu ze zrozumieniem, nie wiedząc, jak go zapisać (Xu 2013).

Znaki pisma chińskiego należą do różnych kategorii. Najwcześniejszymi są piktogramy proste przedstawiające m.in. elementy przyrody, ludzi i zwierzęta (np. 山 „góra”) oraz piktogramy abstrakcyjne oznaczające liczby czy stosunki przestrzenne (np. 中 „środek”) (Künstler 1970: 79). Według chronologii rozwoju kolejne są piktogramy złożone (Künstler 1970: 95–98). Większość z nich jest zbudowana z dwóch członów w układzie poziomym lub pionowym, np. znak 折 („łamać”) składa się z elementów 扌 („ręka”) i 斤 („siekiera”); znak 災 („klęska żywiołowa”) łączy 凵 („rzekę”) i 火 („ogień”).

Aby poszerzyć zakres zapisywanych pojęć, zaczęto stosować znaki zapożyczone (Künstler 1970: 106–109). Jeśli danemu pojęciu nie odpowiadał żaden istniejący piktogram, oznaczano go znakiem niosącym inną informację semantyczną, lecz mającym tę samą wymowę. Ten zabieg był możliwy ze względu na to, że język chiński jest bogaty w wyrazy homofoniczne. Przykładem znaku zapożyczonego jest 須 (wym. *xū*), pierwotnie oznaczający „brodę”. Później zaczęto zapisywać w ten sposób również tak samo brzmiące pojęcie o znaczeniu „trzeba”, „należy”.

W celu uniknięcia pomyłek uzupełniano znaki dodatkowym elementem graficznym. Doprowadziło to do powstania najliczniejszej współcześnie kategorii pisma chińskiego – znaków ideograficzno-fonetycznych, które stanowią ok. 90 proc. wszystkich znaków chińszczyzny (Boltz 1994, za: Padilla i Xu 2013). Składają się one z dwóch elementów: fonetycznego (podającego przybliżone brzmienie znaku) oraz semantycznego (wskazującego na jego znaczenie lub na kategorię oznaczanych rzeczy/abstraktów) (Diringer 1972: 115). Należy do nich na przykład znak 空: część semantyczna znajduje się w tym przypadku na górze (穴 – o znaczeniu „dziura”), a część fonetyczna na dole (工 – wym. *gōng*). W konsekwencji znak 空 oznacza „pusty, próżny” i jest wymawiany jako *kōng* (Künstler 1970: 106–113).

Podane przykłady to znaki wzorcowe dla reprezentowanych przez nie kategorii. Niestety w większości przypadków wyjaśnienie etymologii jest o wiele bardziej skomplikowane. Jak podkreśla Marcin Jacoby (2016: 77): „[...] przeważającą część znaków stanowią złożenia elementów wymowy, znaczenia, rysunków, idei, skojarzeń, klasyfikacji znaczeniowej... Jednym słowem, wyjaśnienie, skąd się dany znak wziął i dlaczego wygląda tak, jak wygląda, czasem jest proste, czasem bardzo złożone”. Znaczący wpływ na strukturę pisma chińskiego wywarła również wprowadzona w 1956 r. reforma, która uprościła zapis najpopularniejszych znaków.

Choć stosowanie elementów fonetycznych rozwinęło możliwości tworzenia znaków, to pismo chińskie nigdy nie straciło swojego mieszanego charakteru i nie może być określane mianem pisma fonetycznego (Gil 2020). Zmiany, które następowały w tym języku na przestrzeni lat, sprawiły, że obecnie budowa jednej trzeciej znaków chińszczyzny wcale nie odzwierciedla ich wymowy. Ponadto nie zawsze wiadomo, który element przedstawia informację fonetyczną, a który semantyczną, nie mają one bowiem przypisanego na stałe miejsca w znaku: mogą znajdować się na górze, w środku, z lewej strony itd. Struktura grafemu nie wskazuje również w żaden sposób na ton, w którym dane pojęcie powinno być wymawiane. W standardowym języku chińskim prawie każda sylaba może być wypowiedziana w czterech tonach i jednym neutralnym. Powoduje to ograniczenie liczby homonimów, choć nie do tego stopnia, aby jedna sylaba w określonym tonie wskazywała tylko jeden znak (Jacoby 2016: 75). Aby zapisać wymowę pojęć przy użyciu liter alfabetu łacińskiego, uczący się korzystają najczęściej z transkrypcji *pinyin*. Poznają ją również młodzi Chińczycy, gdy uczą się swojego języka w szkole (Lin 2010).

Niezależnie od kategorii, do której przynależy znak, stanowi on jednostkę morfologiczną i jest odczytywany jako jedna sylaba (Diringer 1972: 55). W związku z tym bardziej precyzyjne jest określanie pisma chińskiego jako „pisma morfosylabicznego”, a niekiedy jako „pisma logograficznego”, czyli takiego, w którym jeden symbol reprezentuje jedno pojęcie (Xu 2013). We współczesnym języku chińskim monosylabiczne morfemy łączą się z kolei w dwusylabowe wyrazy (rzadziej w wielosylabowe) według następujących struktur wewnątrzwyrazowych (za: Zajdler 2010: 28–29):

- koordynacja, np. antonimiczna (开 „włączać” + 关 „wyłączać” = 开关 „włącznik”);
- predykacja – wyrazy o strukturze podmiotowo-orzeczeniowej (声 „dźwięk” + 张 „szerzyć” = 声张 „ujawnić”);
- determinacja – wyrazy z morfemem opisującym i opisywanym (电 „prąd” + 脑 „mózg” = 电脑 „komputer”);
- rekacja – wyrazy o strukturze czasownikowo-dopełnieniowej (做 „robić” + 梦 „sen” = 做梦 „śnić”);
- struktura komplementywna – wyrazy złożone z czasownika i dopełnienia komplementywnego (听 „słuchać” + 懂 „rozumieć” = 听懂 „słuchać ze zrozumieniem słyszanego tekstu”).

Trudności związane z przyswajaniem chińskiej leksyki

Specyfika języka chińskiego powoduje, że aby odczytać ze zrozumieniem dwuznakowe słowo, uczeń musi znać wymowę obu znaków (łącznie z tonami), powiązanie między nimi oraz znaczenie całego słowa. Aby zapisać to pojęcie, należy dodatkowo (korzystając z pamięci motorycznej) odtworzyć rodzaj oraz kolejność stawianych kresek i zbudować z nich składowe elementy znaków. W końcu, aby swobodnie posługiwać się nowym słowem, uczeń musi również rozumieć, jak łączy się ono z innymi wyrazami, tworząc frazy (Jin 2003: 48; Liu i Olmanson 2016: 91).

Proces ten można przedstawić na przykładzie dwusylabowego rzeczownika 教室 – „sala lekcyjna”. Nauczyciel, wprowadzając to słowo, przedstawia trzy kategorie informacji – w zależności od poziomu zaawansowania ucznia część tych treści mogła już zostać przyswojona na wcześniejszych etapach nauki (więcej na ten temat piszę w części referującej eksperyment przeprowadzony przez Jin w 2003 r.). Jedną z kategorii dotyczy semantyki: znak 教 oznacza „nauczanie”, a 室 – „pomieszczenie”. Ich połączenie wskazuje na „salę lekcyjną”. Kolejną kategorią jest fonetyczna: pierwszy znak jest wymawiany jako *jiao* na czwartym tonie, drugi jako *shì* na czwartym tonie, w wyniku czego pojęcie będzie przedstawione według transkrypcji *pinyin* jako *jiàoshì*. Powyższe informacje pozwolą uczniowi odczytać słowo ze zrozumieniem. Aby następnie opanować jego pisownię, potrzebna jest analiza budowy znaków składających się na ten wyraz i przyswojenie ich struktury. Kolejność i rodzaj stawianych kresek można pokazać w formie multimedialnej: jako animację „rysującą” dany znak w odpowiedniej kolejności (ta funkcja jest dostępna np. w słowniku Yellow Bridge) lub w formie tradycyjnej, przedstawiając kolejne etapy tworzenia znaków:

RYS. 1. Kolejność kresek



Źródło: Bihua BMCX, bihua.51240.com [dostęp: 6.12.2020].

Ostatnim etapem jest zaprezentowanie użycia wyrazu 教室 w zdaniu. Jest on rzeczownikiem określonym przez klasyfikator (间*jiān*)¹, por.

我们的学校有二十五间教室。

W naszej szkole znajduje się 25 sal lekcyjnych.

Wielkość prezentowanych informacji – znaczenia znaku, jego budowy, kolejności stawiania kresek, wymowy i tonów – czyni wprowadzanie leksyki języka chińskiego procesem niezwykle złożonym (Bańka 2013: 136–137). Hong Gang Jin (2003) przeprowadziła badanie, którego celem – poza potwierdzeniem pozytywnego wpływu pomocy multimedialnych w procesie nauczania – było wyłonienie najbardziej efektywnego sposobu prezentowania leksyki języka chińskiego. Stu dwudziestu anglojęzycznych studentów uczących się chińskiego jako obcego (na poziomach od A2 do B2) miało za zadanie odtworzyć 36 znaków wyświetlonych wcześniej na prezentacji. Były one zróżnicowane: wśród zaprezentowanych znaków znalazły się zarówno piktogramy proste oraz złożone, jak i znaki ideograficzno-fonetyczne, natomiast ich poziom trudności był zbliżony: składały się średnio z 10–11 kresek. Aby upewnić się, że uczniowie nie poznali wcześniej tych wyrazów, wybrano znaki o niskiej frekwencyjności: chińscy lektorzy ocenili 92 proc. tych znaków jako nieznane lub rzadko pojawiające się w amerykańskich podręcznikach do nauki języka chińskiego. Studentom wyświetlono trzy rodzaje prezentacji. Pierwsza przedstawiała wymowę (transkrypcję *pinyin*) i angielskie tłumaczenie znaku. Druga i trzecia prezentacja powtórzyły te informacje i rozszerzyły je odpowiednio o animację przedstawiającą proces pisania znaku (kolejność i rodzaj stawianych kresek) oraz o wskazówki etymologiczne i ortograficzne (oddzielnie omówiono elementy, które składają się na znak).

W odtworzeniu nowopoznanych znaków najslabiej poradzili sobie uczniowie oglądający pierwszą prezentację; otrzymali oni tylko takie informacje, jakie najczęściej przedstawia się osobom uczącym się języków posiadających alfabet, tj. wymowę i znaczenie. Lepsze efekty uzyskała grupa, której przedstawiono proces stawiania kresek krok po kroku, natomiast najlepiej poradzili sobie uczniowie pracujący z trzecią prezentacją, która – poza informacją semantyczną i fonetyczną – opisywała składowe elementy

¹ Klasyfikatory to morfemy charakteryzujące rzeczowniki. W zdaniu występują np. pomiędzy liczebnikiem a określonym rzeczownikiem (Erbaugh 2006). Stanowią odrębne zagadnienie z pogranicza leksyki i gramatyki.

znaku. Wyniki przeprowadzonego eksperymentu dowiodły, jak ważną rolę w przyswajaniu języka chińskiego odgrywa stymulowanie świadomości językowej uczących się. Przedstawienie nowego znaku wraz z różnorodnymi informacjami wymagało od studentów aktywnego wyselekcjonowania treści werbalnych i wizualnych oraz wypracowania połączeń między nimi.

Trzeba zaznaczyć, że w badaniu Jin różnic w wynikach nie dało się zauważyć wśród uczniów na wyższym poziomie zaawansowania – niezależnie od prezentacji, z którą mieli styczność, nie popełnili oni prawie żadnego błędu. Pozwoliło to na konkluzję, że im więcej znaków opanował uczeń, tym łatwiej zapamiętuje kolejne, bazując na zdobytej wcześniej wiedzy z zakresu chińskiej ortografii. Podobny pogląd przedstawili Xu i Padilla (2013), podkreślając, że należy unikać sytuacji, w których znak chiński jest dla ucznia tylko zbiorem przypadkowych rysunków i symboli. Zdaniem tych badaczy ważne jest objaśnianie etymologii i analiza budowy danego znaku już na najwcześniejszych etapach nauki chińszczyzny. Dzięki temu w przyszłości uczeń będzie mógł przyswajając leksykę efektywniej, tworząc powiązania pomiędzy znanymi słowami a nowym materiałem. I tak – na przykładzie przedstawionego wyżej rzeczownika 教室 – jeśli uczeń poznał wcześniej oba morfemy budujące wyraz (lub ich składowe), teraz będzie musiał jedynie przyswoić ich połączenie, bez potrzeby zapamiętywania wszystkich informacji od nowa.

Z drugiej strony większa liczba poznanych znaków może wiązać się z większą częstotliwością pomyłek popełnianych w komunikacji, co wynika m.in. z homonimiczności elementów leksykalnych. Chińczycy posługują się jedynie 413 sylabami, w wyniku czego istnieją dziesiątki wyrazów brzmiących identycznie. Wśród głównych błędów, które popełniają uczący się języka chińskiego, Katarzyna Bańka (2013: 136) wymienia następujące typy: połączenie *pinyin*u z błędnymi tonami, połączenie podanego znaku z błędnym *pinyinem* oraz połączenie podanego *pinyin*u z błędnym znakiem. Pomyłki mogą wynikać również z podobieństwa budowy znaków. W grupie 3 tys. znaków Zhang (2012, za: Xu 2013) wyróżnia 445 zestawów znaków oraz 171 zestawów wyrazów, które są zbliżone pod względem wizualnym, a różnią się od siebie jedynie liczbą kresek lub przestrzennym rozmieszczeniem tych samych elementów. Dlatego też bardzo ważna jest rola wszelkiego rodzaju powtórek w procesie uczenia się języka chińskiego. Bańka (2013: 138)

sugeruje, aby na powtórzenie materiału przeznaczyć 70 proc. zajęć, a jedynie pozostałe 30 proc. wykorzystać na wprowadzenie nowych treści.

Metody i techniki przyswajania leksyki języka chińskiego

Przy wprowadzaniu i utrwalaniu słownictwa języka chińskiego należy zwrócić uwagę na uwzględnienie wszystkich elementów składających się na specyfikę jego systemu leksykalnego. W tym celu zaleca się zarówno korzystanie z technik stosowanych przy nauce innych języków obcych (zmodyfikowanych na potrzeby języka chińskiego), jak i rozszerzenie ich o techniki stworzone specjalnie dla chińszczyzny. Do tych pierwszych zalicza się np. powtarzanie przeanalizowanego wcześniej wyrazu (lub morfemu) za nauczycielem przy jednoczesnym wzrokowym śledzeniu zapisu; zabawy znakami (odgadywanie znaczenia, wyszukiwanie zapisu usłyszonej sylaby); dyktanda (uaktywnianie słownictwa w kontekście); losowanie słowa w języku polskim, a następnie tłumaczenie go na język chiński i układanie z nim pytania, na które odpowiada kolejny uczeń; uzupełnianie luk – zarówno ustnie, jak i pisemnie (Zajdler 2010: 120).

Podstawową i wciąż praktykowaną metodą przyswajania budowy znaków na podstawowych poziomach zaawansowania jest uczenie się na pamięć i wielokrotne zapisywanie pojęć. Aktywuje to koordynację wzrokowo-ruchową i pamięć motoryczną. To właśnie podczas pisania znaków (w porównaniu z ich zapamiętywaniem przy wykorzystaniu jedynie transkrypcji *pinyin*) dochodzi do większej aktywacji tych obszarów mózgu, które następnie będą się uaktywniały również podczas czytania (Xu 2013). W procesie automatyzacji zapisywania znaków niezbędna jest systematyczna korekta nauczyciela, gdyż powtarzane wielokrotnie błędy szybko się utrwalają (Zajdler 2010: 120). Dzięki nowoczesnym technologiom ćwiczenie to staje się coraz mniej nużące. Uczeń może samodzielnie powtarzać pisownię, korzystając ze specjalnych aplikacji na smartfonie, które przypominają systemy oparte na fiszkach, służące do nauki popularnych języków obcych. Takie aplikacje nie tylko prezentują materiał wizualny połączony z dźwiękiem (co pozwala na jednoczesne ćwiczenie wymowy), ale są również rozszerzone o specjalną funkcję – wymagają od ucznia napisania znaku palcem (np. Anki), często sprawdzają także kolejność stawianych kresek (np. Skritter).

Bańka poleca metodę tworzenia skojarzeń: „Wyrzucić – «喝» składa się z kilku części, niektóre z nich

stanowią indywidualne wyrazy, np. «usta» – «口», «dzień» – «日» oraz wyraz «człowiek» – «人», tak więc graficznie przedstawiany wyraz «喝» został wytłumaczony w postaci historyjki jako «usta, pewnego dnia, w barze, człowieka, zamkniętego». Dzięki temu uczniowie zapamiętują kolejność stawianych kresek, mimo że «w barze» oraz «zamkniętego» są to tylko kolejne kreski, bez dodatkowego znaczenia w języku chińskim» (Bańka 2014: 101). Autorka zaleca również uczącym się nagrywanie własnego głosu jako sposób weryfikacji wymowy i poprawności tonów.

Metodą przeznaczoną dla nauczania języka chińskiego jest *porcjowanie* znaków, czyli grupowanie ich pod względem podobnych elementów (Padilla i Xu 2013). Bańka (2014: 103) opisuje zbliżoną metodę *słów–kluczy*. Klucze są elementami, które powtarzają się w różnych znakach. W większości przypadków są to części składowe znaków ideograficzno-fonetycznych, które przedstawiają informację semantyczną, w związku z czym często stanowią samodzielne wyrazy. Przykładem *klucza* jest element 心, oznaczający „serce”; jako samodzielny znak zapisywany w formie: 心. Klucz ten występuje m.in. w wyrazach 性 („charakter”, „natura”), 情 („emocje”), 怕 („bać się”), 惊 („być przerażonym”), 惭 („zawstydzony”). Grupowanie znaków według *kluczy* ułatwia uczniowi organizację i usystematyzowanie nowych informacji. Ten charakterystyczny element języka chińskiego stanowi jednocześnie wskazówkę, która może wyznaczać nauczycielowi kierunek planowania tematyki zajęć rozwijających kompetencję leksykalną.

Zakończenie

Jak pokazano, złożoność pisma chińskiego jest nie lada wyzwaniem dla uczących się tego języka, ale, jak twierdzi Jeffrey Gil (2020), nie jest to utrudnienie na tyle poważne, aby miało przeszkodzić językowi chińskiemu w dalszym rozpowszechnianiu się, a nawet w zajęciu pozycji języka globalnego. Zdaniem badacza większość osób uczących się języka chińskiego nie dąży do perfekcji *native speakera* – ich celem jest zazwyczaj osiągnięcie poziomu pozwalającego na realizację założonych celów. Dodatkowo Gil zauważa, że to znaczenie państwa na arenie międzynarodowej decyduje o globalizacji jego języka, a nie cechy i właściwości samego systemu mowy. Biorąc pod uwagę tę perspektywę, tym bardziej warto zgłębiać wiedzę dotyczącą języka Państwa Środka i rozwijać umiejętności komunikacyjne w tym zakresie.

Niniejszy artykuł stanowi jedynie zarys problemu, jakim jest nauczanie leksyki języka chińskiego.

Ogromna liczba znaków chińszczyzny i osobliwość ich struktury są w pierwszej kolejności zauważalne właśnie w procesie przyswajania słownictwa. Podsumowując zebrane w artykule uwagi i refleksje dotyczące tej kwestii, należy stwierdzić, że nauczyciele języka chińskiego powinni m.in.: (a) dbać o odpowiedni rozwój świadomości językowej uczniów, aby mieć pewność, że znaki chińskie nie są dla nich jedynie zbiorem przypadkowych symboli; (b) kłaść duży akcent na częste i systematyczne powtórki gwarantujące opanowanie nowych zasobów leksykalnych; (c) stosować takie metody i techniki nauczania, które uwzględniają specyfikę języka chińskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Bańka, K. (2013), *Learning Chinese: Evaluation of Teaching Methods and the Importance of Culture-Oriented Background in the Learning Process*, [w:] *Frontiers of Language and Teaching*, t. 4, s. 134–142.
- Bańka, K. (2014), *Strategie uczenia się języka chińskiego przez Polaków*, [w:] B. Mikołajczyk, R. Nadobnik (red.), *Różnorodność językowa w perspektywie glottodydaktycznej*, Gorzów Wielkopolski: Wydawnictwo PWSZ w Gorzowie Wielkopolskim, s. 91–105.
- Boltz, W.G. (1994), *The Origin and Early Development of the Chinese Writing System*, „American Oriental Series”, t. 78.
- Diringer, D. (1972), *Alfabet, czyli klucz do dziejów ludzkości*, tłum. Hensel W., Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Erbaugh, M.S. (2006), *Chinese Classifiers: their Use and Acquisition*, [w:] P. Li i in., *Handbook of East Asian Psycholinguistics: Chinese*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 39–51.
- Gil, J. (2020), *Will a Character Based Writing System Stop Chinese Becoming a Global Language? A Review and Reconsideration of the Debate*, „Global Chinese”, t. 6, nr 1, s. 25–48.
- Jacoby, M. (2016), *Chiny bez makijażu*, Warszawa: Warszawskie Wydawnictwo Literackie MUZA SA.
- Jin, H.G. (2003), *Empirical Evidence on Character Recognition in Multimedia Chinese Tasks*, „Studies in English Literature and Linguistics”, t. 29, s. 36–58.
- Künstler, M. (1970), *Pismo chińskie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Lin, D. i in. (2010), *Small Wins Big: Analytic Pinyin Skills Promote Chinese Word Reading*, „Psychological Science”, t. 21, nr 8, s. 1117–1122.
- Liu, X., Olmanson, J. (2016), *A Technology-Supported Learning Experience to Facilitate Chinese Character Acquisition*, „The Nebraska Educator”, nr 3, s. 87–107.

- Xu, X., Padilla A.M. (2013), *Using Meaningful Interpretation and Chunking to Enhance Memory: The Case of Chinese Character Learning*, „Foreign Language Annals”, t. 46, nr 3, s. 402–422.
- Xu, Y. i in. (2013), *Reading, Writing, and Animation in Character Learning in Chinese as a Foreign Language*, „Foreign Language Annals”, t. 46, nr 3, s. 423–444.
- Zajdler, E. (2010), *Glottodydaktyka sinologiczna. 對外華語文教學*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie DIALOG.
- Zhang, W. (2012), *A Research into the Orthographically Similar Radicals and Characters in Chinese as a Foreign Language Education* (praca magisterska), Hebei: Anhui University.

NETOGRAFIA

- Ethnologue (2020), *What is the Most Spoken Language?*, www.ethnologue.com/guides/most-spoken-languages, [dostęp: 04.01.2021].
- Pleco Software, Chinese dictionary app, hasła: „教室”, „卜” [dostęp: 24.11.2020].
- Yellow Bridge, Mandarin-English Dictionary & Thesaurus, www.yellowbridge.com/chinese/dictionary.php, hasła: „教室”, „災” [dostęp: 24.11.2020].

DOMINIKA STROK Studentka sinologii, realizuje specjalizację nauczania języka polskiego jako obcego, pracuje jako lektor języka chińskiego w szkole językowej. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na glottodydaktyce polsko-chińskiej.

W języku trzeba się zakochać



O uczeniu się języków obcych z psychologicznego punktu widzenia z prof. Alicją Gałązką z Uniwersytetu Śląskiego rozmawia Jakub Dobroszek

Dane wskazują, że w czasie pandemii chętniej zaczęliśmy uczyć się języków obcych. Jednak nawet najlepszy kanał online nie zastąpi spotkania na żywo – czy to z nauczycielem, czy z native speakerem.

Jeśli ktoś ma motywację i wreszcie znalazł czas na naukę, to wydaje mi się, że przyswajanie nowego języka nawet w takich warunkach może być skuteczne i stanowi doskonałe oderwanie od myśli krążących wokół pandemii. W porównaniu z innymi przedmiotami dostępnymi jest mnóstwo aplikacji i materiałów do uczenia się języków obcych, więc na pewno jest to technicznie możliwe. Ja jednak jestem zwolenniczką relacyjności i holistycznego podejścia do nauczania, gdzie aspekt fizycznej obecności jest równie ważny, jak poznawczy i afektywny komponent tego procesu. Kluczowe są tu kontekst społeczny, dyskusowanie z grupą, okazywanie emocji. Nauka online niestety tego nie zapewnia.

Jakie są lub będą jej konsekwencje?

Myślę, że nastąpiło pewnego rodzaju przeciążenie technologiczne. Wszyscy są już zmęczeni digitalizacją i ciągłym siedzeniem przed komputerem, co powoduje, że motywacja spada. Odczuwamy tzw. *zoom fatigue*. Z perspektywy własnej szkoły językowej widzę, że na początku pandemii rzeczywiście mnóstwo ludzi chciało się uczyć; teraz boom mija. Lekcje online są przyjazne użytkownikowi, odbywają się o dogodnych godzinach, ale daleko nam do spektakularnych rekordów frekwencyjnych.

Jednocześnie ludzie od zawsze próbują też uczyć się języków obcych w pojedynkę – w księgarniach nie brakuje „samouczków” obiecujących przyswojenie języka w ciągu kilkudziesięciu dni.

Każdy z nas kiedyś tego próbował: *Kupię sobie fiszki, będę uczył się słówek*. To jednak rozwiązanie na krótką metę, gdyż język jest dynamiczną formą związaną z interakcją. Znam osoby introwertyczne, które nauczyły się języka samodzielnie – szczególnie w zakresie opanowania umiejętności receptywnych – ale miały ogromne zahamowania, jeśli chodzi o komunikację w realnych sytuacjach społecznych.

Brak treningu?

Oczywiście! Tak samo jest z ojczystym językiem – gdyby matka nie mówiła do dziecka, to ono nie zaczęłoby odpowiadać. Miałam studenta, który znał wszystkie możliwe czasy, a z gramatyki był wręcz perfekcyjny. Kiedy jednak dochodziło do rozmowy, to wypadał dużo gorzej niż jego rówieśnicy, którzy gramatyki ledwie liznęli, ale

częściej używali języka w mowie. Inna sprawa, że dużo przyjemniej jest uczyć się języka, kiedy mamy możliwość dyskusowania w nim na ciekawe tematy. W procesie edukacji ważne jest poczucie sukcesu – dogadanie się z kimś czy poradzenie sobie w stresującej sytuacji jest bardzo motywujące.

Tak jak z odchudzaniem – kiedy waga „leci w dół”, dostajemy dowód, że to działa.

Celebrowanie osiągnięć jest naprawdę ważne. Jestem dyrektorem metodycznym w dwujęzycznym przedszkolu, gdzie dzieci stykają się z angielskim każdego dnia. Rodzice zawsze są jednak niecierpliwi i chcą dowodów na to, że ich pociechy się czegoś nauczyły. Któregoś razu przyszła do mnie jedna z matek – zachwycona osiągnięciem swojego syna. Okazało się, że zadzwoniła do nich ciotka mieszkająca w Stanach Zjednoczonych. Mały Stasio podbiegł do komputera i zapytał: *Hi, how are you today?* Cała rodzina wpadła w euforię, bo przecież dzieciak dogadał się po angielsku.

Wspomniała pani o społecznym wymiarze pandemii. Aktorzy teatralni ubolewali nad stratą bezpośrednich spotkań z widzami podczas spektakłów. Czy bez uczniów w klasie rola nauczyciela się zmieniła?

Nauczyciele na początku byli nieco przerażeni, bo nagle postawiono przed nimi kompletnie inne zadania – to, co działo się w klasie, trzeba było przenieść do przestrzeni wirtualnej. Językowcy poradzili sobie całkiem dobrze i szybko wykorzystali dostępne narzędzia oraz aplikacje udostępniane przez wydawnictwa, ale tym, co pomogło najbardziej, była z pewnością duża życzliwość wśród samych nauczycieli. Chętnie dzielili się opiniami, radami, informacjami, wspierali się nawzajem. Przeprowadziłam niedawno badania na temat technostresu w kontekście czynników osobowościowych u nauczycieli języka angielskiego. Mimo wspomnianej współpracy poziom tego czynnika jeszcze kilka miesięcy temu był bardzo wysoki – głównie ze względu na przeładowanie nowymi informacjami i brak poczucia pewności. Wielu nauczycieli nie czuło się kompetentnymi do posługiwania się technologiami. Dopiero po wakacjach, kiedy szkoły miały więcej czasu na przygotowanie się do pracy, stres nieco opadł. Nauczyciele stanęli wobec konieczności pełnienia nowych ról, stali się bardziej mentorami i coachami wspierającymi swoich uczniów.

Czy każdy nauczyciel powinien mieć więc coś z psychologa, a nauczyciel języka – szczególnie?

Trzeba być otwartym na relacje z innymi, lubić to, co się robi. Często jest tak, że nauczyciel to dla młodego człowieka trzecia najważniejsza osoba w życiu, zaraz po rodzicach. Są amerykańskie badania, w których nauczycieli nazywa się wręcz „latarniami” wskazującymi uczniowi drogę, dającymi wsparcie emocjonalne i psychiczne w trudnych sytuacjach oraz w podejmowaniu różnych decyzji. Bywa i tak, że nauczyciel to jedyna osoba, która zapewnia dziecku tzw. korektywne doświadczenie, jeśli środowisko rodzinne jest dysfunkcyjne.

Czy młodzi ludzie chętnie szukają kogoś, kto wskaże im drogę?

Poczucie nieprzewidywalności jest dojmujące, a młodzież dodatkowo bardzo tęskni za kolegami ze szkolnych ławek. Nauczyciel jest bardzo ważną osobą i może – nauczając języka obcego – podejmować wiele istotnych tematów. By zmotywować uczniów do nauki, warto rozmawiać z nimi o uczuciach i dbać o ich równowagę psychofizyczną, dlatego trzeba zachęcać uczniów do aktywności fizycznej. Rozładowywanie napięcia jest niezbędne do osiągnięcia dobrostanu psychicznego.

Czy w nauce języków emocje rzeczywiście są aż tak ważne? Mam znajomą, świetnie znającą angielski, która spotykała się z Brytyjczykiem. Szybko się jednak rozstali, bo nie udawało im się przekazać myśli tak, jak robi się to w języku ojczystym.

Języki obce to nie tylko słowa – to cały kontekst kulturowy. Jeśli np. mówimy po włosku, to może się okazać, że bez wymachiwania rękami niewiele zdziałamy. Kocham ten język i czasem wydaje mi się, że kiedy go używam, to staję się zupełnie inną osobą. Mam zresztą teorię, że w każdym języku aktywizujemy nasze inne „ja”, inny wymiar osobowości. Uczenie się języków jest czymś nierozzerwalnie związanym z aspektem kulturowym i emocjami, jakie temu towarzyszą.

Podobno Andrzej Seweryn komunikuje się po francusku lepiej niż wielu Francuzów, ale on rzeczywiście spędził w tym kraju wiele lat, poznał ludzi, sztukę, obyczaje.

No właśnie, predyspozycje do nauki to jedno, a otwartość na poszczególne społeczności to drugie i nierzadko ważniejsze. To tak jak ze zwiedzaniem

nieznanego nam miasta – oczywiście możemy zobaczyć atrakcje sugerowane przez przewodniki, ale dużo lepiej poznamy pewne miejsca, kiedy pokaże nam je jego mieszkaniec. Niuansów językowych też pan nie pozna, czytając jedynie podręczniki.

A czy poznam je, korzystając z internetowych gier video? Kiedyś języka uczyło się z piosenek, teraz młodzi – grając – nie tylko się bawią, ale także komunikują z rówieśnikami z całego świata.

W żadnym wypadku nie możemy demonizować rzeczywistości wirtualnej – ona jest i będzie, a my musimy się z nią zmierzyć. Gry można bardzo dobrze wykorzystać do nauki: dzieciaki są zmotywowane, czują ekscytację, poznają rywalizację. W obliczu takich kryzysów jak pandemia musimy starać się wzbudzać emocje, w innym wypadku popadniemy w marazm. Oczywiście z gier – jak ze wszystkiego – należy korzystać z umiarem. Wielogodzinne przesiadywanie przed monitorem nie jest najlepszym rozwiązaniem.

Jakie ma pani zatem rady dla osób rozpoczynających przygodę z nowym językiem?

W języku trzeba się zakochać. Motywacja zewnętrzna często powoduje podświadomy opór. Na początku warto zwizualizować siebie jako osobę, która bardzo dobrze zna ten język. Kiedy ludzie przychodzą

do mnie, by uczyć się angielskiego, to zwykle proszę ich, by wyobrazili sobie, że siedzą w londyńskim pubie i bez przeszkód dyskutują z jego lokalnymi bywalcami. Ponadto warto utrzymywać kontakty z osobami z innych krajów, abyśmy mieli pretekst do ciągłego ćwiczenia. I przełamywali lęk, który towarzyszy wielu z nas, kiedy próbujemy mówić w języku obcym.

Co jeszcze pomaga?

Systematyczność i regularne powtarzanie sprawiają, że nowo poznany materiał jest magazynowany w dostępnej pamięci długotrwałej. Warto mieć dokładny plan działania i określić sobie mniejsze cele, których osiągnięcie będzie można celebrować. Ważne jest też, aby pozwolić sobie na nieperfekcyjność, bo nie od razu będziemy idealnie komunikować się w języku obcym. Doceniajmy każdy zakończony etap, czerpmy z tego radość, bo uważam, że jeśli coś daje nam szczęście, to my się chętniej tego uczymy, a nie traktujemy jako zło konieczne. Pozytywne emocje wprawiają nas w tzw. flow, czyli stan całkowitego zanurzenia w danej aktywności i dają nam energię do dalszego uczenia się.

Od zera do bohatera

Językowe refleksje misjonarza

BR. KAMIL SOCHACKI,
KAPUCYN

Tak właśnie – trochę butnie, ale „patrzac prawdziwemu w oczy”, tytułuję tę refleksję poświęconą drodze, którą przebywam, ucząc się języków obcych. W tych kilku spostrzeżeniach chcę się podzielić swoimi sukcesami i błędami, a także tym, co pomogło mi przekroczyć cienką granicę dzielącą nienawiść i miłość do słowa wyrażanego różnymi językami i kulturami.

Moja przygoda z językami rozpoczęła się w szkole podstawowej. Język polski: celujący, angielski: dostateczny – na etapie mojego dzieciństwa czy dorastania nie zwracałem uwagi na zgrzyt w zestawieniu, które było moją rzeczywistością od początku edukacji. Wraz z nabieraniem coraz większej świadomości i wiedzy językowej, zacząłem pytać sam siebie: „Co może być ze mną nie tak?”. Czyżby zdolności gramatyczne, zasób słownictwa czy umiejętności słowotwórcze ujawniały się tylko w języku rodzimym, a w języku obcym już nie? Kochałem język polski: jego literaturę, kulturę, którą wyrażał, poezję. Bardzo lubiłem to uczucie, kiedy niejednokrotnie zaawansowana gramatyka wydawała mi się logiczna, a przez to – przyswajalna. Nie popełniałem błędów ortograficznych; po prostu wiedziałem, „jak to się pisze”. Odkąd pamiętam, „czułem” język. Konsekwencją tego były najlepsze oceny z każdego dyktanda, gramatyki, słowotwórstwa, interpretacji, recytacji i z lektur. Radość rozumienia języka przyćmiewał mi jednak proces uczenia się pierwszego języka obcego. Angielski był dla mnie jak potwór, na którego musiałem patrzeć dwa, czasami trzy razy w tygodniu i z niemal każdej lekcji wychodzić z przekonaniem, że nigdy nie będę zdolny do komunikacji w tym języku. I podczas gdy w polskim rozumiałem wszystko, to w odniesieniu do każdego innego języka przymiotnik „obcy” był bardziej niż adekwatny.

Rodzice oczywiście próbowali ratować sytuację, wysyłając mnie na korepetycje – niestety niewiele to pomagało. Rezultatem tego były dwie myśli, które konsekwentnie zamieszkiwały moją świadomość przez długie lata: ja sam sklasyfikowałem się jako „niezdolny do nauki języków” oraz rozdzieliłem moje zdolności językowe na język polski i języki obce.

Zaufanie intuicji: klucz Dawida czy syndrom wieży Babel?

Właściwie tylko języki obce były problemem – podobnie było w seminarium duchownym. Na szczęście miałem wyrozumiałych nauczycieli, którzy przyzymkali oko na moje błędy i podciągali oceny ze sprawdzianów oraz kolokwium. Pewnego razu wezwał mnie rektor i powiedział, że nasi bracia z Australii zapraszają Polaków do pomocy i jednoczesnej nauki języka. Zaproponował przy tym, żebym to ja pojechał tam na dwa miesiące. Pomyślałem: „Przezimuję” i wyjechałem. Podczas jednego z kilku przeżywanych tam kryzysów, jeden z moich współbraci poprosił mnie, żebym powiedział, jaki jest według mnie najtrudniejszy język na świecie. Odpowiedziałem: „Chiński” (mojej małomiasteczkowości mogłem chyba przypisać lenistwo do poszerzenia horyzontów kulturowych o rozumienie terminu *mandaryński*).

Reakcja współbrata była dość bezpośrednia: „I pewnie myślisz też, że wśród Chińczyków, którzy posługują się, według ciebie, najtrudniejszym językiem świata, nie ma idiotów?”

Ten wyjazd okazał się dla mnie kluczowy i to bynajmniej nie z powodu oczekiwanych rezultatów „immersji językowej” (po powrocie nadal nie mogłem zdać uniwersyteckiego B2), ale raczej dzięki uzbrojeniu mnie w odpowiednie narzędzia, które mogłem rozwijać przez następne lata. Chyba najistotniejszym punktem było odkrycie zaufania, którym sam siebie mogłem obdarzyć, jeśli chodzi o języki obce, a które od dziecka przecież nosiłem w sobie w odniesieniu do mojego języka ojczystego. Do tego czynnika dołączyła intuicja (od zawsze zresztą obecna), która coraz śmielej podpowiadała mi, czego potrzebuję się nauczyć oraz jakie sytuacje lingwistyczne przytrafiają mi się najczęściej. Jakie czynności najczęściej wyrażam? O jakich rzeczach czy kategoriach osób mówię? Jaki koloryt i cechy nadaję tym rzeczom oraz czynnościom? W jaki sposób chcę o tym wszystkim mówić? Jakim tonem, jakim tempem i z jakim zaangażowaniem? Wszystko to było i jest dla mnie wielką przygodą oraz spotkaniem z samym sobą przy coraz większej świadomości.

Owoce tych zderzeń z rzeczywistością jest zaprzestanie postrzegania przeze mnie języka jako systemu oddzielonego od realnego życia. Jest nim także rosnąca umiejętność twórczego, spersonalizowanego posługiwania się dostępnymi narzędziami, takimi jak podręczniki, podcasty, nagrania, radio, youtube, italki, fiszki itd. Ważne też okazało się odkrycie tych zmysłów i sposobów, za pomocą których najintensywniej odbieram informacje: wzroku, słuchu i ruchu oraz tego, jak je zapamiętuję, jak zadaję pytania oraz czego one dotyczą. To, co chcę spontanicznie wiedzieć, a co pozostaje w nieświadomości, staje się niejako drogowskazem i kluczem do dalszej nauki.

Dzięki doświadczeniu wyjazdu na dłuższy okres poza granice kraju zdałem sobie sprawę, że proste porównania procesu uczenia się dorosłego do tego, jak w nim uczestniczą dzieci, naznaczone są błędem. Dość długo byłem zwolennikiem teorii, że dzieci języka uczą się biernie. Na podstawie moich własnych doświadczeń językowych i kilkuletniej pracy w szkole istotnie zmieniłem zdanie. Zauważyłem, że dzieci mają w pełni rozwiniętą świadomość, która jednak ulega jakościowej zmianie wraz z upływem lat.

Uproszczenie porównania procesu uczenia się dorosłych do dzieci polegałoby więc na postrzeganiu dziecka jako ucznia biernego, w „którego głowę

wkładane są” informacje, tak jakby świadomość była rozwinięta w szcążkowej formie. Błąd dorosłego, chcącego uczyć się języków „naturalnie – jak dzieci” i mającego przy tym za punkt odniesienia powyższą wizję nt. uczenia się małych dzieci, polega na zaprzestaniu używania własnej świadomości jako aktywnego narzędzia nauki. Wtedy taka osoba poddaje się określonej systemowi czy wyjeżdża za granicę, jak gdyby już sam fakt mieszkania poza krajem był gwarantem owocnej nauki. Taka też była moja wizja, która okazała się mieć niewiele wspólnego z rzeczywistością. Dzięki zmianie punktu widzenia, dostrzegłem wartość nauki aktywnej, konstruowanej na świadomości potrzeb i językowej intuicji.

Moja droga

Ważny okazał się dobór metod nauczania, które testowałem, ucząc się różnych języków. Potwierdziło się to, że nabywanie języka zależy od zmysłu, którym poszukujemy się w przyswajaniu informacji w ogóle. Ciekawe odkrycie czekało mnie bowiem we Francji, gdzie kurs językowy rozpoczęliśmy od indywidualnego testu, plasującego uczestników w określonych kategoriach zapamiętywania. Pomogło mi to zdać sobie sprawę, że tylko w ćwierci jestem wzrokowcem, w jednej piątej – kinestetykiem, a większość moich zdolności zapamiętywania jest wynikiem słuchania. Klasyfikując się, dostałem więc narzędzie, które pozwalało mi wybrać odpowiednie materiały – źródła słuchane tj. podcasty, audycje radiowe, audiobooki czy po prostu rozmowy z rodzimymi użytkownikami danego języka, umożliwianymi przez aplikacje wymiany językowej typu tandem. Oszczędzając więc czas, mogłem realnie obserwować swój progres.

Dalsza ewaluacja dokonywała się przez uświadamianie sobie braków w języku obcym. Źródła, z których korzystałem, pokazywały mi niezrozumiałe elementy gramatyki i słownictwa. Zauważając też, że mam dużo większy problem ze zrozumieniem języka, niż z wyrażaniem się, sięgałem po coraz więcej książek, głównie po literaturę współczesną. Rozmawiając ze znajomymi, zacząłem kłaść większy nacisk na zadawanie pytań i wysłuchiwanie odpowiedzi, zamiast tylko formułować własne opinie.

Nowy język? Proszę bardzo!

Jeśli chodzi o rozpoczynanie przygody z nowym językiem, to uważam, że na samym początku dobrym rozwiązaniem są intensywne zajęcia twarzą w twarz z nauczycielem. Z tym, że i tutaj potrzebna jest obustronna

świadomość klarownego podziału ról. Nauczyciel – dydaktyk, przewodnik; uczeń – autodydaktyk, autoprzewodnik. Jak pogodzić tę relację dwóch przewodników i uniknąć niepotrzebnych frustracji oraz zwątpienia? Bazą jest obopólne zrozumienie i wzajemne słuchanie się. W moim przypadku indywidualny tutor bardzo dobrze sprawdził się, jeśli chodzi o francuski, gdzie ważna jest wymowa. Nacisk, który nauczyciel kładzie od samego początku na odpowiednią artykulację głosek, pomaga uczniowi uniknąć w przyszłości podwójnego wysiłku poprawiania wyuczonej błędnej wymowy.

Autodydaktyka jest, moim zdaniem, fundamentem w nauce języka. W moim przypadku okazała się niezwykle wartościowa, gdy – mając już za sobą pierwsze potyczki z językami obcymi – rozpocząłem przygodę z włoskim. Wziąłem się najpierw za niezbędne czasowniki – początkowo zaledwie kilka. Perfekcyjna znajomość koniugacji takich wyrazów, jak: być, mieć, iść, móc, chcieć, robić w trzech najczęściej używanych w języku mówionym czasach, pozwoliła mi na samodzielne budowanie prostych zdań. Następnie dodałem do tego znajomość zaimków pytajnych i formuł grzecznościowych. Kolejnym krokiem było stworzenie listy dziesięciu rzeczowników, które przydały się do formułowania zdań z wyuczonymi już czasownikami – szczególnie z takimi, które dotyczą życia codziennego, pracy lub zainteresowań. Następnie poszerzyłem znajomość włoskiego o kilka przymiotników i trzy/cztery przysłówki, nauczyłem się zdań na pamięć, a potem utrwaliłem. Dzięki temu pierwsze godziny intensywnej i świadomej nauki sprawiły mi dużą przyjemność, tym bardziej że ćwiczyłem, posługując się aplikacjami internetowymi, służącymi do wymiany językowej.

Etap bieżący: wdzięczność

Nigdy nie posądzałbym się o to, że z kompletnego „obcojęzycznego” zera, stanę się poliglotą i miłośnikiem języków. Aktualnie jestem misjonarzem i pracuję w Afryce, m.in. nauczając języków obcych... w języku obcym. Są studenci chętni na angielski, polski, a nawet łaćnię! Po francusku więc – który na początku mojej przygody był nie lada wyzwaniem, mówię o swoich

doświadczeniach i przekazuję zdobytą wiedzę. W trudnych warunkach, w których dostępność materiałów jest bardzo ograniczona, nauczanie nie tylko języków, ale także ich metodologii, jest czymś niezwykle ważnym. Potwierdzenie tych słów otrzymuję z każdym uśmiechem zadowolonego ucznia, którego oczy mówią: *Czuję, że mogę to powiedzieć!*

Sam bardzo cieszę się, widząc moje własne postępy w rozumieniu i komunikacji z obcokrajowcami, tym bardziej że dochodzi tu kwestia różnorodnych akcentów i sposobu formułowania myśli, który podkreśla różnicę i bogactwo kultur. Wcześniej myślałem, że do podjęcia konkretnych działań, wynikających z pracy misyjnej, wystarczy mi znajomość „standardowego” używanego we Francji języka. Zasłona opadła mi z oczu tuż po przyjeździe do Gabonu, gdzie obecnie jestem. Spore było moje zdziwienie, gdy podejmując zupełnie podstawowe dialogi, musiałem prosić, aby rozmówca powtórzył, zwolnił, omówił... Musiałem spędzić ok. roku na wsłuchiwanie się w tę inną odmianę starego (znanego mi przecież) języka. Różnice okazały się polegać w dużej mierze na używaniu słów w innych zestawieniach niż te w standardowym francuskim. Efekty tego mogą okazać się zarówno zabawne, jak i co najmniej dwuznaczne, np. we francuskim na określenie słowa maseczka używa się po prostu *masque*, podczas gdy w środkowoafrykańskiej odmianie mówi się na nią *bavette* (fr. śliniak). Jakie było moje zdziwienie na widok policjanta, zadającego mi pytanie, gdzie jest mój śliniaczek?

Podobnych sytuacji zdarza mi się naprawdę wiele, ale stają się one środkiem do nabywania jeszcze większej łatwości i elastyczności w posługiwaniu się językiem: uczą stawiać odpowiednie pytania i słuchać odpowiedzi. Uczą pokory oraz tego, że najważniejszą umiejętnością w komunikacji międzyludzkiej nie są rozwinięte zdolności oratorskie, ale zrozumienie. Na moich oczach dokonuje się rzecz niezwykła: im bardziej świadomie biorę udział w mojej językowo-kulturowej przygodzie, tym bardziej język przestaje być tylko narzędziem, a staje się środkiem porozumienia i określania swojego miejsca w społeczeństwie.

Abstracts

Agnieszka Bryła-Cruz

The student and the teacher in front of the camera during remote teaching

The paper presents the results of a survey conducted among first year students of English at Maria Curie Skłodowska University in Lublin. The aim of the survey was to explore and better understand the reasons why students decide to switch off their cameras during online classes. The author discusses the importance of a holistic approach to students in remote teaching during the COVID-19 pandemic in order to enhance communication and mutual relationship.

KEYWORDS: REMOTE TEACHING, ENGLISH UNIVERSITY STUDENTS, CAMERA USE, HOLISTIC APPROACH

Kamil Iwaniak

Does he who laughs last laugh best? Literature review on humour during foreign language classes

The text focuses on humour within the context of foreign language teaching. It starts with chosen definitions of humour and related phenomena and moves on to present areas and types of relationships that constitute a lesson. Humour can originate in all of them. Beneficial effects and possible problems resulting from using humour for educational purposes are further analysed. The text aims to detect potential threats linked to humour that might appear in previously described relationships. Finally, the article elaborates solutions and ways to counteract the determined threats to raise teachers' awareness of using humour prudently during lessons to enhance their effectiveness.

KEYWORDS: DIDACTICS, HUMOUR, JOKE, EDUCATION

Jacek Gryczka

Regulating emotions in glottodidactics and the importance of developing a culture of error in foreign language teaching

The aim of this article is to discuss the concept of a culture of error in teaching a foreign language, to present the components of that culture and to draw attention to the role of emotion regulation within this context. The article further focuses on the importance of teacher-student relationship and highlights the prominence of building conducive classroom climate. A number of practical techniques are presented which can be used to manage errors in a productive manner in the classroom. The article also presents terms such as "emotion" or "emotion regulation" and shows their relevance in teaching a foreign language. The author attempts to show the benefits of promoting a culture of error in the glottodidactic process.

KEYWORDS: EMOTIONS, EMOTION REGULATION, CULTURE OF ERROR, GLOTTODIDACTIC PROCESS

Anna Kawalec

Motivation in distance foreign language learning

The article discusses the issue of motivation in foreign language learning and the changes that motivation undergoes during online courses. The author attempts to explain what the motivating and demotivating factors are for distance learning. The text also provides tips on how to shape students' motivation during online learning. The article contains the results of a survey conducted among high school students attending Spanish courses.

KEYWORDS: MOTIVATION, SPANISH, DISTANCE LEARNING, DISTANCE LEARNING DIFFICULTIES

Dorota Kondrat

Mind tickling – humour in English class

Laughter is beneficial to human relations as well as physical and mental wellbeing. Humour could be constructive in teaching English as a foreign language, though it has some limitations. It may be useful to deal with stress and emotions as well as lack of motivation. It helps to memorise some information, yet it does not contribute to the overall progress. Concerning three theories of humour: relief, superiority and incongruous juxtaposition theory, we have a variety of exercises to integrate British and American jokes into learning. Such organization of humorous material also gives food for thought – it teaches culture and human behaviour.

KEYWORDS: HUMOUR, JOKES, EMOTIONS, RELIEF, SUPERIORITY, INCONGRUOUS JUXTAPOSITION, CULTURE

Hanna Komorowska

A few remarks for novice teachers on how to spark students' interest in learning and not demotivate them with assessment

Motivation has recently become one of the leading research topics in the field of second language acquisition and foreign language teaching. This, however, does not mean that teachers find it easy to attract learners' attention, shape their motivation and help them to maintain and improve their engagement in lessons. The article offers tips to novice teachers on how not to demotivate learners with assessment as well as how to elicit their situational interest in texts and tasks in the process of school language learning.

KEYWORDS: FOREIGN LANGUAGE TEACHING, MOTIVATION, SITUATIONAL INTEREST, ENGAGEMENT, ASSESSMENT

Damian Kot

The motivations of students towards learning German as a foreign language

The article focuses on the motivation of students towards learning German as a foreign language. The first part of the article is devoted to the problem arising from taking up second language learning at a relatively late stage of education and the consequences it leads to. Special emphasis has been put on the consequences influencing the motivation towards learning German as the third language. A comprehensive analysis of the motivation of pupils, being at the third and the fourth stage of education (based on the former core curriculum), towards learning German as a foreign language is made in the second part of the article. In addition to the motivation evaluation, motivating and demotivating factors affecting German language learning are also discussed.

KEYWORDS: GERMAN, MOTIVATION, SUCCESS

Piotr Owsiański

How the SARS-CoV-2 broke into schools and universities, or on the language changes in the school and university reality during the pandemic

The paper is an attempt at connecting the area of emotions accompanying the learning and teaching process with an analysis of the foreign language interferences. The influences taken into consideration follow from the language contact in the context of the extralingual factors related to the COVID-19 pandemic. The research area is constituted by the selected foreign language morphemes and lexemes derived from the virus pandemic nomenclature in German language in the school and university reality. The analysis focuses on lexemes which have come into German following the spread of the pandemic. The lexemes are sorted with regard to their structure, the way they are formed, as well as their assimilation grade in the lexical and morphological system of the target language.

KEYWORDS: CORONAVIRUS, GERMAN, EMOTION, SCHOOL, LANGUAGE CHANGE

Dorota Padzik

21st century teacher – roles and challenges

Being a teacher in the 21st century is a very challenging issue because the teacher needs to know how to transfer not only language knowledge and skills but also needs to have multiple extralinguistic competences. In this profession lifelong learning is absolutely indispensable as we have to adapt teaching methods to the dynamic modern world that is continuously becoming a global village.

KEYWORDS: REFLECTIVE PRACTITIONER, LIFELONG LEARNING, PROFESSIONAL DEVELOPMENT, EXTRALINGUISTIC COMPETENCES

Mirosław Pawlak, Mariusz Kruk

The dark and light side of the force, or on negative and positive emotions in teaching and learning a foreign language

Just like any other activity that we undertake, the process of learning a foreign language involves a wide spectrum of emotions, ranging from those seen as negative, such as anxiety, boredom or shame, to those perceived as positive, such as enjoyment, love or curiosity. The present article offers a brief overview of empirical studies focusing on both sets of emotions, and makes the point that both of them should be taken into account in the language classroom. It also makes the point that extreme care should be taken when trying to intervene in the emotions manifested by learners and that there exists a close link between emotions experienced by learners and their teachers.

KEYWORDS: EMOTIONS, LANGUAGE LEARNING, RELATIONS

Jakub Płowens

A remote lesson (of German) focused on keeping relations between learner and teacher

The paper aims to draw on how important it is to take care of relations between learner and teacher during an online lesson. The starting point is Wolfgang Klafki's didactic model, which takes into account, above all, the aims of the lesson and the activities of both learner and teacher, as well as the teaching materials. The assumptions of this model are linked to a psychological basis which explains how an evaluation of stimuli in the lesson enables a learner to more or less reduce his/her emotional tension and, consequently, to modulate motivation. The role of the teacher is to create, as much as possible, stress-free settings by supporting learners and providing tasks that enable the learners not only to progress but also to act together with peers, which is more likely to result in developing good relations.

KEYWORDS: REMOTE TEACHING, TEACHING METHODS, MOTIVATION, RELATIONS, EMOTIONS

Elżbieta Sękowska

Research on the emotional expressions in bilinguals

The article provides a brief overview of the description and definition of emotions in various types of science, i.e. psychology, neurobiology, linguistics with a particular emphasis on anthropological linguistics. Cultural scripts postulated in research on emotional expressions in various languages are used to show the participation of cultural norms in the expression of feelings and their linguistic indicators. Formulated with the use of elementary units, they become not only a scientific method but also a very useful tool in teaching Polish as a foreign language, as evidenced by opinions of glottodidactics experts. It is postulated that teachers working in schools with students who have experienced an act of migration should take into account the emotional aspect both in terms of experience and language.

KEYWORDS: EXPRESSING EMOTIONS, CULTURAL SCRIPTS, BILINGUALISM

Dominika Strok

Lexis without alphabet. Teaching Chinese vocabulary – an outline of the problem

Chinese is becoming more popular among Polish people every year, although studying this language is quite atypical for Polish speakers for various reasons. Chinese language students lack a 'base', as there is no alphabet they could rely on for practising the reading skills. This article presents issues on teaching Chinese lexis. The outline presents Chinese language complexity, analyses difficulties that students encounter, as well as shows methods of teaching Chinese. An analysis of the above mentioned topics indicates that effectiveness in acquiring new vocabulary mainly depends on linguistic consciousness, which should be trained and developed by multifaceted review of newly introduced characters. Systematic revisions (which should be given more time than e.g. introducing new material) and adjusting methods to Chinese language specificity also play a role in succeeding in learning Chinese.

KEYWORDS: TEACHING CHINESE AS A FOREIGN LANGUAGE, CHINESE CHARACTERS, TEACHING VOCABULARY

Małgorzata Szupica-Pyrzanowska

Can the brain interfere with learning a foreign language? Neurolinguistic and neurocognitive representations of negative emotions

Speaking anxiety is a fact. Although it is real, speaking anxiety is not always properly acknowledged or recognized by foreign language teachers. Consequently, negative emotions, manifested physiologically and cognitively, impede the process of foreign language learning. The article provides insights into neurolinguistic and neurocognitive representations of negative emotions experienced by language learners. The aim of the article is to raise teachers' awareness about the negative impact of (debilitative) speaking anxiety on learning outcomes. Ultimately, teachers are advised to take preventive measures that would help facilitate foreign language acquisition, design brain-friendly language curricula, and create an emotionally safe learning environment.

KEYWORDS: SPEAKING ANXIETY, NEUROLINGUISTIC AND NEUROCOGNITIVE REPRESENTATIONS OF NEGATIVE EMOTIONS, BRAIN, FOREIGN LANGUAGE TEACHING/LEARNING

Monika Szymańska

“I will speak only in our language!”. How to support a kindergarten pupil in dealing with difficult emotions

Emotions constitute a basic element which needs to be taken into account when planning preschool language education. When positive, they spring into action; when negative however, they may discourage students from participating in activities. The aim of this article is to present some useful techniques of supporting kindergarten pupils in dealing with emotions. First of all, the sources of foreign language learning motivation among 3- to 6-year-old children and the impact of preschool education on learning in the future are discussed. Furthermore, the introduction of didactic games during a foreign language class, adapted to the emotional development of preschool children, is analyzed. The final part of the article focuses on the Non-Violent Communication method, applied to an efficient conflict-solving process.

KEYWORDS: LANGUAGE PRESCHOOL EDUCATION, EMOTIONS, MOTIVATION, DIDACTIC GAMES, NON-VIOLENT COMMUNICATION



Home

