

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

DOI: 10.47050/jows.2021.2.xxx

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 Horwitz, Horwitz i 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; Pawlak, Zawodniak i Kruk 2020b). Na przestrzeni ostatnich dekad 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. Deaweale i MacIntyre 2014; Dewaele i MacIntyre 2016; Elahi Shirvan i Taherian 2018).

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 nieodrodnie 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 Gregersen, MacIntyre i Meza (2014) zastosowali tzw. metodę idiodynamiczną (MacIntyre 2012), w której uczący się 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 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. Doświadczenie 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 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 Kruka i 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-Marc 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 przeprowadzonego przez Dewaele, MacIntyre, Boudreau i Dewaele (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 określiły 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 Barcelos i Coelho miłość jest jedną z najważniejszych emocji, które można pielęgnować i rozwijać w klasie językowej. Badacze ci 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 oni środowisko klasy językowej jako przestrzeń, w której uczniowie uczą się ufać sobie i swoim rówieśnikom z klasy oraz odkrywają swój potencjał. Według badaczy 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 Pavelescu i Petrić. Pokazują one bowiem, że „miłość była siłą napędową procesu uczenia się, tworząc skuteczną mechanizm 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 Mahmoodzadeh i 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 2019; 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 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. (2018), *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”.

- 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”, doi.org/10.1515/applirev-2020-0124.
- 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, doi.org/10.1007/s10936-018-9606-3.
- 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. (2020), *Investigating language learning strategies: Prospects, pitfalls and challenges*, „Language Teaching Research”.
- 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”.
- 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. MIROŚLAW 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*.