

# Emocje w uczeniu się i nauczaniu języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2024.2.9-18

Lęk językowy długo pozostawał jedyną emocją, której wpływ na proces nabywania języka obcego brano pod uwagę. Znaczenie innych emocji rozpoznano stosunkowo niedawno, głównie dzięki Psychologii Pozytywnej, która podkreśla rolę pozytywnych emocji i powiązanych zjawisk, takich jak zaangażowanie, optymizm i kreatywność. Zainteresowanie sferą afektywną uwydatniło potrzebę wspierania dobrostanu uczniów i nauczycieli.

**W**pływ emocji na proces nabywania obcego języka przez lata pozostawał poza kręgiem zainteresowań językoznawców. Wyjątkiem był lęk językowy, którego negatywną rolę starano się zrozumieć, by mu zapobiegać i przeciwdziałać. „Zwrot ku emocjom” (Pavlenko 2013; Prior 2019; Benesch i Prior 2023; szczegółowe omówienie w Plonsky i in. 2022) nastąpił w początkach XXI wieku i zaowocował ogromną liczbą badań oraz publikacji dotyczących całej gamy zjawisk towarzyszących nauce języka, takich jak zaangażowanie, pochłonięcie (ang. *flow*), nadzieja, odwaga, optymizm, kreatywność, zadowolenie, wytrwałość, odporność psychiczna, kreatywność emocjonalna, mądrość, zdrowie i śmiech (Lopez i Snyder 2009). Psychologia Pozytywna (Seligman 2011), ważny trend we współczesnej psychologii, pozwoliła dostrzec rolę pozytywnych emocji w rozwijaniu umiejętności językowych, czego efektem były rekomendacje, jak wspierać rozwój językowy uczniów i jak budować ich dobrostan oraz dobrostan nauczycieli.

## Czynniki afektywne w uczeniu się i nauczaniu języka

W dziedzinach takich jak językoznawstwo stosowane oraz uczenie się i nauczanie języka przez lata dominował pogląd, że nabywanie biegłości językowej jest działaniem angażującym jedynie procesy kognitywne (np. Swain 2013; White 2018), co doskonale podsumowuje stwierdzenie Jana Hulstijna (2007: 200): „Ostatecznie, nauka języka jest kwestią biologii i chemii, realizowaną w mózgu”. Takie podejście ograniczało rozumienie wzajemnych relacji między emocjami i poznaniem (kognicją) oraz roli, jaką emocje odgrywają w uczeniu się i nauczaniu języka. Nie oznacza to jednak, że sfera emocjonalna nie była w ogóle rozpatrywana, np. Stephen Krashen (1982) uwzględnił ją w hipotezie filtra afektywnego (ang. *affective filter hypothesis*), a badania nad strategiami uczenia wskazywały na istnienie strategii afektywnych (np. Oxford 1990). Podejście do kwestii emocji trafnie podsumowała Merrill Swain (2013: 11): „Emocje są słoniami w pokoju — źle zbadane, źle rozumiane, uważane za mniej istotne od myślenia racjonalnego”. Od czasu publikacji tego stwierdzenia sytuacja uległa istotnej zmianie. Dobrym wskaźnikiem rosnącego zainteresowania emocjami w nauce języka są statystyki przytaczane przez Jeana-Marca Dewaele’a (2019). Ustalił on, że w jednym tylko czasopiśmie, „The Modern Language Journal”, słowo „emocja” w latach 1917–2009 pojawiało się 7,6 raza na rok, w latach 2010–2019 już 22,5 raza. Można przypuszczać, choć nie opublikowano jeszcze takiej analizy, że od momentu wydania artykułu Dewaele’a liczba artykułów dotyczących emocji wzrosła lawinowo. Nazwano to „zwrotem ku emocjom” (Benesch i Prior 2023).

1 Wszystkie tłumaczenia wykonane przez autorkę.

ANNA MYSTKOWSKA-  
-WIERTELAK  
Uniwersytet Wrocławski

Początkowo obiektem badań był **lęk językowy** uznany za doświadczenie większości osób uczących się języków obcych. Elaine Horwitz ze współpracownikami (1989) udowodniła istnienie tego specyficznego typu lęku doświadczanego w związku z uczeniem się i/lub używaniem języka obcego. Ma on negatywny wpływ na proces nabywania języka na etapie dostępu do danych językowych, przetwarzania ich oraz na etapie produkcji językowej. Może objawiać się przyspieszonym biciem serca, poceniem się, trudnościami z oddychaniem, odczuciem napięcia, frustracji, niepokoju; pojawiają się negatywne myśli i przekonania dotyczące własnych umiejętności językowych. Horwitz (2017) definiowała lęk językowy jako predyspozycję do odczuwania lęku w sytuacjach wymagających użycia języka obcego. Może więc ta emocja mieć wymiar trwałej cechy, ale może też być zależna od wpływu kontekstu. Dzisiejsze rozumienie natury lęku językowego odzwierciedla szerszą perspektywę teoretyczną, obejmującą wiele innych czynników indywidualnych. Perspektywa ta zakłada, że emocje są dynamiczne i mogą podlegać zmianom w różnych skalach czasowych.

## Psychologia Pozytywna

Ważnym momentem, nie tylko dla postrzegania sfery afektywnej w językoznawstwie, ale także w głównym nurcie psychologii, było pojawienie się **Psychologii Pozytywnej** (PP), która za swój cel obiera „badanie tego, co sprawia, że życie dobrze się układa, że ludzie są szczęśliwi, że prosperują i rozkwitają” (Seligman i Csíkszentmihályi 2000: 5). PP nie zaprzecza istnieniu zjawisk negatywnych, jednak chce się koncentrować na „pozytywnych” aspektach życia (Lopez i Snyder 2009). Taka tematyka, głównie za sprawą prac Zoltána Dörnyei’a, Petera MacIntyre’a i Tammy Gregersen (por. White 2018), znalazła się w kręgu zainteresowań badaczy zajmujących się tematyką rozwijania kompetencji językowej. Zakładają oni, że wpływ emocji pozytywnych na funkcjonowanie człowieka zasadniczo różni się od wpływu emocji negatywnych, które każą nam koncentrować się na słabościach i zagrożeniach. Emocje pozytywne umożliwiają budowanie zasobów osobistych: psychologicznych, intelektualnych, fizycznych i społecznych. Poszerzają też repertuar poznawczy i behawioralny; dzięki nim można dostrzec większy zakres możliwości, lepiej radzić sobie z problemami czy stresującymi sytuacjami, zminimalizować efekty negatywnych emocji oraz kształtować dobrostan jednostki (teoria poszerzania umysłu i budowy zasobów osobistych; ang. *broaden-and-build theory*; Fredrickson 2004). Ten szczególny wpływ pozytywnych emocji na naukę języka przejawia się zwiększeniem percepcji formalnych cech języka, tym samym pozytywne emocje przyczyniają się do ich akwizycji (MacIntyre i Gregersen 2012b; Dewaele i in. 2016). Ponadto pozytywne emocje poprawiają odporność psychiczną i wytrwałość w radzeniu sobie z problemami językowymi (Dewaele i in. 2016), zwiększają ochotę na zabawę i eksplorację, wpływają na poprawę stosunków międzyludzkich, wspierają motywację do nauki (MacIntyre i in. 2019a). Negatywne emocje utrudniają naukę języka, ponieważ przyczyniają się do powstania filtra afektywnego, przez co redukują umiejętność rozumienia i przetwarzania języka. Efektem tego jest unikanie sytuacji, w których język mógłby być użyty (Dewaele i Alfawzan 2018). Katalin Piniel i Ágnes Albert (2018) w badaniu wpływu emocji na naukę języka uwzględniły dumę, satysfakcję, wygodę, relaksację, zadowolenie i lęk językowy. Analiza zebranych danych wykazała, że uczniowie najczęściej odczuwali dwie ostatnie. Implikacje takiego stanu rzeczy i wzajemna zależność między tymi emocjami zostaną omówione w dalszej części artykułu.

Przyjęcie perspektywy PP w badaniach nad uczeniem się i nauczaniem języka umożliwiło eksplorację szerszego zakresu zagadnień, stosowanie nowych metodologii badawczych i stworzenie rekomendacji dla nauczycieli (MacIntyre i in. 2019). Rebecca Oxford (2016) zebrała tematy z zakresu PP, ważne w kontekście nabywania języka, w swoim modelu dobrostanu ucznia EMPATHICS. Litery odpowiadają poszczególnym jego składowym: E to emocje i empatia (ang. *emotion and empathy*); M – motywacja i poczucie sensu (ang. *meaning*); P – wytrwałość (ang. *perseverance*), w tym odporność, nadzieja i optymizm; A to autonomia i sprawstwo

(ang. *agency*); T to czas (ang. *time*); H nawyki (ang. *habits of mind*); I to inteligencja (ang. *intelligence*) obejmująca także wyobraźnię, zaangażowanie i tożsamość; C to siła charakteru (ang. *character strengths*); a S to postrzeganie samego siebie (ang. *self-concepts*), a szczególnie postrzeganie skuteczności własnych działań. Dzięki PP w badaniach stosuje się podejście holistyczne, które bierze pod uwagę zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje oraz ich wspólny wpływ na naukę języka. Na przykład Jean-Marc Dewaele i Livia Dewaele (2017) postulują skupianie się na pozytywnych aspektach nauczania języka, takich jak zadowolenie, wdzięczność i dobrostan, a eliminowanie możliwości doświadczania negatywnych emocji, takich jak złość, strach czy lęk językowy. Badając związek między lękiem językowym i zadowoleniem, Dewaele i MacIntyre (2014) doszli do wniosku, że istnieje tylko niewielka zależność między nimi i nie można rozpatrywać ich jako przeciwnych biegunów jednego zjawiska, ale jako odrębne doświadczenia. Ci sami badacze stwierdzili także, że lęk językowy jest stosunkowo stabilny i zależy głównie od czynników wewnętrznych, zatem nauczyciel tylko w nieznacznym stopniu może na niego wpływać. Zadowolenie z kolei wiąże się z czynnikami zewnętrznymi, stąd nauczyciel może znacząco kształtować poziom tej emocji wśród swoich uczniów. Może go podnieść, proponując zadania, które zwiększą autonomię uczniów, ich pewność siebie, oraz takie, które zachęcą do kreatywności i umożliwią budowanie więzi z innymi. Na poziom zadowolenia uczniów wpływają także pochwały i wsparcie ze strony nauczyciela oraz kolegów. Humor, wzajemny szacunek i zaufanie odgrywają niebagatelną rolę. Jakub Bielak i Anna Mystkowska-Wiertelak (2023) wykazali, że w czasie wykonywania zadania te dwie emocje mogą jednocześnie rosnąć i opadać, pozostawać w relacji przeciwstawnej: kiedy jedna rośnie, to druga maleje; lub pozostawać bez związku. Posłużyli się metodą idiodynamiczną, która polega na określaniu poziomu odczuwanej emocji np. w czasie oglądania zapisu video własnego udziału w zadaniu. Powstały w ten sposób wykres jest punktem wyjścia do dyskusji o czynnikach odpowiedzialnych za poziom emocji. Ta procedura badawcza została po raz pierwszy użyta przez MacIntyre'a i Legatto (2011) do badania gotowości komunikacyjnej.

Ciekawą aplikacją PP do potrzeb dydaktyki językowej jest **model Pozytywnej Edukacji Językowej** zaproponowany przez Sarah Mercer, Petera MacIntyre'a, Tammy Gregersen i Kayle'a Talbota (2018). Zakłada on realizację celów językowych przy jednoczesnym rozwijaniu innych ważnych celów kształcenia, takich jak kompetencje XXI wieku obejmujące kreatywność i innowacyjność, umiejętność krytycznego myślenia oraz rozwiązywania problemów, komunikację interpersonalną, zdolność do współpracy i pracy w zespole. Ponadto w zakres Pozytywnej Edukacji Językowej wchodzi rozwijanie kompetencji cyfrowych, wrażliwości ekologicznej, obywatelstwa globalnego oraz dobrostanu uczniów i nauczycieli. Mercer i in. (2018) podkreślają, że dbałość o dobrostan nie powinna być opcjonalnym dodatkiem, ale fundamentem zestawu umiejętności, które umożliwią obu grupom radzenie sobie z wyzwaniami codzienności w przyszłości. Ich zdaniem klasa językowa jest idealnym miejscem dla budowania dobrostanu. W takim modelu kształcenia nauka i użycie języka mają być źródłem pozytywnych doświadczeń i emocji. Niezbędne jest zatem stworzenie przyjaznego środowiska edukacyjnego, które wspiera i motywuje do nauki. Celem kształcenia jest nie tylko przekazywanie wiedzy językowej, ale także budowanie kapitału jednostki: pewności siebie, motywacji i radości z posługiwania się językiem obcym.

## Nuda

Kolejną emocją, niewątpliwie ważną w kontekście klasy językowej, jest **nuda**. Badania nad nudą w nauce języka obcego zostały w dużej mierze zainicjowane w polskim kontekście edukacyjnym (np. Kruk, Pawlak i Zawodniak 2021; Kruk i in. 2022). W procesie edukacji jest ona wszechobecna. Negatywnie wpływa na zachowanie, zaangażowanie, procesy poznawcze, ciekawość, motywację, użycie strategii uczenia się i efekty nauki. Ponadto zaburza postrzeganie czasu (spowolnienie lub zawieszenie) oraz zmniejsza aktywność (wycofanie fizyczne

lub tylko kognitywne z czynności wywołujących tę emocję; Goetz i Hall 2014; Kruk i in. 2021). Zdarza się, że nauczyciele, dostrzegając w klasie znużenie, przypisują je lenistwu, lęklivosti bądź depresji uczniów (i nie poczuwają się do odpowiedzialności za jego występowanie; Li i in. 2023). Istnieją jednak badania, których wyniki przekonują, że nuda może mieć również pozytywny wpływ na jednostkę (np. Mann i Cadman 2014). W kontekście nauczania języka nuda to „negatywna emocja o bardzo niskim stopniu aktywacji/pobudzenia, która pojawia się w czasie wykonywania zadań językowych [...], które są zbyt wymagające albo nie są wystarczająco wymagające” (Li i in. 2023: 12). Jak pokazują badania, nuda może być stosunkowo stabilną cechą jednostki, swego rodzaju predyspozycją, i występować u osób, które z reguły są znużone koniecznością nauki języka obcego. Może mieć także charakter incydentalny i ujawniać się w specyficznych warunkach. Zidentyfikowano wiele przyczyn pojawiania się nudy na zajęciach językowych (np. Kruk i Zawodniak 2018; 2020; Kruk i in. 2021), z których większość zależy od nauczyciela. Uczniowie się nudzą, kiedy poziom trudności zadań nie jest dostosowany do ich umiejętności, jeśli zadania są monotonne, jeśli na zajęciach pojawia się zbyt wiele treści, a uczniowie nie mają wpływu na przebieg zajęć. Nudę może wywoływać słabe przygotowanie nauczyciela i zła organizacja zajęć, ograniczony repertuar stosowanych technik, niewystarczająca informacja zwrotna, brak wsparcia i zainteresowania. Jeśli zaś chodzi o uczniów, częściej będą się nudzić ci, którzy mają negatywny stosunek do nauki i nie potrafią radzić sobie w sytuacjach wywołujących nudę. Sachiko Nakamura, Pornapit Darasawang i Hayo Reinders (2021) oprócz negatywnej oceny zadań wśród przyczyn występowania nudy wymienili brak zgodności między kształtem zajęć a oczekiwaniami uczniów, problemy ze zrozumieniem treści lekcji lub poleceń, brak pomysłów i argumentów w dyskusji. Ważnymi czynnikami mogą też być fizyczne zmęczenie oraz niewłaściwe zachowanie innych uczniów. O tym, że można przeciwdziałać nudzie w klasie, przekonują ci sami autorzy w innym artykule (Nakamura i in. 2024), gdzie opisują projekt, w którym uczniowie wspólnie opracowywali zestaw strategii regulacji nudy<sup>2</sup>. Część działań pozostawała w gestii uczniów, część – w gestii nauczyciela. Stosowanie ustalonych strategii przyniosło oczekiwane rezultaty.

## Zaangażowanie ucznia

Dzięki PP dostrzeżono inny ważny aspekt uczenia się i nauczania: **zaangażowanie** ucznia. Nazwano je „świętym Graalem uczenia się” (Sinatra i in. 2015: 1), „przestrzenią, w której odbywa się nauka” (Svalberg 2009: 243), „portalem do strefy najbliższego rozwoju” (Platt i Brooks 2002: 391). Zaangażowanie zyskało wielką popularność w obszarze uczenia się i nauczania języka po publikacji Jenefer Philp i Susan Duchesne (2016), które zdefiniowały to zjawisko, jako stan zwiększonej uwagi i zaabsorbowania występujący w sferze poznawczej, społecznej, behawioralnej oraz afektywnej. Zaangażowanie nie jest tym samym co motywacja, o czym przekonuje m.in. Mercer (2019: 20): „Podczas gdy motywacja jest elementem rzeczywistości umysłowej, niedostępnej obserwatorowi, zaangażowanie jest jej widoczną manifestacją, która przejawia się w formie uczestnictwa i przyjemności”.

W psychologii i pedagogice rozpatruje się ten aspekt na wielu poziomach (por. np. Christenson i in. 2012). Zaangażowanie w działalność instytucji prospołecznych, jak szkoła, kościół, harcerstwo, zapobiega młodocianej przestępczości i podejmowaniu ryzykownych zachowań. Zaangażowanie w życie szkoły zwiększa szansę na jej ukończenie, a to w klasie przekłada się na sukces w nauce i chroni przed niepowodzeniem. Natomiast zaangażowanie w wykonywanie zadań, które w największym stopniu interesuje badaczy w dziedzinie uczenia się i nauczania języka, rozwija zasoby jednostki: wytrwałość, umiejętność radzenia sobie w trudnych momentach oraz umiejętność skutecznej nauki. Można wyróżnić cztery komponenty bądź wymiary zaangażowania, chociaż trwa dotycząca ich dyskusja (por. Hiver i in. 2021). Zaangażowanie behawioralne to czynności podejmowane przez ucznia, np. liczba ćwiczeń, czas poświęcony na przygotowanie do zajęć, testów lub egzaminów, czas

<sup>2</sup> Nie tylko nuda podlega regulacji – istnieje wiele strategii regulacji emocji (por. Bielak i Mystkowska-Wiertelak 2020; 2022), które mogą pomóc osiągać zamierzone cele. Konkretne rozwiązania w zakresie treningu strategicznego w odniesieniu do regulacji emocji proponuje Nakamura (2023). W jej książce znajduje się nie tylko omówienie teorii i badań dotyczących emocji i ich regulacji, lecz także wiele praktycznych rekomendacji, jak krok po kroku poprawiać samoregulację uczniów i jak ocenić efekty tych działań.

wypowiadania się w języku obcym, ilość przeczytanego tekstu, wysłuchanych piosenek czy poprawa błędów. Wymiar umysłowy obejmuje procesy myślowe, np. stopień koncentracji, wysiłek umysłowy, aktywne odkrywanie reguł, wymianę opinii, ocenę materiałów, poszukiwanie dodatkowych informacji itp. Wymiar emocjonalny to zainteresowanie i przyjemność związana z nauką, a wymiar społeczny odnosi się do intensywności kontaktów z osobami posługującymi się językiem, jakości relacji z nauczycielem i innymi uczniami, umiejętności współpracy itp. (szczegółowy opis poszczególnych wymiarów zaangażowania np. u Hiver i in. 2021). Żeby zaangażowanie mogło przynieść oczekiwane rezultaty, musi dotyczyć wszystkich wymiarów. Czasem się zdarza, że uczniowie wykonują czynności zalecone przez nauczyciela, ale ich myśli dryfują i wkrada się nuda lub frustracja. Mogą udawać zaangażowanie, żeby nie urazić nauczyciela i sprostać normom społecznym, ale nie będą odczuwać radości i zainteresowania. Stąd brak zaangażowania przejawia się przede wszystkim zniechęceniem (ang. *disaffection*). W nauce języka zaangażowanie w wykonywanie zadania można dostrzec m.in. w reagowaniu i uważnym słuchaniu, w zadawaniu pytań i negocjacji znaczenia, we wspieraniu rozmowy, komentarzach, wyrażaniu empatii (Lambert i Philp 2015). O zaangażowaniu może także świadczyć liczba słów wypowiedzianych przez ucznia i to, ile razy zabiera głos w dyskusji (Dörnyei i Kormos 2000; Mystkowska-Wiertelak 2021). Także rozmowa o formalnych cechach języka (ang. *language-related episodes*; np. Baralt i in. 2016) jest uważana za oznakę zaangażowania. Bogata literatura, która powstała w ostatnich latach, obejmuje też pozycje takie, jak *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms* Mercer i Dörnyei'a (2020), która zawiera konkretne wskazówki i propozycje dla nauczycieli, jak stworzyć warunki mocniej angażujące ucznia w naukę.

Istnieje wiele podobieństw między zaangażowaniem a zjawiskiem **pochłonięcia** (ang. *flow*), jednak pochłonięcie cechuje się dużo większą intensywnością. Mihály Csikszentmihályi charakteryzuje je następująco: „Koncentracja jest tak intensywna, że nie myśli się o niczym innym ani nie martwi się problemami. Samoświadomość znika, traci się poczucie czasu. Czynności, które wywołują takie doświadczenia, są tak satysfakcjonujące, że ludzie chętnie podejmują je dla samej przyjemności ich wykonywania, niewiele zwracając uwagi na to, co mogą zyskać, nawet gdy są trudne lub niebezpieczne” (1990: 71). Udowodniono, że taki stan umysłu przyczynia się do poprawy wyników w nauce języka (Zimmermann i Piniel 2016), wspiera rozwój, daje poczucie spełnienia i buduje trwałą motywację (Piniel i Albert 2017). Pochłonięcie jest zjawiskiem wyjątkowym i nie występuje często. Istnieje cała grupa czynników sprzyjających jego powstaniu w klasie językowej: (1) równowaga między poziomem trudności zadania a umiejętnościami, (2) interesujące zadanie z (3) jasnym celem, (4) brak ograniczenia czasowego, (5) klarowna informacja zwrotna, (6) poczucie kontroli oraz (7) skupiona uwaga o wysokim stopniu intensywności (Egbert 2003; Nakamura i Csikszentmihályi 2009). Żeby taki stan mógł się utrzymać, poziom trudności musi stopniowo rosnać wraz z rozwojem umiejętności uczniów, tak aby mogli podejmować nowe wyzwania. O tym, jak bardzo zjawisko pochłonięcia zależy od emocji, świadczą liczne badania. Na przykład Dewaele and MacIntyre (2022a,b) wykazali, że odczucie pochłonięcia w znacznym stopniu związane jest z odczuwaniem przyjemności, częściej towarzyszy znajomości większej liczby języków i lepszej znajomości języka. Ponadto nie jest to zjawisko przypadkowe, ale zwykle wynika z długotrwałej i rzetelnej pracy na rzecz poprawy biegłości językowej. Kluczową rolę odgrywa tu także nauczyciel.

## Emocje nauczyciela

Nie tylko sfera afektywna ucznia, ale także emocje i dobrostan nauczyciela języka obcego znalazły się w spektrum zainteresowań badaczy. W ostatnich latach pojawiło się bardzo wiele opracowań rzucających światło na problemy, z jakimi zmagają się nauczyciele (np. Piechurska-Kuciel 2011; Gkonou i in. 2018; Mercer i Kostoulas 2018; Mercer i Gregersen 2020; Pawlak i in. 2024). Samopoczucie/dobrostan nauczycieli decydująco wpływa na ich umiejętność



budowania pozytywnych relacji i twórczego podejścia do nauczania, co przekłada się na dobrostan uczniów i ich postępy w nauce (Gregersen i in. 2020). Jednak praca nauczyciela wiąże się z wielkim stresem, czego efektem są wypalenie zawodowe i liczne rezygnacje z zawodu. Źródłem problemów jest cała gama czynników, spośród których najpowszechniejsze to: niskie wynagrodzenia, nadmierne obciążenie pracą, czasochłonne obowiązki administracyjne, zła atmosfera pracy, nieefektywny i autokratyczny styl zarządzania, problemy z dyscypliną, brak narzędzi i środków, presja związana z egzaminami i rankingami. Nauczyciele języków obcych muszą sobie radzić z dodatkowymi obciążeniami, takimi jak zwiększony wysiłek emocjonalny (ang. *emotion/al labour*), kwestie interkulturowe, lęk językowy oraz metody nauczania, które zwykle wymagają wydatkowania dużej ilości energii (Gregersen i in. 2020). Mogą pojawić się także wątpliwości dotyczące tożsamości i własnych umiejętności językowych (Gkonou i in. 2020). Emocje nauczyciela mają ogromne znaczenie dla całego procesu nauki. Ludzie „wchłaniają” emocje innych osób w swoim otoczeniu (ang. *emotional contagion*), zarówno te pozytywne, jak i negatywne. Do spontanicznego przenoszenia emocji słowa nie są potrzebne, wystarczy mowa ciała, gesty, mimika, ton głosu. Może to mieć pozytywne i negatywne skutki, wpływając na ogólne samopoczucie i atmosferę w klasie (Hatfield i in. 1992). Mając tego świadomość, nauczyciele wykonują „pracę emocjonalną” (ang. *emotion/al labour*; por. Benesch 2020) i przybierają „profesjonalną maskę”, ukrywając swoje prawdziwe uczucia, żeby wygenerować właściwe u siebie i innych osób. Badania jasno wskazują, że brak satysfakcji z pracy zmusza do większego wysiłku emocjonalnego, to z kolei prowadzi do wypalenia zawodowego (Dewaele 2020). Rebecca Oxford (2020) zaliczyła pracę emocjonalną do składników dobrostanu nauczyciela obok takich cech, jak empatia czy inteligencja emocjonalna oraz umiejętność regulacji emocji. Autorka przekonuje, że można czerpać mądrość z trudnych sytuacji i że nauczyciele powinni korzystać z „kompasu emocji” (s. 249), zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, żeby rozwijać się w swoim zawodzie.

## Zakończenie

Jak widać, oczekiwania wobec nauczycieli i odpowiedzialność składana na ich barki są ogromne (por. Pawlak 2022). Mają oni nie tylko doskonale znać język i kulturę języka, którego uczą, mieć rozbudowaną wiedzę i zestaw umiejętności oraz technik nauczania, ale także umieć rozpoznać i wspierać pozytywne emocje, minimalizować wpływ negatywnych emocji, uczyć regulacji emocji i przy tym właściwie dbać o własne. Wobec tych wszystkich oczekiwań i wyzwań nasuwa się kilka pytań: Czy nauczyciele zostali właściwie przygotowani do podjęcia się tych wszystkich wyzwań? Jakie otrzymują w tym zakresie wsparcie? Czy mają niezbędne umiejętności, żeby chronić swój dobrostan i dbać o dobrostan swoich uczniów, skoro od lat już wiadomo, że istnieje tak ścisły związek pomiędzy ich i ich uczniów emocjami oraz efektami wspólnej pracy? Kolejne pytanie dotyczy programów kształcenia nauczycieli języka i tego, czy uwzględniają opisywane tu treści oraz co zrobić, żeby wyposażyć adeptów zawodu w praktyczne umiejętności, które pozwolą im czerpać przyjemność i satysfakcję z pracy. Biorąc pod uwagę rezultaty badań dotyczących sfery afektywnej nauczyciela i ucznia, niewątpliwie należy uwzględnić wynikające z nich rekomendacje w szerokiej polityce edukacyjnej. Jednak, zamiast opracowywać kolejne zalecenia, warto zaprosić do dyskusji nauczycieli, którzy jak nikt inny znają wyzwania dzisiejszej edukacji. Formułowanie nowych wytycznych bez uwzględniania perspektywy praktyków nie doprowadzi do poprawy ich dobrostanu. Dlatego warto wziąć pod uwagę oddolne inicjatywy nauczycieli, zmierzające do naprawy systemu i zwiększyć ich wpływ na kształt programów przygotowujących do pracy w szkole. Sarah Benesch (2020) podkreśla kluczową wagę tego, co czują i myślą nauczyciele nie tylko dla nich samych, ich uczniów, instytucji, w których pracują, ale także dla społeczeństwa, w którym żyją.

## BIBLIOGRAFIA

- Baralt, M., Gurzynski-Weiss, L., Kim, Y. (2016), *Engagement with the Language: How Examining Learners' Affective and Social Engagement Explains Successful Learner-Generated Attention to Form*, [w:] M. Sato, S. Ballinger (red.), *Peer Interaction and Second Language Learning: Pedagogical Potential and Research Agenda*, John Benjamins Publishing Company, s. 209–239.
- Benesch, S. (2020), *Theorizing Emotions from a Critical Perspective: English Language Teachers' Emotion Labour When Responding to Student Writing*, [w:] C. Gkonou, J.-M. Dewaele, J. King (red.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*, Bristol: Multilingual Matters, s. 53–69.
- Benesch, S., Prior, M.T. (2023), *Rescuing "Emotion Labor" from (and for) Language Teacher Emotion Research*, „System”, nr 113, 102995.
- Bielak, J., Mystkowska-Wiertelak, A. (2020), *Language Teachers' Interpersonal Learner-Directed Emotion-Regulation Strategies*, „Language Teaching Research”, nr 26(6), s. 1–24.
- Bielak, J., Mystkowska-Wiertelak, A. (2022), *Investigating Language Learners' Emotion-Regulation Strategies with the Help of the Vignette Methodology*, „System”, nr 90, s. 1–16.
- Christenson, S., Reschly, A., Wylie, C. (red.), (2012), *Handbook of Research on Student Engagement*, Boston: Springer.
- Csíkszentmihályi, M. (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Row.
- Czimmermann, É., Piniel, K. (2016), *8 Advanced Language Learners' Experiences of Flow in the Hungarian EFL Classroom*, [w:] P. MacIntyre, T. Gregersen, S. Mercer (red.), *Positive Psychology in SLA*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, s. 193–214.
- Dewaele, J.M. (2019), *When Elephants Fly: The Lift-Off of Emotion Research in Applied Linguistics*, „The Modern Language Journal”, nr 103, s. 533–536.
- Dewaele, J.M. (2020), *The Emotional Rollercoaster Ride of Foreign Language Learners and Teachers: Sources and Interactions of Classroom Emotions*, [w:] M. Simons, T.F.H. Smits (red.), *Language Education and Emotions. Research into Emotions and Language Learners, Language Teachers and Educational Processes*, London, New York: Routledge, s. 205–220.
- 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. 21–45.
- 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., 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(2), s. 237–274.
- Dewaele, J.M., MacIntyre, P.D. (2022a), *Do Flow, Enjoyment and Anxiety Emerge Equally in English Foreign Language Classrooms as in Other Foreign Language Classrooms?*, „Revista Brasileira De Linguística Aplicada”, nr 22(1), s. 156–180.
- Dewaele, J.M., MacIntyre, P.D. (2022b), *„You Can't Start a Fire Without a Spark”. Enjoyment, Anxiety, and the Emergence of Flow in Foreign Language Classrooms*, „Applied Linguistics Review”, nr 15(2), s. 403–426.
- 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.
- Egbert, J. (2003), *A Study of Flow Theory in the Foreign Language Classroom*, „The Modern Language Journal”, nr 87, s. 499–518.

- Fredrickson, B. (2004), *The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions*, „Philosophical Transactions of The Royal Society”, nr 359(1449), s. 1367–1377.
- Gkonou, C., Dewaele, J.M., King, J. (2020), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*, Bristol: Multilingual Matters.
- Goetz, T., Hall, N.C. (2014), *Academic Boredom*, [w:] R. Pekrun, L. Linnenbrink-Garcia (red.), *International Handbook of Emotions in Education*, New York, London: Routledge/Taylor Francis Group, s. 311–330.
- Hatfield, E., Cacioppo, J.T., Rapson, R.L. (1992), *Primitive Emotional Contagion*, „Review of Personality and Social Psychology”, nr 14, s. 151–177.
- Hiver, P., Al-Hoorie, A.H., Mercer, S. (2021), *Student Engagement in the Language Classroom*, Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70(2), s. 125–132.
- Horwitz, E.K. (2017), *On the Misreading of Horwitz, Horwitz and Cope (1986) and the Need to Balance Anxiety Research and the Experiences of Anxious Language Learners*, [w:] C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele (red.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, Bristol: Multilingual Matters, s. 31–47.
- Hulstijn, J.H. (2007), *Fundamental Issues in the Study of Second Language Acquisition*, „EUROSLA Yearbook”, nr 7, s. 193–203.
- Krashen, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon Press.
- Kruk, M., Zawodniak, J. (2018), *Boredom in Practical English Language Classes: Insights From Interview Data*, [w:] L. Szymanski, J. Zawodniak, A. Łobodziec, M. Smoluk (red.), *Interdisciplinary Views on the English Language, Literature and Culture*, Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, s. 177–191.
- Kruk, M., Zawodniak, J. (2020), *A Comparative Study of the Experience of Boredom in the L2 and L3 Classroom*, „English Teaching and Learning”, s. 1–21.
- Kruk, M., Pawlak, M., Zawodniak, J. (2021), *Another Look at Boredom in Language Instruction: The Role of the Predictable and the Unexpected*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 11(1), s. 15–40.
- Kruk, M., Pawlak, M., Shirvan, M.E., Taherian, T., Yazdanmehr, E. (2022), *Potential Sources of Foreign Language Learning Boredom: AQ Methodology Study*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 12(1), s. 37–58.
- Lambert, C., Philp, J. (2015), *Learner-Generated Content And Learner Engagement in L2 Performance*, Wystąpienie na sympozjum na konferencji *The Sixth International TBLT Conference*, Leuven, Belgium.
- Li, C., Dewaele, J.M., Hu, Y. (2021), *Foreign Language Learning Boredom: Conceptualization And Measurement*, „Applied Linguistics Review”, nr 14(2), s. 223–249.
- Lopez, S.J., Snyder, C.R. (2009), *Oxford Handbook of Positive Psychology*, Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T. (2012a), *Affect: The Role of Language Anxiety and Other Emotions in Language Learning*, [w:] S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.), *Language Learning Psychology: Research, Theory and Pedagogy*, Basingstoke: Palgrave, s. 103–118.
- MacIntyre, P.D., Gregersen, T. (2012b), *Emotions that Facilitate Language Learning: The Positive-Broadening Power of the Imagination*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 2(2), s. 193–213.
- MacIntyre, P.D., Legatto, J.J. (2011), *A Dynamic System Approach to Willingness to Communicate: Developing an Idiodynamic Method to Capture Rapidly Changing Affect*, „Applied Linguistics”, nr 32(2), s. 149–171.



- MacIntyre, P.D., Gregersen, T., Mercer, S. (2019), *Setting an Agenda for Positive Psychology in SLA: Theory, Practice, and Research*, „The Modern Language Journal”, nr 103(1), s. 262–274.
- MacIntyre, P.D., Ross, J., Clément, R. (2019a), *Emotions are Motivating*, [w:] *The Palgrave Handbook of Motivation for Language Learning*, Heidelberg, Springer, s. 183–202.
- MacIntyre, P.D., Ross, J., Talbot, K., Gregersen, T., Mercer S., Banga, C.A. (2019b), *Stressors, Personality and Wellbeing among Language Teachers*, „System”, nr 82, s. 26–38.
- Mann, S., Cadman, R. (2014), *Does Being Bored Make Us More Creative?*, „Creativity Research Journal”, nr 26(2), s. 165–173.
- Mason, S. (2017), *Foreign Language Teacher Attrition and Retention Research: A Meta-Analysis*, „NECTFL Review”, nr 80, s. 47–68.
- Mercer, S. (2021), *An Agenda for Well-Being in ELT: An Ecological Perspective*, „ELT Journal”, nr 75(1), s. 14–21.
- Mercer, S., Dörnyei, Z. (2020), *Engaging Language Learners in Contemporary Classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Mercer, S., Gregersen, T. (2020), *Teacher Well-Being*, Oxford: Oxford University Press.
- Mercer, S., Kostoulas, A. (red.), (2018), *Language Teacher Psychology*, Bristol: Multilingual Matters.
- Mercer, S., Macintyre, P.D., Gregersen, T., Talbot, K. (2018), *Positive Language Education: Combining Positive Education and Language Education*, „TAPSLA”, nr 4, s. 11–31.
- Nakamura, S. (2023), *Emotion Regulation and Strategy Instruction in Learning*, Cham: Springer.
- Nakamura, S., Darasawang, P., Reinders, H. (2021), *The Antecedents of Boredom in L2 Classroom Learning*, „System”, nr 98, s. 102–469.
- Nakamura, S., Darasawang, P., Reinders, H. (2024), *A Practitioner Study on the Implementation of Strategy Instruction for Boredom Regulation*, „Language Teaching Research”, nr 28(2), s. 786–808.
- Oxford, R.L. (2016), *Toward a Psychology of Well-Being for Language Learners: The ‘Empathics’ Vision*, „Positive Psychology in SLA”, nr 10, s. 10–87.
- Oxford, R.L. (2020), *The Well of Language Teachers’ Emotional Well-Being*, [w:] C. Gkonou, J.M. Dewaele, J. King (red.), *The Emotional Rollercoaster of Language Teaching*, Bristol: Multilingual Matters, s. 247–268.
- Pavlenko, A. (2013), *The Affective Turn in SLA: From ‘Affective Factors’ to ‘Language Desire’ And ‘Commodification Of Affect’*, [w:] D. Gabryś-Barker, J. Bielska (red.), *The affective dimension in second language acquisition*, Multilingual Matters, s. 3–28.
- Pawlak, M. (2022), *Nauczyciel języka obcego jako „człowiek renesansu” – oczekiwania a rzeczywistość*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Pawlak, M., Kruk, M., Zawodniak, J. (2024), *Teachers Reflecting on Boredom in the Language Classroom*, Equinox Publishing.
- Philp, J., Duchesne, S. (2016), *Exploring Engagement in Tasks in the Language Classroom*, „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 36, s. 50–72.
- Piechurska-Kuciel, E. (2011), *Foreign Language Teacher Burnout: A Research Proposal*, [w:] M. Pawlak (red.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*, Heidelberg: Springer, s. 211–223.
- Piniel, K., Albert, Á. (2017), *L2 Motivation And Self-Efficacy’s Link to Language Learners’ Flow and Antiflow Experiences in the Classroom*, „UZRT Empirical Studies in Applied Linguistics”, s. 90–100.
- Piniel, K., Albert, Á. (2018), *Advanced Learners’ Foreign Language-Related Emotions Across the Four Skills*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8(1), s. 127–147.
- Platt, E., Brooks, F.B. (2002), *Task Engagement: A Turning Point In Foreign Language Development*, „Language Learning”, nr 52(2), s. 365–400.

- Plonsky, L., Sudina, E., Teimouri, Y. (2022), *Language learning and emotion*, „Language Teaching”, nr 55(3), s. 346–362.
- Prior, M.T. (2019), *Elephants in The Room: An “Affective Turn” or Just Feeling Our Way?*, „The Modern Language Journal”, nr 103, s. 516–527.
- Seligman, M.E. (2011), *Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness And Well-Being*, New York: Simon and Schuster.
- Seligman, M.E., Csíkszentmihályi, M. (2000), *Positive Psychology: An Introduction*, „American Psychologist”, nr 55(1), s. 5–14.
- Sinatra, G.M., Heddy, B.C., Lombardi, D. (2015), *The Challenges of Defining and Measuring Student Engagement in Science*, „Educational Psychologist”, nr 50(1), s. 1–13.
- Svalberg, A.M.-L. (2009), *Engagement with Language: Interrogating a Construct*, „Language Awareness”, nr 18(3–4), s. 242–258.
- Swain, M. (2013), *The Inseparability of Cognition and Emotion in Second Language*, „Language Teaching”, nr 46(2), s. 195–207.
- White, C.J. (2018), *The Emotional Turn In Applied Linguistics And TESOL: Significance, Challenges And Prospects*, [w:] A.J. Martínez (red.), *Emotions in Second Language Teaching*, Cham: Springer, s. 19–34.

## DR HAB. ANNA MYSTKOWSKA-WIERTEŁAK, PROF. UWR

Jej zainteresowania badawcze obejmują nauczanie gramatyki, motywację, autonomię, zaangażowanie ucznia, gotowość komunikacyjną, zjawisko pochłonięcia, emocje oraz strategie uczenia się języka, ze szczególnym uwzględnieniem strategii afektywnych. Jest autorką i współautorką wielu publikacji i artykułów. Ponadto jest współautorką (z Mirosławem Pawlakiem) książek *Production-oriented and Comprehension-based Grammar Teaching in the Foreign Language Classroom* (Springer 2012) oraz *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition* (Multilingual Matters 2017).

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOWS” w procedurze *double-blind review*.