

Barbara Lewandowska-Tomaszczyk

Nabywanie kompetencji emocjonalnej w kontakcie językowym

Społeczeństwo. Edukacja. Język 1, 55-65

2013

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Barbara Lewandowska-Tomaszczyk, blt@uni.lodz.pl, Uniwersytet Łódzki

NABYWANIE KOMPETENCJI EMOCJONALNEJ W KONTAKCIE JĘZYKOWYM

EMOTIONAL COMPETENCE, BILINGUALISM AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

Streszczenie

Artykuł przedstawia rozważania nad problematyką miejsca uczuć i emocji w kompetencji ludzkiej¹, szczególnie w odniesieniu do kontekstu kontaktu językowego, zarówno naturalistycznego (bilingwalizm), jak również w procesie nauczania i nabywania języka obcego w klasie. Kwestią do oświetlenia pozostaje miejsce i funkcja emocji w kulturze oraz możliwości rozbudzania świadomości emocjonalnej ucznia w kontekście dydaktycznym oraz stopnia przyswajania pojęć języka drugiego (obcego), wyrażających uczucia i emocje. Zaprezentowana jest funkcja zastosowania technik nauczania, także wywodzących się z językoznawstwa korpusowego, do podnoszenia emocjonalnej samoświadomości ucznia.

Słowa kluczowe: bodziec, dwujęzyczność, język drugi/język obcy, język pierwszy/język rodzimy, kompetencja emocjonalna, kultura, metafora, nauczyciel, transkulturowość, świadomość emocjonalna, praktyki nauczania i uczenia się, uczeń, uczucia, uzewnętrznienie (realizacja werbalna), zdarzenie emotywnie

Abstract

The talk discusses the place of emotions in human language competence at the interface of two languages and cultures. It aims to identify possibilities for non-native speakers of L2 to raise effectively emotional awareness in L2 didactic contexts. The relevance of general language awareness raising is presented, especially as the scope and use of L2 emotion concepts are shown to require of the L2 learner, at some stage, conscious apprehension and awareness of L2 input. The place and role of L1 and L2 materials generated from monolingual and parallel language corpora in enhancement of emotional awareness in FL classroom are exemplified and discussed.

Key words: stimulus, bilingualism, second language/ foreign language, first language/ native tongue, emotional competence, culture, metaphor, teacher, trans-cultural patterns, emotional awareness, teaching and learning practices, learner, emotions, verbal expression, emotion event

¹ W dyskusji używam terminu *emocjonalny/-a* w odniesieniu do pojęć kompetencji, świadomości i typu osobowości oraz terminu *emotywny/-a* przy określaniu rodzaju zdarzeń oraz typu odmian języka i jego parametrów konceptualnych (semantycznych), fonetycznych, gramatycznych, leksykalnych i dyskursowych.

1. Wstęp

Stereotypem Anglika w kulturze polskiej jest postrzeganie go jako osoby uprzejmej, taktownej i grzecznej, ale też małomówniej i stosującej niedopowiedzenia w zachowaniach werbalnych, a więc jako osobnika dość introwertycznego poprzez brak ostentacji w okazywaniu swoich „prawdziwych uczuć”. Polacy wydają się sobie bardziej spontaniczni, wyraziści w okazywaniu swoich uczuć zarówno poprzez mowę ciała, jak również w swoich wypowiedziach w języku ojczystym, innymi słowy, bardziej *emocjonalni*. Choć nie tylko o to chodzi. Uczący się języka obcego cudzoziemiec zachowuje swoje charakterystyczne narodowe zachowania, także werbalne i przenosi na język obcy. Ponadto, jest skłonny, wartościując, osądzać cudzoziemca właśnie według swoich lokalnych, wewnętrznych kryteriów zachowania i języka.

Rodzi się zatem pytanie dotyczące procesu nabywania znaczeń emotywnych i całego złożonego zjawiska *emocjonalności*, szczególnie w odniesieniu do różnych kultur, zarówno w procesie uczenia się języka pierwszego (rodzimego)², jak również w kontekstach obcojęzycznych, zarówno w środowisku naturalistycznym, jak również w kontekstach formalnych. Jest rzeczą bezsporną, iż spontaniczne wyrażanie emocji przyczyniło się do ewolucji języka (por. Paul Wilson i Barbara Lewandowska-Tomaszczyk 2012), zaś ich funkcja w nabywaniu języka w podobny sposób oddziałuje na rozwój sprawności językowej. Nie chodzi tu jedynie o przyswojenie sobie formalnych określeń językowych odnoszących się do tego czy innego uczucia, lecz przede wszystkim o odpowiedź na pytanie czy w środowisku innej kultury i innego języka, jesteśmy w stanie zacząć, w minimalnym kontekście, prawidłowo *rozpoznawać* stan emocjonalny rozmówcy z innej kultury i języka, zaś w kontekście maksymalistycznym, zacząć *odczuwać* podobnie do użytkowników tej kultury i języka, jeśli nasz język rodzimy jest inny. Następną kwestią jest analiza procesu, w jakim przenosimy doświadczenia języka i kultury pierwszej na kontekst obcy i stopnia tego transferu.

2. Kulturowe i językowe uwarunkowania pojęć oznaczających uczucia.

Tematyka związana w oświetleniem pojęć oznaczających uczucia jest ostatnio bardzo intensywnie dyskutowana i rozwijana w psychologii, językoznawstwie i naukach społecznych, m.in. po wprowadzeniu przez Howarda Gardnera w roku 1983 teorii postulującej obecność wielorakiej inteligencji u człowieka, m.in. jej poziomu intra- i inter-personalnego, skupiającego w sobie atrybuty emocjonalne. Próby odpowiedzi na pytania odnoszące się do natury uczuć, ich roli w nabywaniu i kształceniu pojęć, a także specyfika kulturowa językowa znaczeń emotywnych, to cała paleta kwestii poddawanych coraz bardziej wnikliwej analizie przez badaczy z wielu dziedzin nauki, a także w oświetleniu interkulturowym.

Badania nad językiem uczuć w wielu językach, często niezwiązanych ze sobą typologicznie czy historycznie, wskazują na dwie główne regularności:

² W artykule używam zamiennie terminów *język pierwszy* i *język rodzimy*, oraz *język drugi* i *język obcy* w kontekstach, w których dyskusja nie wymaga precyzowania uwarunkowań wynikających z różnic między nimi.

(i) Istnieją takie uczucia i ich odcienie, które wydają się być nie tylko wspólne dla wielu systemów językowych, lecz i ich konceptualizacja, czyli znaczenia takich pojęć w różnych kontekstach, są bardzo zbliżone. Probiezmem takich podobieństw są m.in. systemy języka przenośnego używanego w takich językach, a więc metafory czy metonimie, które w takich kontekstach tworzą system metafor podstawowych (Lakoff używa tu terminu *master metaphors* na kanwie dyskusji w George Lakoff & Mark Johnson 1980), które w procesie metaforyzacji, odsłaniają z grubsza trzy zasadnicze cechy pojęć emotywnych – a więc stopień dynamicznego poruszenia, podniecenia (*arousal*) użytkownika języka, ocenę nacechowania pojęcia danego uczucia (*appraisal*), jako pozytywną lub negatywną, oraz jego stopień kontroli nad danym uczuciem (*dominance/control*). W niektórych modelach (np. Fontaine i in. 2013), dodatkowo badany jest wymiar odnoszący się do stopnia przewidywalności (*predictability*) danego uczucia. Analiza eksperymentalna oraz korpusowa analiza języka w powiązaniu z metodologią językoznawstwa kognitywnego analizującego duże zbiory wskazuje też na typy bodźców, które powodują powstawanie różnych postaci uczuć i emocji w porównywanych językach.

(ii) Pewne uczucia, emocje i stany uczuciowe, takie jak np. *żal* w języku polskim i zbliżone pojęcia w innych językach słowiańskich z kolei, nie mają zleksykalizowanego ekwiwalentu w innych systemach językowych, np. w języku angielskim. Podobnie, choć w języku polskim posługujemy się pojęciem wyrażającym uczucie *tęsknoty*, znalezienie w pełni jednoznacznego ekwiwalentu angielskiego nie jest łatwe, choć w tym systemie istnieje na przykład zleksykalizowane pojęcie *homesickness*, które z kolei w przekładzie na język polski wymaga ekwiwalentu kilkuwyrazowego (*tęsknota za domem/rodzicami/krajem*).

Już podstawowe podręczniki językoznawstwa (Barbara Lewandowska-Tomaszczyk 2010) omawiające komunikacyjne funkcje języka wskazują na co najmniej podwójną rolę, jaką język może pełnić w zakresie pojęć emotywnych:

(i) język *opisuje* uczucia, które w nas powstają np. *kocham cię; nie znoszę tego; ale niespodzianka*, itd. Odbywa się to najczęściej poprzez nadawanie emocjom bezpośrednich etykiet leksykalnych (tzn. terminów).

(ii) język *wyraża* uczucia, które powstają, poprzez słownictwo, niekoniecznie bezpośrednio *nazywające dane uczucie* (słownictwo wulgarne, zdrobnienia, itd.), lecz także poprzez frazy i wzorce syntaktyczne oraz ich użycie jak np. w kontekście przekazywania różnych stopni grzeczności (uprzejmości), czy też używanie i odczytywanie sfery fonetycznej języka, związanej także z sygnałami paralingwistycznymi, która *współtowarzyszy*, a w niektórych kontekstach - *przeczy* - przekazowi werbalnemu.

W odniesieniu do obydwu tych funkcji należy jednak zauważyć, że uczucia i emocje są szczególnym typem pojęć, które nazywam pojęciami 'trzeciego typu'. Mają bowiem swój poziom znaczeniowy dość abstrakcyjny z jednej strony (np. pojęcia takie jak 'nadzieja', 'nienawiść' czy 'współczucie'), zaś z drugiej - ich uzewnętrznienie przebiega w świecie fizycznym i ujawnia się zarówno poprzez mowę ciała jak również działania będące rezultatem czy konsekwencją odczuwania pewnego typu stanów (np. zbliżenie się do osoby, której współczujemy, danie biednemu jałmużny, czy udzielenie innej pomocy w potrzebie). Należy też wziąć pod uwagę, w kontekście nauczania języka, że obydwie te funkcje, abstrakcyjna oraz fizykalna, mają bezpośrednie przeniesienie na obecność tych a nie innych kategorii gramatycznych w przypadku leksyki nazywającej

uczucia (rzeczowniki abstrakcyjne, np. *love/miłość*, które ulegają rekonceptualizacji³ w terminach rzeczowników policzalnych, jeśli odnoszą się do produktu czy rezultatu stanów uczuciowych *loves/miłości*).

Ta *dialektyka* języka uczuć w odzwierciedlaniu stanów emocjonalnych z jednej strony i ich kształtowaniu z drugiej, absorbuje filozofów i psychologów, jak również specjalistów języka od lat (por. Michael Bamberg 1997). Poszukują oni też analogii z innymi fragmentami języka i myśli - jak na przykład z określeniem pojęcia czasu, które wykazuje podobnie swoje strony abstrakcyjne oraz aspekty fizyczne (Barbara Lewandowska-Tomaszczyk 2013).

3. Model nabywania pojęć emotywnych w języku rodzimym i w kontekście ewolucyjnym

Pojęcia ematywne nie są prawdopodobnie obecne od pierwszych chwil życia dziecka. Są one kształtowane na podstawie prymarnych odczuć przyjemności lub jej braku (dyskomfortu). Dopiero zanurzenie dziecka w kontekście sytuacyjnym, kulturowym i językowym, powoduje stopniowe kształtowanie się *pojęć* określających uczucia, w powiązaniu z ich nazwami. Cała sfera emocjonalności człowieka bierze się więc z prymarnego odczuwania komfortu czy dyskomfortu cielesnego, następnie rozwijającego się w złożony system uczuć, początkowo prymarnych, podstawowych, później – w powiązaniu z nazwami językowymi i kontekstem kulturowym – coraz bardziej złożonego. Z badań, które od paru lat prowadzi (Katarzyna Dziwirek i Barbara Lewandowska-Tomaszczyk 2008, Barbara Lewandowska-Tomaszczyk i Paul Wilson 2010, 2012, 2013), wynika, że nazw określających uczucia i ich różnorakie odcienie jest w różnych językach setki, jeśli nie tysiące. Jak wskazują liczne badania przedmiotu oraz obserwacje eksperymentalne, emocje towarzyszą nam od zawsze. Ewolucyjne drogi ludzkości, obserwacja życia uczuciowego, zachowań i stymulacji już w świecie bardziej rozwiniętych zwierząt, wskazuje na podobne ścieżki ewolucyjne. Ponadto, można przyjąć, że zdolności odczuwania uczuć, w bardziej złożonych stadiach rozwoju człowieka, oraz ich nazywania, torują drogę rozwojowi kognitywnemu u ludzi, ten zaś, w swoistej dialektyce, wpływa na coraz większą złożoność naszego życia uczuciowego i kształtowanie się, kulturowo osadzonych, pól konceptualnych uczuć o coraz większym stopniu złożoności.

Stwierdza się też w licznych badaniach (Anna Wierzbicka 2004, Barbara Lewandowska-Tomaszczyk i Paul Wilson 2010, 2013, Paul Wilson i Barbara Lewandowska-Tomaszczyk 2012, 2012a), że uczucia regulują nasze postrzeganie otaczającego świata. Uczucie zmęczenia powoduje rozciąganie się czasu, uczucie podniecenia czas ten może skrócić. Różne wiązki pojawiających się uczuć jednocześnie prowadzą do przeciwstawnych nieraz reakcji na podobne bodźce. Reakcja ucieczki w obliczu zagrożenia i odczuwania strachu w jednym kontekście, także kulturowym, może być przeciwstawiona reakcji w postaci walki, dania odporu zagrożeniu w innym kontekście sytuacyjnym czy kulturowym (Barbara Lewandowska-Tomaszczyk & Paul Wilson 2013). Można by tu

³ por. Lewandowska-Tomaszczyk (2010) w odniesieniu do pojęcia *rekonceptualizacji*, jego definicji i przykładów.

postawić hipotezę, która jest prawdopodobna ze względu na płynny charakter granic międzykategorialnych, iż w pierwszym scenariuszu, podjęcia walki w obliczu zagrożenia, mamy do czynienia z amalgamatem raczej niż z przypadkiem uczucia pojedynczego, ze stopieniem odczuwania strachu oraz którejs z postaci gniewu, z innymi możliwymi emocjami, takimi jak duma. Ponadto, dyskutując kontekst kulturowy należy wspomnieć o zjawisku wypierania pewnych uczuć. Przysłowiowe są opowieści o społecznościach indiańskich, w których nie tylko nie jest społecznie akceptowana ucieczka przed niebezpieczeństwem, lecz także samo pojawienie się uczucia strachu jest tłumione.

Zarówno procesy poznawcze u ludzi, jak również rozumienie i procesy inferencyjne zanurzone są w ludzkim doświadczeniu. Konceptualizacje obiektów abstrakcyjnych oraz konceptualizacje zjawisk, takich jak doznania czy właśnie uczucia, które choć nie abstrakcyjne w ścisłym sensie, nie poddają się percepcji bezpośredniej, opierają się na konceptualizacjach doświadczeń bezpośrednich, lepiej znanych, poprzez ich (metaforyczne) odwzorowywanie na domeny docelowe, abstrakcyjne.

Model nabywania pojęć emotywnych w języku da się więc zaprezentować jako dynamiczny proces kształtowania się pojęć i wypełniania ich treścią, każdorazowo w postaci różnych *Zdarzeń Emotywnych (Emotion Events)* (por. Diagram 1).

Diagram 1. Dynamika kształtowania się Prototypowego Zdarzenia Emotywnego (Emotion Events zob. Barbara Lewandowska-Tomaszczyk i Paul Wilson 2013).

Kontekst (Predyspozycje biologiczne Podmiotu Doświadczającego, uwarunkowania społeczne i kulturowe, bezpośredni kontekst danego Zdarzenia) > **Bodziec** > **UCZUCIE** [**Reakcja** [**ucieleśnienie struktur mentalnych** poprzez procesy metaforyzacji] + (wewnętrzne i zewnętrzne) symptomy fizyczne (cielesne) > wyrażenie poprzez język ciała i język werbalny (**językowe i cielesne uzewnętrznienie struktur mentalnych**) oraz inne kody semiotyczne

Każde pojedyncze zdarzenie ematywne, bardziej czy mniej prototypowe, wypełnia się więc nieco odmienną treścią, w zależności od kontekstu, typu bodźca, cech osobniczych człowieka oraz uwarunkowań będących przedmiotem naszych rozważań, czyli kontekstu kulturowego i społecznego, w którym znajduje się system językowy i inne kody semiotyczne, wizualne i akustyczne, będące źródłem i odzwierciedleniem różnorodnych systemów komunikacji.

Reakcje cielesne i mentalne w wyniku różnego typu bodźców przekładają się na złożone wiązki pojęciowe, które ostatecznie nazywamy uczuciami czy emocjami. Przyjęło się sądzić, że zarówno te odczucia osobnicze, jak również takie, które manifestują się w postaci zauważalnych, regularnych wzorców reakcji, da się przyporządkować nie tylko pewnym typom osobowościowym, ale również grupom i społecznościom kulturowym. Badania typu kwestionariuszowego, jak te opisywane w naszych pracach, eksperymentalne obserwacje towarzyszące, a także - co bodaj najistotniejsze w procesie nauczania i nabywania języka obcego - obserwacja, analiza i przyswajanie wzorców wypowiedzi emotywnych w różnych kontekstach i na dużych zbiorach językowych (korpusach) - dla celu ich rozpoznawania oraz prawidłowego użycia - stają się prymarnym celem działań edukacyjnych z uczniami języka obcego.

Zanim przejdę do dyskusji i propozycji metod, strategii czy technik i zadań, adekwatnych dla takich celów językowych, nakreślę szkicowo, jakimi cechami charakteryzuje się nabywanie kompetencji emocjonalnych w języku drugim czy obcym w porównaniu z językiem pierwszym (rodzimy).

4. Nabywanie pojęć emotywnych języka drugiego

Co to znaczy nabywać, a w konsekwencji znać, jakiś język obcy? Sądzę, że jest to zasadnicze pytanie dla naszych rozważań. Jeśli znać język obcy oznaczałoby płynność mówienia w tym języku, używanie prawidłowych i adekwatnych form językowych w różnych kontekstach życiowych i sytuacyjnych, znaczyłoby to, że cała sfera przyswojenia sobie formuł wyrażających emotywność językową, jest w sprzyjających warunkach potencjalnie do nabycie przez użytkownika języka obcego. Jeśli natomiast znajomość języka drugiego, za czym optuję, oznacza przyswojenie sobie i używanie w kontekstach naturalistycznych, całej obcojęzycznej uczuciowości i jej adekwatne określanie, to sprawa się tu niezwykle komplikuje. Bo oznaczałoby to w praktyce, że używając przemienne dwóch języków, tak jak ma to miejsce w kontekstach bilingwalnych, robimy swoiste przeskoki z jednego systemu uczuciowości w inny. Tak się do pewnego stopnia dzieje, o czym donoszą liczne prace z zakresu bilingwizmu (por. artykuły w Paul Wilson (red.) 2012 np. Catherine L. Caldwell-Harris i in. 2012, Perunovic W.Q. Elaine i in. 2012). Moim zdaniem, jeszcze bardziej adekwatny byłby tu obraz nie tyle kontekstu inter-kulturowego i zatrzymanie w osobniku używającym języka obcego dwóch przemian systemów semantycznych emocjonalności w przypadku wyrażen oznaczających uczucia, lecz raczej stopienie się dwóch systemów – systemu języka i kultury rodzimej z tą obcą, oraz wykształcenie się swoistego amalgamatu tych dwóch w postaci jednego pojęcia *trans-* raczej niż *inter-kulturowego* (por. Barbara Lewandowska-Tomaszczyk 2011).

Choć sfera emocjonalności i określania jej różnych składowych, to sfera nie do końca rozpoznana i wiele należy jeszcze zbadać na temat przekształceń systemu pojęć emotywnych przy kontakcie językowym i kulturowym takich systemów, powstało wiele ważnych badań i publikacji w tym zakresie (Michael Bamberg 1997, Aneta Pavlenko 2004). Wiadomo z dużą pewnością, że dwa różne konteksty – naturalistyczny i formalny – pociągają za sobą dwa nieco różne scenariusze przyswajania języka. O wpływie kontaktów naturalistycznych i wykształcaniu się obcojęzycznej emocjonalności dowiadujemy się z wyników badań Michaela Paradisa (1994) czy Anety Pavlenko (2008), badającej język i systemy nazw uczuć w językach grup imigranckich w Stanach Zjednoczonych. Zaprezentowane są też dane o stopniowej *transformacji* systemu pojęć i pełnej emocjonalności kultury rodzimej pod wpływem kontaktu językowego z językiem i kulturą inną. Zarówno w kontekście naturalistycznym, jak również w kontekście klasy obcojęzycznej, jak wskazują badania, *zwrócenie uwagi, zauważanie* (*Noticing Hypothesis* Richard Schmidt 1990, 2010) na szczególne cechy zjawiska czy obiektu, jeśli nie umożliwia, to przynajmniej ułatwia zapamiętanie zarówno formy, kontekstu, jak również znaczących treści komunikatu. Dlatego też, dla rozbudzenie refleksji nad językiem i łatwiejszego jego przyswajania, nie od rzeczy jest czerpanie inspiracji dla materiałów dydaktycznych z autentycznych kontekstów i autentycznego języka (Barbara Lewandowska-Tomaszczyk 2012a, 2014).

5. Kontekst klasy obcojęzycznej

Nie można nauczyć się systemu emotywnego języka drugiego zapamiętując jedynie nazwy poszczególnych odcieni uczuć lub nawet ich całych klasterów czy pól konceptualnych. Nie należy też oczekiwać, a być może nawet zakładać, że takie systemy obco-kulturowe *powinny* być przez ucznia przyswajane. Nie ulega jednak wątpliwości, że dla komfortowego poruszania się w kulturowym kontekście obcojęzycznym użytkownik języka obcego powinien dysponować, przynajmniej w minimalnym zakresie, kilkoma następującymi umiejętnościami:

(1) *rozpoznawaniem* uczuć swoich w kontekście języka rodzimego oraz w konfrontacji z językiem i kulturą obcą

(2) *nazywaniem* rozpoznanych uczuć

(3) *rozpoznawaniem* uczuć interlokutora obcojęzycznego i ich nazwaniem

(4) *monitorowaniem* swoich uczuć, szczególnie w kontekście innej kultury, języka i ich użytkowników

(5) *uzewnętrznianiem* uczuć, którego częścią składową jest *werbalizacja* w odniesieniu do obcojęzycznych stanów emocjonalnych, zarówno w odniesieniu do językowych wzorców leksykalnych i składniowych, z uwzględnieniem słów nacechowanych i wykrzykników, jak również na poziomie suprasegmentalnym, biorąc pod uwagę cechy prozodyczne: rytm, intonację, jak również akustyczne takie jak głośność.

(6) *zdolnością analizy efektu perlokucyjnego* szeregu użytych emotywnych aktów i zdarzeń mownych, czyli efektów zachowań mówcy obcojęzycznego na rodzimym użytkowniku języka.

Nieobca jest nauczycielom i użytkownikom języków obcych swoista łatwość, z jaką przychodzi powiedzmy używanie obcych słów i wyrażeń wulgarnych języka obcego w kontekstach języka pierwszego. Mówi się tu często o braku tzw. *wycucia* językowego języka obcego. Można się z tym zgodzić, choć przyczyn takiego staniu rzeczy nie należałoby szukać może nie tyle w brakach wykształcenia językowego, lecz w bardziej obiektywnej nieobecności całego okresu rozwijania się osobowości i doświadczeń emocjonalnych kultury języka drugiego, czym charakteryzuje się szkolny, bardziej formalny niż naturalistyczny, proces nabywania języka drugiego. Przecież ten najważniejszy proces rozwoju osobowości, języka, pojęć i ich treści oraz, wzorców użycia, rozwija się w wieku dziecięcym, w wieku, kiedy wiedza doświadczeniowa splata się ściśle z rozwojem osobowości, wiedzy ogólnej, zdolności kognitywnych i wreszcie języka. Proces ten, doświadczany w języku pierwszym, torowanym przez związane z nim wzorce kulturowe, nie może być z definicji *powtórzony* w starszym okresie życia.

5.1. Metody i techniki kształtowania obcojęzycznych pojęć emotywnych

Jak wykazano powyżej, jednym z ważniejszych pojęć, które należałoby zaszczepiać i kształtować w klasie jest więc pojęcie rozwoju świadomości emocjonalnej (*emotional awareness*). Jest to kształcenie zdolności do postrzegania u siebie i u innych różnych stanów emocjonalnych, następnie ich kontrola, a wreszcie, równie ważne, komunikowanie tych emocji w interakcji. Nie jest to proste nawet w języku ojczystym, jak wskazałam, a staje się jeszcze dużo bardziej złożonym procesem w przypadku kultury i języka obcego.

Najprostszą definicją świadomości emocjonalnej jest określenie jej jako *umiejętności rozpoznawanie, definiowania i nazwania* odczuć i uczuć, które się pojawiają (u siebie i u interlokutora), *rozumienie relacji między sytuacją i kontekstem* (bodziec) a występującymi emocjami (rezultat) oraz wypracowanie *technik ich kontroli*, także *werbalnej*. Jest rzeczą oczywistą, że kontrola taka nie jest nam w pełni dostępna. Nasze badania, o których była mowa powyżej, wykazują, że kontrola uczuć zależy od paru czynników - od typu uczucia, które odczuwamy, od pewnych osobniczych predylekcji oraz od pełni kontekstu kulturowego, w którym się wychowujemy (kontekst języka pierwszego) lub który, w pewnej mierze świadomie, nabywamy (kontekst języka drugiego). Proces wykształcania świadomości emocjonalnej w obydwu kontaktach musi mieć związek z dociekliwą samoanalizą stanu mentalnego i emocjonalnego w chwili odczuwania danej emocji w przypadku języka pierwszego oraz pieczołowitą analizą przez ucznia, pod kierunkiem nauczyciela, języka ciała i języka werbalnego u rodzimych użytkowników języka drugiego poprzez adekwatnie dobrane materiały. Już same takie założenia wskazują na fakt, że proces *świadomego* zapoznawania się z typem i uzewnętrznieniem emocjonalności reprezentowanym przez nabywany język obcy jest adresowany do ucznia bardziej dojrzałego. W przypadku nabywania języka przez dzieci, procesy kształtowania obcojęzycznej świadomości emocjonalnej, choć mogą być monitorowane, muszą mieć charakter naturalnego przyswajania incydentalnego czy wprowadzanego technikami o charakterze implicytnym.

W przypadku zachowań i działań ludzkich komunikacja między nami polega na zrozumieniu ich sensu, jak Michael Bamberg (1997) określa za Nancy Stein (1979), na symulowaniu planów i celów interlokutora, co jest podstawą do *making sense of others*, czyli postawieniu się na miejscu interlokutora, należącego do innego obszaru kulturowego i językowego i zrozumieniu logiki jego działania. Zrozumienie tej innej intencjonalności u rozmówcy jest torowane przez prymarne rozumienie swoich własnych zachowań, działań oraz norm kulturowych i językowych w języku pierwszym (rodzimym).

Brak umiejętności samoanalizy i komunikowania emocji - zarówno w języku pierwszym, jak również w języku obcym, może prowadzić do skalowania nieporozumień o różnej wadze, szczególnie w kontaktach interkulturowych, oraz do budowania fałszywego obrazu interlokutora u rozmówców. W kontekście przyswajanej wiedzy i kompetencji natomiast *analfabetyzm emocjonalny* musi ustąpić skutecznemu procesowi nabywania prawidłowych zachowań emocyjnych w języku pierwszym i obcym (*emotional literacy*).

5.2. Materiały dydaktyczne

Technik i sposobów wprowadzania i eksplikacji zdarzeń emotywnych w procesie nabywania języka jest sporo. Narracja społeczna, czyli tzw. *historie życia*, początkowo w formie prostych, później stopniowo coraz bardziej złożonych opowiadań, są drogą do rozwijania słownictwa emocyjnego. Omawianie, wyjaśnianie i próby interpretacji uczuć i pojęć emotywnych, wprowadzane przez młodych uczniów w postaci uproszczonych *emotikonów*, stanowią jedną z bardziej atrakcyjnych technik sygnalizowania obecności tej sfery leksyki w języku rodzimym i języku obcym. Zaznajamianie uczniów ze stopniowo coraz bardziej złożonymi próbkami *stylów dyskursu emotywnego*, od prostych wykrzykników języka mówionego, poprzez zwroty mitygowane przez reguły grzeczności, wreszcie do złożonych wypowiedzi pisemnych tekstów formalnych i dyskursu literackiego.

Dane korpusowe - werbalne i multimodalne - są nieocenionym materiałem w klasie obcojęzycznej (Barbara Lewandowska-Tomaszczyk w druku). Przynoszą materiały zarówno do *jakościowej* jak również *ilościowej analizy używanych wzorców i zwrotów emotywnych*, w uwrażliwieniu na kontekst, styl i rejestr języka. Znane techniki dokładnego czytania tekstu ze zrozumieniem (*close reading*) oraz wypracowanie paralelnych technik dokładnego oglądania, analizowania i wypowiedzi informacji i zachowań wizualnych na materiałach autentycznych, które nazwałabym *close watching*, to następna bateria rekomendowanych praktyk i zadań zaznajamiających ucznia z językiem i kulturą obcą.

Naśladownictwo typowych zachowań werbalnych dla danego klasteru czy zbitki pojęć emotywnych poprzez odgrywanie ról (*role play*), angażowanie się w konteksty naturalistyczne (zob. Hakan Ozcelik i Zita Zoltay Paprika 2010), krytyczne spojrzenie na zachowania emocyjne u siebie i rozmówców, ćwiczenia stymulujące akwizycję słownictwa emotywnego i struktur frazeologicznych i składniowych, wreszcie ćwiczenie i akwizycja wzorców fonetycznych - segmentalnych, suprasegmentalnych i akustycznych - charakterystycznych dla wyrażania różnego typu uczuć, składają się na pełny zestaw ćwiczeń i zadań dla ucznia.

6. Wnioski

Reasumując można stwierdzić, iż realistyczne cele nauczania języka obcego będą wiązały się z oczekiwaniem pojawienia się raczej transkulturowości nie zaś absolutyzowanej natywnej kompetencji emocjonalnej nauczanego języka obcego, zaś głównym celem dydaktycznym w tej mierze powinno być wypracowanie technik pobudzania samoświadomości emocjonalnej u ucznia.

Jeśli przyjmiemy za prawdziwą choćby słabą wersję hipotezy Benjamin Lee Whorfa (1956), iż język pełni prymarną rolę nie tylko w procesie *odzwierciedlania rzeczywistości*, lecz także w procesie jej *postrzegania przez użytkownika języka*, możemy wnioskować, że już stopniowe przyswajanie sobie terminów emotywnych języka obcego, a tym bardziej nabywanie wiedzy o złożoności kultury jego użytkowników, oraz kształcenie świadomości emocjonalnej i kompetencji u ucznia, prowadzi perspektywicznie do pogłębienia jego własnej samoświadomości emocjonalnej, jak również do zrozumienia działań użytkowników nabywanego języka oraz *nowego*, odmiennego niż poprzednio, postrzegania świata wokół. W kontekście komunikacji interkulturowej język emocji nosi bowiem każdorazowo funkcję, jak proponuje Rom Harré (1986), wskazywania na zastane lub na kreowane od nowa *pozycjonowanie* uczestników interakcji wobec siebie nawzajem w terminach zarówno dominacji, jak również moralności i estetyki.

Bibliografia

1. Bamberg, Michael. 1997. "Language, Concepts, and Emotions: The Role of Language in the Construction of Emotions". *Language Sciences* 19(4). 335-342.
2. Caldwell-Harris, Catherine L., Staroselsky, Marianna, Smashnaya, Svetlana & Nadia Vasilyeva. 2012. "Emotional Resonances of Bilinguals' Two Languages Vary with Age of Arrival: The Russian-English Bilingual Experience in the US". In *Dynamicity in Emotion Concepts. Łódź Studies in Language*, P. A. Wilson (ed.), 373-395. Volume 27. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
3. Dziwirek, Katarzyna & Barbara Lewandowska-Tomaszczyk. 2010. *Complex Emotions and Grammatical Mismatches*. Berlin: Mouton de Gruyter.
4. Gardner, Howard. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
5. Harré, Rom (1986) „An outline of the social constructionist viewpoint”. In R. Harré (Ed.), *The Social Construction of Emotions*. Oxford, England: Basil Blackwell.
6. Lakoff, George & Mark Johnson. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: Chicago University Press.
7. Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara. 2012. "Explicit and Tacit – An Interplay of the Qualitative and Quantitative Approaches to Translation". In *Quantitative Methods in Corpus-Based Translation Studies*, Michael Oakes & Meng Ji (eds.), 3-33. Amsterdam: Benjamins.
8. Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara. 2012a. *Emotional competence, FLT and corpus materials* TALK 2010 - wykład plenarny, Uniwersytet Warszawski.
9. Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara. 2011. "Transcultural Patterns in Communication". In *Interdisciplinary Approaches to Communication Studies*, Adam Bednarek & Iwona Witczak-Plisiecka (eds.), 7-22. Łódź: Wyższa Szkoła Studiów Międzynarodowych.
10. Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara. (2010). "Re-conceptualization and the Emergence of Discourse Meaning as a Theory of Translation". In *Meaning in Translation*, Barbara Lewandowska-Tomaszczyk & Marcel Thelen (eds.), 105-148. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
11. Lewandowska-Tomaszczyk. 2014. "Emotional awareness and the Noticing Hypothesis". W: Szubko-Sitarek, Weronika, Lukasz Salski, and Piotr Stalmaszczyk *Language Learning, Discourse and Communication* [Second Language Learning and Teaching]. Switzerland: Springer International Publishing. 215-227.
12. Lewandowska-Tomaszczyk, Barbara & Paul Wilson. 2013. "English 'Fear' and Polish 'Strach' in Contrast: GRID Approach and Cognitive Corpus Linguistic Methodology". In *Components of Emotional Meaning: A Sourcebook*, Johnny Fontaine, Klaus Scherer & Cristinia Soriano (eds.). Oxford: OUP. 425-436.
13. Ozcelik, Hakan & Zita Zoltay Paprika. 2010. "Developing Emotional Awareness in Cross-Cultural Communication: A Videoconferencing Approach". *Journal of Management Education* October vol. 34(5): 671-699.
14. Paradis, Michel. 1994. "Neurolinguistic Aspects of Implicit and Explicit Memory: Implications for Bilingualism and SLA". In *Implicit and explicit learning of languages*, Nick Ellis (ed.), 393-419. New York: Academic Press.

15. Pavlenko, Aneta. 2008. "Emotion and Emotion-laden Words in the Bilingual Lexicon". *Language and Cognition* 11 (2): 147–164. Cambridge University Press.
Available at: <http://journals.cambridge.org>
Accessed on: 28 Apr 2009 IP address: 193.61.20.66.
16. Pavlenko, Aneta. 2004. "'Stop Doing That, *ia komu skazala!*': Language Choice and Emotions in Parent-Child Communication". *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (2/3): 179–203.
17. Perunovic, W. Q. Elaine & Mihailo Perunovic. 2012. "Language and Emotion: The Case of Bicultural". In *Dynamicity in Emotion Concepts. [Lodz Studies in Language vol. 25]*, P. A. Wilson (ed.), 359-372. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
18. Schmidt, Richard. 1990. "The Role of Consciousness in Second Language Learning". *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
19. Schmidt, Richard. 2010. "Attention, awareness, and individual differences in language learning". In: W. M. Chan, S. Chi, K. N. Cin, J. Istanto, M. Nagami, J. W. Sew, T. Suthiwan, & I. Walker (eds.), *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore, December 2-4. Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies. 721-737.
20. Whorf, Benjamin Lee. 1956. *Language, Thought, and Reality: Selected Writings of Benjamin Lee*
21. Whorf. (ed. John B. Carroll). Cambridge, Mass.: Technology Press of Massachusetts Institute of Technology.
22. Wierzbicka, Anna. 2004. "Preface: 'Bilingual lives, bilingual experience'". Special issue of the *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 25 (2/3): 94–104.
23. Wilson, Paul (ed.) 2012. *Dynamicity of Emotion Concepts. [Lodz Studies in Language vol. 25]* Frankfurt a. Main: Peter Lang.
24. Wilson, Paul & Barbara Lewandowska-Tomaszczyk. 2012. "The Nature of Emotions". In *Dynamicity in Emotion Concepts. [Lodz Studies in Language vol. 25]*, 13-36. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
25. Wilson, Paul & Barbara Lewandowska-Tomaszczyk. 2012a.. "Emotion, approach-avoidance motivation, and blending in the evolution of language". In: Scott-Phillips, Thomas C., Mónica Tamariz, Erica A. Cartmill and James R. Hurford (eds.) *The Evolution of Language Proceedings of the 9th International Conference (EVO-LANG9)*, Kyoto, Japan, New Jersey: World Scientific. 567-568.