



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Ekspresja uczuć w nauczaniu języka obcego

Author: Krystyna Wojtynek-Musik

Citation style: Wojtynek-Musik Krystyna. (1998). Ekspresja uczuć w nauczaniu języka obcego. "Neofilolog" (Nr 17, (1998) s. 60-73).



Uznanie autorstwa - Bez utworów zależnych Polska - Ta licencja zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu zarówno w celach komercyjnych i niekomercyjnych, pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIwersYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

EKSPRESJA UCZUĆ W NAUCZANIU JĘZYKA OBCEGO.

W świetle współczesnej neurofizjologii wychowanie i nauczanie nie może dłużej rozdzielać funkcji intelektualnych od emocjonalnych, ponieważ jedynie równowaga między tymi podstawowymi sposobami percepcji świata, jakimi dysponuje człowiek, zapewnia harmonijny rozwój oraz poczucie wartości życia. Jak pisze znawca tematu, Daniel Goleman, autor książki o *Inteligencji emocjonalnej* (1997), *emocje mogą zaburzyć sam proces myślenia*, a stałe napięcia emocjonalne mogą *wytworzyć u dziecka deficyt umiejętności intelektualnych, upośledzając jego zdolność uczenia się* (s. 58). Zresztą któż z nas dorosłych nie zna takich momentów, gdy wszelkie racjonalne decyzje padały pod wpływem uczuciowej presji, silniejszej od jakiegokolwiek rozsądnego oglądu sytuacji.

Nauka wskazuje na częsty brak proporcji i integracji tych dwóch ośrodków kontrolujących ludzkie zachowania, które potocznie nazywane są *sercem*, rozumianym jako siedlisko namiętności i uczuć, oraz *rozumem*, pojmowanym jako domena myśli, analizy i racjonalności. Nieraz stawiane w opozycji, zwłaszcza w sztuce i filozofii, w istocie rzeczy te dwie sfery psychiczne czekają na swe wielkie pojednanie i sensowny kompromis, by, zamiast przeszkadzać i deformować rozwój, móc go wreszcie lepiej i głębiej wspomagać. Wszystkie znaczące odkrycia w nauce czy sztuce, wszystkie genialne dzieła i pomysły zawdzięczają bowiem swoje powstanie znakomitemu sprzężeniu serca i rozumu twórców. Do truizmów należy dzisiaj przekonanie, że kto kocha to, co robi, zawsze osiąga sukces, choćby prywatny w postaci zadowolenia i poczucia samorealizacji, a komu z trudem przychodzi pozytywny stosunek do własnych działań, ten skazany jest na frustrację i ciągle pretensje do siebie czy innych.

W praktyce szkolnej zestrącanie emocji i myśli, harmonizowanie postaw uczuciowych uczniów z ich zdolnościami intelektualnymi nie jest bynajmniej sprawą prostą, o czym wie każdy nauczyciel. Często wydaje się wręcz niemożliwe, by kierować emocjami naszych wychowanków, złożonymi, subtelnymi i skrzętnie ukrywanymi przez samych zainteresowanych. Mimo to, warto wykorzystać choćby kilka praw neurofizjologicznych i psychologicznych, by spróbować oswoić wspólnie z uczniami ten tajemniczy świat ludzkich emocji, który w rzeczywistości łączy obie strony procesu dydaktycznego jako członków tej samej wspólnoty rodzajowej. Różnice wiekowe, doświadczeniowe, genetyczne i charakterologiczne z pewnością istnieją, ale wcale nie eliminują płaszczyzny spotkaniowej, bo struktura mózgu ludzkiego pozostaje podobna w przypadku osób uznanych za zdrowe. Uczucia pozytywne, takie jak *radość, sympatia, zadowolenie, przyjemność*, uczucia negatywne typu *smutek, żal, gorycz, zniechęcenie*, znane są niemal każdemu względnie normalnie funkcjonującemu człowiekowi od dzieciństwa aż do starości, dlatego można o nich rozmawiać, dzielić się nimi, a przede wszystkim akceptować je jako integralną część naszej psychicznej reakcji na świat.

Głównym celem badaczy *inteligencji emocjonalnej* jest możliwie najpowszechniejsze uświadomienie ludziom, także bardzo młodym, prostego, lecz głównego **prawa równowagi między stanami pozytywnymi a negatywnymi**, między chwilami gorszego samopoczucia i zaniżonej aktywności a chwilami dynamizmu życiowego

i naturalnego parcia do przodu, które to prawo decyduje o zdrowym stosunku do życia. Stara chińska zasada *złotego środka*, będąca pochwałą umiarkowania na każdym etapie ludzkiego rozwoju i we wszelkich człowieczych działaniach nabiera w tym ujęciu zasłużonej mocy i aktualności. Stany ekstremalne zakłócają swobodny przepływ energii, wyczerpują system nerwowy, prowokują zachowania mało akceptowane i niekorzystnie rzutują na właściwą dystrybucję sił witalnych człowieka.

Dla lepszego rozpoznania samego terminu *inteligencji emocjonalnej* i jej cech charakterystycznych, pozwalam sobie przypomnieć koncepcję Petera Saloveya i Johna Mayera, na którą powołuje się także Goleman we wspomnianej pracy (ss.80-81). Otóż, według tych psychologów podstawą inteligencji emocjonalnej jest:

- **znajomość własnych emocji**, która wynika ze zdolności czujnej samoobserwacji i rozpoznawania wszelkich stanów psychicznych w momencie ich powstawania wraz z umiejętnością ich analizy dla optymalnych wyborów decyzyjnych;
- **kierowanie emocjami**, czyli rozpoznawanie ich intensywności, przebiegu i jakości dla szybszego opanowywania kryzysów oraz spokojniejszego powrotu do normalności, bez nadmiernych kosztów życiowych;
- **zdolność motywowania się** – tożsama z odśrodkową koncentracją na celach, wytrwałością w zdobywaniu tychże, zwłaszcza przez gotowość do odkładania w czasie pragnień i tłumienia chwilowych zniechęceń czy rozczarowań na rzecz stopniowych, lecz stałych postępów w realizacji własnych zamierzeń, a także sztuka wprawiania siebie w twórcze uniesienia, podnoszące samopoczucie i wyniki pracy;
- **rozpoznawanie emocji u innych**, prowadzące do zachowań empatycznych i altruistycznych, łączących wrażliwość na własne stany uczuciowe z odbiorem psychicznych problemów innych osób, co owocuje pełniejszą świadomością relacji międzyludzkich i prawdziwszymi zachowaniami społecznymi zorientowanymi na zrozumienie, dzielenie się i pomoc;
- **nawiązywanie i podtrzymywanie związków z innymi**, będące funkcją właściwego odczytywania emocji osób z ich poszanowaniem i możliwością pozytywnego wykorzystywania dla dobra tych osób i spraw, które trzeba rozwiązać.

Zestaw powyższych komponentów inteligencji emocjonalnej tworzy obraz człowieka, który nie tylko radzi sobie ze sobą w każdej sytuacji, nawet głęboko stresowej, ale umie jednocześnie sprawnie kierować swoją aktywnością zawodową i społeczną, pozostając przyjacielem samego siebie w takim samym stopniu, co ludzi, znajdujących się w zasięgu jego działań i życia. Inspirowanie do kształtowania tego typu postaw, szczególnie u młodych osób, jest celem badaczy *inteligencji emocjonalnej*. Okazuje się bowiem, że wyniki doświadczeń w tej dziedzinie dają dużą dozę pewności, że nikt nie jest skazany na neurotyczny krąg własnych ograniczeń, nawet po traumatycznych przeżyciach z dzieciństwa czy wskutek zaburzonej atmosfery rodzinnej.

Optymizm psychologów dotyczący uczulenia ludzi i wykształcania ich indywidualnej *inteligencji emocjonalnej* oraz sugestie podjęcia konkretnych wysiłków leży u podstaw mojego wystąpienia. Wierzę w zasadność tezy o plastyczności ludzkiej psychiki i w wartość *wpajania nauk emocjonalnych przez powtarzające się przeżycia i doświadczenia, na które mózg reaguje wzmocnieniem odpowiednich dróg nerwowych*,

dzięki czemu stają się nawykami, dochodzącymi do głosu w chwilach napięcia, frustracji i bólu (Goleman 1996:405). W przeciwnym razie grozi nam utrwalanie sytuacji rozłamowej między racjonalnością a emocjonalnością jednostki, której następstwem może być, zdaniem Ericha Fromma, *myślenie przekształcone w schizoidalne działanie intelektu, a uczucia w neurotyczne, niszczące życie namiętności* (Fromm 1996:66).

W nader skromnych ramach jednego przedmiotu, jakim jest nauka języka obcego, (bo jako neofilolog tylko w tej materii mogę coś stwierdzać względnie kompetentnie), proponuję włączyć zatem choćby kilka ćwiczeń do programów szkolnych, które nie burząc ich ram merytorycznych, mogą wzmocnić efektywność nauczania, przynajmniej w sensie wiarygodności i autentyczności w odbiorze uczniów. Wydaje się już dzisiaj dużym anachronizmem operowanie abstrakcyjnymi postaciami o komiksowych zachowaniach czy też opisywanie idealnych sytuacji, toczących się w papierowej przestrzeni między modelowymi bohaterami, podczas gdy prawda uczniów jest rażąco inna, o wiele bardziej gorzka lub złożona. Oczywiście, nie sposób tu zakwestionować celu samego przedmiotu, którym niezmiennie pozostaje nauka komunikacji w obcym języku z całym jego bogactwem leksykalnym i frazeologicznym, bo ten cel nigdy nie traci swej priorytetowej ważności, ale chodzi o to, żeby w miarę niewątpliwie skąpych czasowo możliwości zhumanizować i uprawdopodobnić to, czego uczniowie się uczą z tym, co naprawdę przeżywają na danym etapie swego rozwoju. Łącząc zadania glottodydaktyczne z niewielkimi nawet ambicjami psychologicznymi, nauczyciel ma szansę pomóc swym wychowankom lepiej zintegrować ich wysiłki intelektualne z emocjami, motywacją i zwyczajną chęcią bycia na tego typu lekcjach. Wzmocnienie procesu nauczania elementami psychoanalitycznymi może ponadto uświadomić, zarówno nauczycielowi jak i klasie, fakt jedności między doświadczeniami rodzinnymi i osobistymi a działaniami szkolnymi. Oba te światy sprawdzają nieustannie tyleż intelekt, co wrażliwość, dojrzałość i odporność emocjonalną, od których zależy dorosłe satysfakcjonujące życie. Między teoretycznymi założeniami programów a praktyką szeregowych zajęć w szkole nie musi być dłuższej rażącej dysproporcji, jeśli uda się uwierzyć, że uczeń ma prawo być człowiekiem o wyrazistej psychice i określonych emocjach, a nie tylko podmiotem do rejestracji wiadomości. Uczenie się siebie nie jest wcale mniej ważne od uczenia się danych obiektywnych, nawet wtedy, gdy oceny otrzymuje się jedynie z informacji, a nie z człowieczeństwa. To ostatnie bywa jednak, prędzej czy później, bezlitośnie weryfikowane przez związki z ludźmi, miejsca pracy, rodziny, a przede wszystkim przez stopień akceptacji siebie i swego życia. Tylko sprzężenie sukcesów profesjonalnych z uczuciowymi daje poczucie samorealizacji i ku temu warto przygotowywać młodzież przy każdej możliwej okazji. Kształcenie wąskich specjalistów w drodze ostrej konkurencji, rywalizacji, walki o punkty i oceny, przy jednoczesnym zaniedbaniu wiedzy o psychicznych właściwościach człowieka i umiejętności tworzenia dobrych więzi społecznych, jest marnym powodem do dumy. Jak twierdzi Jacek Santorski, poczucie tożsamości wynika z *samoobserwacji i uwagi w codziennym życiu z innymi*, a nie z ilości nauczonych informacji (Santorski 1992:23).

Pedagogika zwana *alternatywną* także akcentuje konieczność *autentycznej humanizacji edukacji* przez budowanie modelu opozycyjnego wobec ilościowego encyklopedyzmu na rzecz *szkoły ujmowanej całościowo i wspierającej wielokierunkowy rozwój aktywności dzieci* (Ryszard Więckowski: *Edukacja alternatywna Jej istota. Podstawowe problemy*. w: Śliwerski (ed.) 1992:12). Postuluje zatem taką organizację edukacji,

w której znaczenia nabiera możliwość *intelektualizacji doświadczenia, jego krytycznego rozumienia umożliwiającego wyjście poza własną pozycję podmiotową w stronę społeczności, wspólnoty* (Tomasz Szkudarek: *Postmodernistyczne pedagogie amerykańska edukacja wobec wyzwań kulturowego przełomu*. w: Śliwerski (ed.) 1992:39).

Szczególnie symptomatyczne okazują się pod tym względem wyniki badań, przeprowadzonych przez Pawła Zielińskiego na Wydziale Pedagogicznym częstochowskiej WSP, dotyczące hierarchii wartości preferowanych przez ankietowanych studentów, czyli ludzi uważanych za dorosłych. Otóż, z jednej strony potrafią oni jasno określić swoje aksjologiczne wybory, ustawiając na czele listy wartości osobiste, takie jak rodzina, dojrzała miłość i szczęście, z drugiej zaś strony mają poważne kłopoty w wyrażaniu samych siebie, co przecież komplikuje i utrudnia relacje międzyludzkie, czyniąc tym samym realizację wybranych wartości mało prawdopodobną lub co najmniej dyskusyjną (Zieliński, P.: *Alternatywne metody samowychowania*. Program autorski. w: Śliwerski (ed.) 1992:208-209).

Potrzeba pracy z emocjami jawi się więc jako warunek lepszej komunikacji między ludźmi, głębszego kontaktu z samym sobą oraz większej szansy na pozytywną samorealizację w rodzinie i w większej społeczności. W odniesieniu do nauki języka obcego, edukacja emocjonalna zapewnia również poszerzoną i prawdziwszą komunikację, bo ktoś, kto w rodzimym języku potrafi wejść w prawdziwy dialog ze światem i ludźmi, ten odtwarza to naturalnie w języku nauczonym, nawet w wersji niedoskonałej i pełnej błędów formalnych. Mając najczęściej lepszą samoocenę i wyższy stopień tolerancji wobec swych niedoskonałości, osoba taka szybciej pokonuje opory w mówieniu językiem nowym i umianym jedynie częściowo. Stała samoobserwacja i samoakceptacja w sytuacji niepełnych kompetencji ułatwia przekroczenie bariery wstydu i nieśmiałości, które towarzyszą pierwszym próbom porozumiewania się w obcym języku. Popełnianie błędów nie jest już traktowane przez osoby świadome siebie jako powód do negatywnej samooceny, a jedynie jako impuls do następnych prób i nauki.

Metody, według których można próbować edukacji emocjonalnej na specjalistycznych zajęciach szkolnych przedstawione są szeroko i z przykładami w cytowanej wyżej książce Golemana *Inteligencja emocjonalna* w rozdziale XVI, zatytułowanym *Kształcenie emocji*. Trudno je tutaj streszczać szczegółowo, niemniej wypada niewątpliwie podkreślić cztery fazy procesu integrującego emocje negatywne, konieczne do uwzględnienia podczas *rozbrajania* krytycznego stanu. Jest to:

- I. ROZPOZNANIE SYTUACJI STRESOWEJ I EMOCJI PRZEZ NIĄ WYWOŁANYCH,
- II. ALTERNATYWNE MOŻLIWOŚCI ROZWIĄZANIA POWSTAŁEGO PROBLEMU,
- III. UŚWIADOMIENIE KONSEKWENCJI RÓŻNYCH OPCJI ZACHOWANIOWYCH,
- IV. WYBÓR ROZWIĄZANIA OPTYMALNEGO.

Cały ten proces wglądowy ma podwójny cel, po pierwsze – zwerbalizowanie zamętu uczuciowego, co samo w sobie pomaga wyprowadzić go na zewnątrz, uporządkować i ochłodzić oraz, po drugie – przeniesienie punktu koncentracji uwagi i energii ze sfery afektywnej, nadmiernie przeciążonej w danej chwili, na sferę intelektualną, rozsądkową, przez co dokonuje się stopniowe uspokojenie sytuacji i mobilizacja

dotatkowych sił witalnych osoby wzburzonej. W sumie stwarza się warunki do zrównoważenia uczuciowości i myślenia, a napięcie systemu nerwowego rozkłada się w na dwie, a nie jedną, struktury psychiczne, dzięki czemu staje się ono łatwiejsze do znormalizowania.

Systemowe i całościowe przepracowywanie tych czterech kluczowych momentów w uświadomieniu i opanowaniu emocji destrukcyjnych wymaga przygotowania analitycznego znacznie szerszego od tego, którym dysponują absolwenci innych niż pedagogika czy psychologia kierunków. Dlatego specjaliści amerykańscy przewidują przeznaczenie na tą tematykę autonomicznych zajęć, umieszczonych w programach szkolnych i prowadzonych przez profesjonalnych psychologów.

W Polsce plany takie nawet nie istnieją, a przynajmniej nic mi o tym nie wiadomo. Nie wydaje mi się jednak, żeby był to powód do rezygnacji z jakichkolwiek, choćby skromnych prób. Każdy przecież nauczyciel potrafi zadać sobie i wychowankom dwa podstawowe pytania, pomagające w przezwyciężeniu kryzysu emocjonalnego: *Jak się czujesz? Co można zrobić, byś poczuł / poczuła się lepiej?* Pytanie o samopoczucie rozładowuje natłok emocji, a pytanie o możliwość wyjścia z kryzysu aktywizuje umysł, rozpraszając jednocześnie nadmiernie skumulowaną w uczuciach energię.

Lekcje z języka obcego stwarzają wiele okazji do zastosowania tego rodzaju pomocy. Pytania o samopoczucie znajdują się bowiem niemal na początku każdego kursu. Wystarczy zatem je pogłębić lub rozbudować. Odwołując się do przykładu języka francuskiego, może do wygłądać mniej więcej następująco:

Pytanie	Odpowiedź pozytywna (+)	Odpowiedź negatywna (-)
Comment vas-tu ?	Je vais bien.	Je vais mal.
Qu'est que ça signifie?	J'ai envie de travailler, de rire, de parler avec les autres. Je suis tranquille et en bonne forme. Je suis bien avec mes copins et avec moi-même. Tout me semble intéressant	Je n'ai aucune envie de travailler, de rire, de faire quelque chose. Je me sens mal parmi les autres. Tout m'agace et me rend encore plus nerveux/se. Rien ne m'intéresse. Je veux être seul/e
Est-ce qu'on peut faire quelque chose pour toi dans ce cas-là?	Je n'ai besoin de rien. Je me débrouille très bien.	Je ne sais pas. Je ne veux rien et de personne.
Mais il y a des gens pour qui tu es très important et qui veulent savoir ce qui se passe avec toi.	C'est très bien mais tout va bien.	Tant pis. Les gens me font mal. Je préfère rester seul/e.
Qu'est-ce que tu fais pour garder ou changer cet état?	J'essaie de ne pas penser aux choses désagréables.	J'écoute un peu de musique, je dors, parfois je sors pour acheter quelque chose. Je me repose.
Ça dure longtemps?	Ça dépend. Parfois oui, parfois non. En tout cas, j'aime ça.	Ça dépend. Parfois oui, parfois non. En tout cas, je n'aime pas ça.

Na początku tego ćwiczenia uczniowie mogą otrzymać od nauczyciela serię odpowiedzi modelowych twierdzących lub przeczących, prawdopodobnych w podobnej sytuacji, sformułowanych poprawnie i gramatycznie, z których wybierają te, które najlepiej odpowiadają temu, co czują w określonej chwili. Na poziomie bardziej zaawansowanym, uczniowie mogą sami szukać zindywidualizowanych wersji odpowiedzi przy pomocy słownika oraz próbować je uzasadnić także zgodnie z własną prawdą. W każdym wypadku ich wysiłki są skierowane na ich świat emocjonalny oraz na ich pomysły radzenia sobie ze swymi odczuciami. Dzięki tej autoanalizie, choćby cząstkowej, ale powtarzanej w różnych okolicznościach tematycznych, młodzi ludzie krok po kroku uświadamiają sobie siebie jako jednostki czujące oraz siebie jako osoby odpowiedzialne, obdarzone mocą decyzyjną, mające wpływ na to, co się z nimi dzieje, a nie tylko zależne od obcej ingerencji i manipulacji zewnętrznej.

Ten model wyjściowy sprawdza się także doskonale podczas wprowadzania poszczególnych czasowników, nazywających emocje czy nastroje (jak, na przykład: *aimer, vouloir, se sentir, préférer, rêver, regretter, détester* lub główne czasowniki *être* i *avoir*), gdzie istnieje cała gama możliwych odpowiedzi, implikowanych przez dane czasowniki. Równie inspirujące bywają także wyrażenia, zawierające określenia stanów emocjonalnych albo osobistych wrażeń (na przykład: *ça me plaît, ça me déplaît; avoir envie de, tenir à, trouver bon, trouver mauvais, faire plaisir, faire mal*).

Niemalą pomocą okazują się w tych ćwiczeniach plastyczne pomoce dydaktyczne, przedstawiające ludzkie twarze i gesty, które uczniowie mogą interpretować jako wyraz pewnych uczuć i stanów, identyfikując się z nimi bądź je odrzucając.

Inne pomoce wizualne, takie jak pejzaże lub przedmioty mają nie mniejszą wartość inspirującą, jeśli zawierają w sobie jakieś nacechowanie afektywne. Uczniowie mogą opisywać *morze, góry, kwiaty, skały, zachód słońca, deszcz, ruiny*, i tym podobne fragmenty rzeczywistości z punktu widzenia ich emocjonalnych skojarzeń i reakcji. Wystarczy im tylko przygotować lub pomóc w samodzielnym przygotowaniu niezbędego słownictwa.

Muzyka i efekty akustyczne również nadają się doskonale do ćwiczeń interpretacyjnych z zakresu uczuć i nastrojów, tym bardziej, iż jest to dziedzina szczególnie bliska współczesnej młodzieży. Można więc, oprócz propozycji muzycznych nauczyciela, polecić im samym wybór i opis własnych ulubionych utworów, słuchanych w różnych chwilach i w różnych stanach ducha, z podaniem odpowiedniej motywacji.

Tak gorąco doradzana teatralizacja i symulacja wydarzeń jest następną okazją do próbowania pracy z emocjami. Uczniowie mogą bowiem odgrywać dialogi, ukazujące konflikty, kłopoty, napięcia, zarówno te, które sugerują podręczniki, jak i stworzone na ich podstawie własne wersje scenek, uwzględniające bardziej indywidualne punkty widzenia. Penetracja świata emocji i reakcji dokonuje się tutaj natychmiast i z większą autentycznością, choć w bezpiecznej konwencji teatralnej, czyli pozornie nie osobistej. Korzystając z inicjatywy uczniów i ich zainteresowania nauczyciel może zaproponować przedstawienie tej samej sytuacji z kilku stron, żeby rozszerzyć wiedzę o różnorodności ludzkich zachowań w takiej samej sytuacji. Można, na przykład, odegrać konflikt dwóch przyjaciół zakończony rozstaniem wskutek wzajemnych oskarżeń i obrazy, oraz konflikt zakończony pojednawczo, dzięki przekonującym wyjaśnieniom, przeprosinom i pogodzeniu stron. Ciekawą i pouczającą w tych zabawach bywa

możliwość odtworzenia przez tego samego ucznia skrajnych ról, na przykład, oskarżającego i oskarżonego; tego, kto ma rację i tego, kto jej nie ma. Daje to znowu okazję do pogłębienia znajomości ludzkiej natury i ludzkich reakcji, ucząc tolerancji i wielkoduszności.

Warunkiem powodzenia wszystkich ćwiczeń językowych, nie włączając ekspresji uczuć, jest wcześniejsze wprowadzenie i utrwalenie niezbędnego słownictwa tematycznego oraz podstawowych struktur komunikacyjnych. Jest to naprawdę warunek absolutnie konieczny. Uczniowie mogą wybierać własne formy przekazu jedynie wtedy, gdy znają pewną ilość skatalogowanych rzeczowo słów, pojęć i wyrażań. Mało tego, mogą oni poruszać się pośród tych form stosunkowo swobodnie wtedy i tylko wtedy, gdy zostały one wcześniej przerobione i zautomatyzowane. Mówienie prawdy o własnych odczuciach, nawet w ojczystym języku, wymaga wysiłku umysłowego i werbalnego, nie mówiąc o zróżnicowanej zdolności samoobserwacji. To samo zadanie podjęte w języku obcym okazuje się dodatkowo skomplikowane przez kłopoty leksykalne i frazeologiczne. Może je złagodzić jedynie dobre przygotowanie wstępne z nowego języka. Mimo tych utrudnień, sprawa warta jest uwagi nauczyciela i uczniów, bo gwarantuje w zamian, większy autentyzm zajęć i lepszą motywację do chociażby biernego uczestnictwa. Aktualizacja lekcji pod kątem prawdziwych problemów wychowanków zawsze sprzyja wzrostowi ich zainteresowania, co z kolei podnosi efektywność pamięci i wyników w nauce.

Byłabym zbytnią idealistką, gdybym pomyślała z wprowadzaniem do polskich szkół edukacji emocjonalnej w elementarnym zakresie proponowała bez uwzględnienia mentalności wielu nauczycieli, niechętnych wszelkim zmianom oraz zablokowanych na nowy sposób opracowywania materiału już znanego. Mam smutną świadomość warunków finansowych, czasowych, programowych i przestrzennych, w jakich funkcjonuje większość szkół, zwłaszcza państwowych, w naszym kraju. Mam także inną jeszcze, może bardziej gorzką, świadomość oporów psychologicznych, które nauczyciele mogą odczuwać wobec edukacji emocjonalnej, której brakuje im samemu. Prawo skuteczności dydaktycznej jest przecież bezwzględne: najpierw trzeba samemu umieć, żeby móc tego nauczać, a nikt nas dotąd nie uczył, jak sobie radzić z problemami uczuciowymi i jak skutecznie przezwyciężyć załamania nerwowe, przeciążenia emocjonalne czy kryzysy aktywności, jeśli nie liczyć różnych poradników książkowych, telewizyjnych, radiowych albo gazetowych. Tak naprawdę nauczyciel pozostaje osamotniony w konfrontacji z tą złożoną tematyką, a często także w konflikcie ze swą naturą introwertyka lub osoby nieśmiałej czy nieufnej. Ma jednak po swej stronie zawsze silne atuty w postaci dobrej woli i umiejętności korzystania z literatury przedmiotu. To niemało w przypadku osób naprawdę zainteresowanych, tym bardziej, że w środowisku polskich pedagogów są już dowody nowych twórczych inicjatyw. Wystarczy wspomnieć bardzo ciekawą publikację Marioli Chomczyńskiej-Miliszkiewicz i Doroty Pankowskiej, zatytułowaną zmiennie *Polubić szkołę* (1995), w której autorki dają szeroki zestaw konkretnych ćwiczeń grupowych do pracy nad lepszym samopoznaniem i sprawniejszą komunikacją społeczną na terenie szkoły. W pełni podzielam opinię obu pań, twierdzących, iż w wyniku inaczej zorganizowanych zajęć, *nauczyciel razem z uczniami może uczyć się uważnego słuchania innych, otwartego wyrażania emocji oraz wzmacniać poczucie własnej wartości* (s. 11). Zaowocuje to z pewnością większą sympatią do zawodu i uczniów, oraz, być może, podwyższonym stopniem samoświadomości i akceptacji własnej osoby.

Dla uwiarygodnienia zaprezentowanych poglądów o możliwości włączenia wybranych elementów edukacji emocjonalnej do glottodydaktyki, załączam w aneksie kilka praktycznych ćwiczeń, inspirowanych fachową literaturą, napisanych po francusku dla romanistów, ale możliwych do przeprowadzenia w każdym innym języku obcym. Jestem ponadto przekonana, że wielu glottodydaktyków potrafi na własny użytek opracować jeszcze ciekawsze i pomysłowe ćwiczenia, prowadzące uczniów w głąb ich świata emocjonalnego i otwierające na pełnię ludzkiej natury.

Bibliografia:

- Arends, R.I. 1995. *Uczymy się nauczać*. WSiP: Warszawa
Brzeškiewicz, Z.W. 1996. *Superumysł*. Comes: Warszawa
Chomczyńska, M.-Miliszkievicz-D. Pankowska. 1995. *Polubić szkołę*. WSiP: Warszawa
Fromm, E. 1996. *Rewolucja nadziei. Ku uczłowieczonej technologii*. Rebis: Poznań
Goleman, D. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Media Rodzina of Poznań: Poznań
Jampolsky, L.. 1992: *Leczenie uzależnionego umysłu*. Jacek Santorski: Warszawa
Jankowski, K. (red.) 1981. *Psychologia w działaniu*. Czytelnik: Warszawa Santorski, J. 1992. *Jak przetrwać w stresie*. Jacek Santorski: W-wa
Kratochvil, S. 1984. *Psychoterapia*. PWN: Warszawa
Mansfield, P. 1995. *Jak być asertywnym*. Zys i S-ka: Poznań
Maslow, A.H. 1990. *Motywacja i osobowość*. PAX: Warszawa
Śliwerski, B. (red.) 1992. *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*. Impuls: Kraków

Propositions d'exercices linguistiques, facilitant le travail sur les sentiments.

Dictionnaire de consultation: M.H. Gajos, N.M. Gourgaud: *Mots de passe. Dictionnaire thématique franco-polonais*. Warszawa Wyd. Szkolne i Ped. 1994. Chaque autre dictionnaire de la langue française pour apprendre les définitions des sentiments particuliers.

I. Le dé de sentiments (*Kostka uczuć*).



Nommer et définir avec les élèves six sentiments principaux:

1. *la joie,*
2. *la peur,*
3. *la tristesse,*
4. *l'étonnement,*
5. *la colère,*
6. *le dégoût.*

Faire le cercle de tous les élèves et jouer au dé. La personne à qui le dé arrive, essaie de décrire le sentiment qui est marqué sur la face du dé. Le jeu peut être fait aussi sans paroles au moyen

d'une pantomime; dans ce cas le groupe essaie de deviner et de nommer le sentiment montré par son collègue. Le professeur a l'occasion de demander aux élèves les raisons de leurs décisions pour les sensibiliser aux indices extérieurs de diverses réactions émotionnelles.

2. La description de différents sentiments présentés sur quelque image (*Opis uczuć widocznych na ilustracjach*).

Le professeur montre aux élèves – ou les prie de montrer – plusieurs images, préparées d'avance, où sont marqués divers sentiments. Les élèves décrivent ces sentiments, en expliquant leur choix et en signalant ces fragments d'images qui trahissent la situation émotionnelle de la personne visible. Les élèves peuvent aussi choisir cette mine qui leur semble correspondre le mieux à leurs propres sentiments, éprouvés à des moments spécifiques (p. ex. *le test, la visite d'un ami, le cadeau inattendu, l'échec d'un projet, le manque d'argent ...*).

3. La volonté de mieux comprendre (*Wola lepszego zrozumienia*).

Les élèves sont divisés en groupes de deux personnes. Un élève dit comment il se sent ou bien ce qu'il pense (p.ex. *Je suis en colère! Je ne sais pas quoi faire...*). L'autre l'écoute attentivement et transforme sa phrase en une interrogation (p.ex. *Est-ce que tu es en colère? Est-ce que tu ne sais pas quoi faire?*). Ils font cet exercice à tour de rôle, en changeant des phrases.

Ainsi les élèves apprennent l'art d'écouter les autres pour mieux les comprendre et pour connaître leur intentions véritables (et non supposées). Ils peuvent en tirer une bonne conclusion qu'avant d'attaquer, il vaut mieux chercher à comprendre ce qui se passe avec autrui.

4. Le bon médiateur (*Dobry mediator - rozjemca*).

Deux élèves essaient de représenter un conflit possible (p.ex. *entre le professeur et son élève, entre la mère et sa fille, entre le chef et son employé...*). La classe cherche alors des solutions qui permettraient aux personnes engagées de trouver un compromis et de se réconcilier. Tous choisissent cette solution qui semble la meilleure pour les deux personnes en même temps.

Le professeur profite de la scène pour souligner l'importance de la médiation dans chaque situation conflictuelle. Le bon sens doit remplacer l'hostilité et l'agression. La tolérance devient nécessaire et possible à condition de vouloir trouver des solutions satisfaisantes. Les raisons des personnes peuvent varier mais il y a toujours quelque point de rencontre. Tout le monde essaie d'en trouver au moins un.

5. La carte des sentiments (*Mapa uczuć*).

Les élèves prennent une grande feuille de papier blanc (A4). Ensuite ils dessinent ces sentiments qu'ils éprouvent le plus souvent: les sentiments positifs en *rose* (p.ex. *la joie, l'espoir...*) et négatifs en *noir* (p.ex. *la peur, l'ennui...*). Ils peuvent également dessiner des sentiments intermédiaires en *bleu* (p.ex. *la mélancolie, la nostalgie...*).

Ils extériorisent de cette manière leur situation émotionnelle la plus fréquente et essaient de chercher quelques moyens pour affaiblir les sentiments négatifs ou pour renforcer positivement les sentiments intermédiaires. Cette autoanalyse leur permet de retrouver le bon contact avec eux-mêmes et de se donner le droit à tous les sentiments, non seulement positifs mais aussi négatifs ou plus nuancés.

6. Le balancier des sentiments (*Wahadło uczuć*).



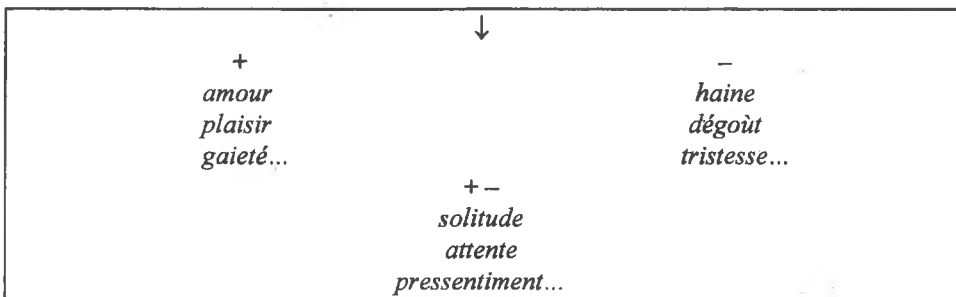
Le professeur dessine au tableau ou bien met au tableau magnétique une longue flèche entre un grand *plus* (+) et un grand *moins* (-). Ces signes peuvent être remplacés par des symboles plus nets, p.ex. par *le soleil*



et par *le nuage*.



Les élèves choisissent ces sentiments qui correspondent à ces deux pôles et introduisent parmi eux des sentiments plus subtils ou plus complexes.



Ainsi les élèves ont l'occasion d'observer *le principe de l'équilibre* entre les moments joyeux et douloureux dans la vie et de saisir le sens du dicton français: *Après la pluie le bon temps*. Le professeur peut attirer leur attention sur le rôle du *temps* dans cette oscillation des sentiments humains et sur l'importance de *la patience* au moment critique.

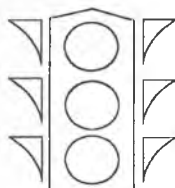
7. Le catalogue des succès sentimentaux (*Katalog uczuciowych sukcesów*).

Chaque élève prépare une liste des moments les plus stressants dans sa journée à l'école et à la maison. Ensuite il essaie de nommer les sentiments qu'il éprouve à ces moments. A côté il met quelques moyens pratiques qui peuvent amoindrir le stress (p. ex. *une idée positive dite à soi-même, une respiration profonde et calme, une promenade, une conversation avec un ami, un morceau de musique de relaxation,...*). Le professeur prie de souligner ces sentiments que les élèves ont réussi à dominer ou à vivre tranquillement, sans tomber dans l'agression ou dans le désespoir. Voilà deux exemples:

Moment critique	Sentiments	Moyens de dépassement	Résultat
<i>retard</i>	<i>peur, regret, colère, volonté de fuir...</i>	<i>excuses, respiration approfondie, décision de se lever plus tôt, attention plus intense...</i>	+
<i>note insuffisante</i>	<i>honte, colère, déception, chagrin...</i>	<i>répétition des choses mal apprises, aide de quelque'un, prière au professeur de refaire le thème, plus de travail, plus de patience et de confiance en soi ...</i>	+ -

8. Le principe des trois feux (*Zasada trzech świateł sygnalizacyjnych*).

Chaque élève dessine trois cercles et les colorie en *rouge, jaune* et *vert*.



émotion!!! - le feu rouge: s'arrêter pour ne pas agir!

temps de réflexion!!! - le feu jaune:

- 1) exprimer ce qu'on sent,
- 2) établir le but positif de la situation,
- 3) trouver plusieurs solutions possibles, acceptables,
- 4) prévoir des conséquences,
- 5) choisir une solution optimale.

en avant!!! - le feu vert: exécuter la décision positive, prise après l'analyse rationnelle de toutes les possibilités!

Par ce code bien connu les élèves peuvent voir la différence entre les réactions émotionnelles, souvent dangereuses ou honteuses, et les décisions raisonnables qui permettent d'éviter les conséquences trop difficiles à supporter. Ils apprennent à se mieux contrôler. Les couleurs agressives renforcent la mémorisation de l'expérience.

9. La conversation avec son corps (*Rozmowa z własnym ciałem*).

Les élèves sont priés de fermer les yeux et d'entrer mentalement au fond de leurs corps pour retrouver le meilleur contact avec leur existence physique et sensuelle. Après un moment du silence, le professeur pose les questions concernant le fonctionnement de différentes parties de corps, par exemple:

question	réponse
<i>Que fait ta tête?</i>	<i>Ma tête reste immobile Ma tête pense et rêve. Ma tête apprend.</i>
<i>Que font tes yeux?</i>	<i>Mes yeux regardent. Mes yeux sont fermés.</i>
<i>Que font tes oreilles?</i>	<i>Mes oreilles écoutent.</i>
<i>Que fait ton nez?</i>	<i>Mon nez sent.</i>
<i>Que fait ta bouche?</i>	<i>Ma bouche mange. Ma bouche parle.</i>
<i>Que font tes mains?</i>	<i>Mes mains sont posées sur le banc. Mes mains tiennent le livre. Mes mains écrivent.</i>
<i>Que font tes pieds?</i>	<i>Mes pieds touchent le plancher. Mes pieds ne bougent pas. Mes pieds sont croisés.</i>
<i>Que fait ton cœur?</i>	<i>Mon cœur bat.</i>
<i>Que font tes poumons?</i>	<i>Mes poumons respirent.</i>
<i>Que fait ton sang?</i>	<i>Mon sang circule.</i>
<i>Que fait ton estomac? (etc.)</i>	<i>Mon estomac digère. (etc.)</i>

Les élèves peuvent donner encore d'autres propositions de question ou de réponse. L'essentiel est de les encourager à être conscient tout le temps d'une dimension physique de la personne humaine et du fait que le corps réagit vivement à toutes les impulsions extérieures, en accumulant des impressions positives autant que négatives, ce qui influence la santé.

Le bon contact avec le corps permet aux gens de mieux résister aux émotions difficiles parce que, en rentrant à son corps, on prend une certaine distance à ce qui arrive du dehors. En agissant sur son monde physique, on apaise et on stabilise son monde psychique.

10. L'identification avec une plante ou un animal (*Identyfikacja z rośliną lub zwierzęciem*).

Du point de vue existentiel, l'homme appartient à l'univers biologique où il y a des liens entre tout ce qui vit. Souvent pour ne pas forcer les élèves à faire leurs

autoportraits réels, ce qui peut leur sembler trop intime ou gênant, le professeur recourt au procédé moins indiscret et non moins efficace. Il présente un catalogue des plantes ou des animaux avec une brève description de leurs traits typiques. Les illustrations sont ici très recommandées. Ensuite, après quelque commentaire collectif sur la spécificité des modèles présentés, il propose aux élèves de préparer oralement ou par écrit, en classe ou à la maison, la description de cette plante ou de cet animal qui leur ressemble le plus. Le devoir doit être fait à la première personne pour que l'identification soit plus authentique.

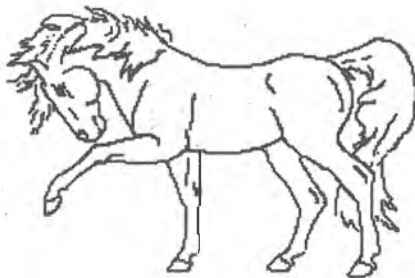
En ce qui concerne les plantes, on peut rappeler le mythe du *Narcisse* ou bien *la Rose* du livre de Saint-Exupéry *Le petit Prince*. Pour ce qui est des animaux, il suffit de recourir aux *Fables* de La Fontaine (et leur traduction en polonais par Krasicki, Trembecki ou Mickiewicz).

A. Par exemple, quelqu'un s'identifie à une marguerite.



Il peut se présenter ainsi: *Je suis délicate et plutôt banale. J'ai des pétales petites, blanches ou roses. Seule, je me sens mal, je cherche donc la compagnie d'autres fleurs, aussi timides que moi. J'aime des espaces ouverts et un peu sauvages. Ce qui me plaît dans ma nature, c'est ma discrétion et peu d'exigences. Je n'aime pas être exposée aux regards, je préfère rester cachée dans l'herbe. Je ne suis pas née pour être adorée. Je me sens bien au printemps, quand je fleuris, car j'aime le soleil plutôt doux. Je sais être fidèle et je résiste bien au changement des circonstances extérieures. Je suis tolérante et indulgente pour des fleurs plus belles, même pour les roses. Je garde mon sang froid dans les épreuves mais je ne supporte pas la violence.*

B. Un autre exemple concerne l'identification avec un animal, un cheval.



Voilà une description possible: *Je suis fort, grand, souple et très actif. J'aime courir, sauter, me déplacer. Je suis bien seul autant qu'avec les autres. Ce que je déteste c'est la discipline que les gens m'imposent, parce que je suis né pour être libre. Je n'aime pas non plus les endroits fermés. J'adore les bois, les prairies, les chemins qui mènent*

loin. Je résiste bien à la fatigue et je peux rester longtemps sans manger ni boire. Ce qui m'est nécessaire pour vivre, c'est le mouvement et la liberté. En amitié je suis fidèle, mais je veux que les autres soient aussi spontanés et ouverts comme moi. Je me trouve plein de vigueur, de joie de vivre et toujours courageux.

L'identification avec les plantes, les animaux ou même avec les objets, constituant l'origine de toute métaphorisation dans la langue et dans l'art, offre aux élèves la possibilité de se voir autrement à travers les règles générales de la vie. Par le mécanisme de la projection, ils peuvent dire des vérités qui normalement restent cachées, bien que fort actives au niveau inconscient. Le jeu, se basant sur des correspondances virtuelles entre toutes les manifestations de la réalité (non seulement humaines), respecte le droit de l'individu de se masquer mais, en même temps, il facilite la pénétration et la meilleure compréhension de son psychisme