

Wstęp

Emocje i kultura są ze sobą nierozdzielnie związane. Aby badać rolę emocji we wzorcach kulturowych oraz znaczenie kultury w kształtowaniu i konceptualizacji emocji, musimy zwracać baczną uwagę na język we wszystkich jego aspektach – leksykalnym, gramatycznym i pragmatycznym.

Anna Wierzbicka

Codzienna polszczyzna naszych czasów jest nasycona ekspresywizmami, w znacznej mierze uzewnętrzniającymi negatywne emocje. Ma to ścisły związek ze stanem polskiej rzeczywistości ostatnich kilkunastu lat – ciągłą niestabilnością okresu transformacji, lecz również z pewną naszą cechą narodową. Polak przy każdej okazji musi zmanifestować swój osobisty stosunek do współczesności w skali mikro i makro [...].

Kwiryna Handke

Stwierdzenie, że emocje nie powinny wchodzić w obręb dyskursu naukowego, jeszcze do niedawna nie budziło wątpliwości, a wskazanie przyczyn uznawania go za słuszne nie stanowiło trudnego zadania. Problemy rozpoczynają się na poziomie terminologicznym – w języku polskim mówi się zarówno o *emocjach*, jak i o *uczuciach*, *afektach* czy *nastrojach*. Co więcej, niejednokrotnie przedstawiciele tej samej dyscypliny naukowej rozumieją wymienione pojęcia w różny sposób. Wytyczenie granic definicyjnych zależy zatem od przyjętych założeń i celu badań, co stanowi wyzwanie dla osób je przeprowadzających. Kolejną sporną kwestią jest zasadność nazywania emocji *pozytywnymi* bądź *negatywnymi*. Określenia te mogą budzić sprzeciw, ponieważ sugerują uznanie pewnych emocji za lepsze bądź gorsze. Taka ocena nie wpisuje się obecnie w poglądy większości psychoterapeutów i tzw. coachów, którzy nakłaniają do akceptowania wszelkiego rodzaju odczuwanych emocji. Badacz musi zatem przygotować się na krytykę związaną z używaniem pojęć *emocje pozytywne* i *emocje negatywne*. Rozstrzygnięć terminologicznych nie ułatwiają ani natura emocji, ani ich niezbywalne cechy: abstrakcyjność, efemeryczność, ulotność

i brak zarysowanych granic. Rodzi to wątpliwość, czy emocje w ogóle można poddać jakimkolwiek badaniom, w których wymaga się danych i faktów – informacji weryfikowalnych i wymierzalnych. „Łyżki dziegciu” dodają również skojarzenia wywoływane przez emocje. Wśród nich należy wymienić słabość i chaos. Ślady obu można znaleźć w samym języku. O kimś, kto nie hamuje wzruszenia czy innych silnych przeżyć, mówi się, że *nie jest w stanie się pozbierać, rozpada się na kawałki* lub *jak domek z kart i rozkleja się* – niczym rzecz, która wymaga naprawy. Niejednokrotnie można też spotkać się z prośbą czy wręcz żądaniem przeprowadzenia dyskusji lub rozmowy *wolnej od emocji*. Sformułowanie to sugeruje, że emocje są szkodliwym dystraktorem, który uniemożliwia zachowanie ładu i porządku, wprowadzając tym samym niepokój. Ostatnim, choć równie ważnym, argumentem jest przemijająca dominacja dychotomii emocji (afektów, uczuć) i rozumu (myślenia) skutkująca nieuznawaniem emocji za przedmiot badań. Wszystko to sprawiło, że choć o emocjach pisano od wieków – czego dowód stanowią rozważania filozoficzne przywołane w niniejszej pracy – to brakowało uznania ich za pełnoprawne zagadnienie naukowe.

Opisane powyżej argumenty przemawiające na niekorzyść emocji wciąż dominowałyby w nauce, gdyby nie zwrot afektywny (ang. *affective turn*). Uznano wagę emocji za jeden z najistotniejszych czynników oddziałujących na człowieka, jego działania i relacje z innymi. Na Zachodzie wzrost liczby publikacji traktujących o emocjach zauważono już na przełomie lat 70. i 80. XX wieku na gruncie antropologii¹, a za symboliczny początek zwrotu afektywnego jest uznawany rok 1996, w którym kanadyjski filozof Brian Massumi opublikował esej *Autonomia afektu*. Na wzór nauk kognitywnych (ang. *cognitive sciences*) zaczęto używać terminu *affective sciences*, co tłumaczy się jako *nauki o afektach* lub *studia nad afektami*. Powstały subdyscypliny związane z emocjami, m.in. historia emocji, socjologia emocji i antropologia emocji, a w wielu krajach zaczęły działać centra naukowe i zespoły badawcze zajmujące się historią emocji, m.in. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung w Berlinie i ARC Centre of Excellence for the History of Emotions w Perth. Emocjom, uczuciom, afektom i nastrojom przyznano status naukowy, a człowieka – częściej niż dotychczas – zaczęto postrzegać nie tylko jako *homo rationalis*, lecz także jako *homo affectus* i *homo sapiens* – istotę czującą, przeżywającą i wyrażającą różnego rodzaju emocje na wielu płaszczyznach. Na rodzimy grunt studia nad afektami dotarły ok. 2010 roku², co zaowocowało licznymi publikacjami, m.in. wydaną w 2015 roku monografią *Kultura afektu – afekty w kulturze*.

¹ C.A. Lutz, G.M. White, *The Anthropology of Emotions*, „Annual Review of Anthropology” 1986, t. 15, nr 1, s. 405.

² Por. R. Nycz, *Afektywne manifesty*, „Teksty Drugie” 2014, nr 1, s. 9: „Wygląda na to, że studia nad afektami, na Zachodzie uprawiane od ponad dwudziestolecia, u nas ledwie od lat paru [...]” [podkr. B.Ł.]; inicjałami B.Ł. opatrzone w pracy wszystkie adnotacje pochodzące od autorki. Pozostałe inicjały odnoszą się do autora publikacji przytaczanej w danym miejscu.

*Humanistyka po zwrocie afektywnym*³, oraz konferencjami, m.in. organizowanym od 2006 roku cyklem konferencji *Bliżej emocji* na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. W oczywisty sposób wszelkiego rodzaju uniesienia i przeżycia psychiczne odegrały istotną rolę w kulturze polskiej. Duży wpływ wywarła na nią literatura romantyczna i przekonanie o „czuciu i wierze”, które mają nie mniejsze znaczenie niż „mędrca szkiełko i oko”. Zmiany w postrzeganiu emocji są przekonującym dowodem na zasadność analizowania ich w odniesieniu do różnych aspektów i nurtów badań. To przeświadczenie stanowiło nadrzędną motywację przygotowania niniejszej publikacji.

Emocje – kultura – język. Wyrażanie emocji negatywnych w polonistycznej praktyce glottodydaktycznej jest próbą połączenia wywodu teoretycznego, autorskich badań i praktycznych rozwiązań dydaktycznych. Traktuje o wyrażaniu emocji w kontekście interdyscyplinarnym, a przede wszystkim glottodydaktycznym, czyli w procesie nauczania języka definiowanego jako obcy i w wyrażanej przez niego kulturze. Na gruncie glottodydaktyki polonistycznej nie powstało dotychczas opracowanie, w którym nauczanie sposobów wyrażania emocji negatywnych zostałoby wyczerpująco omówione. W związku z tym autorka zdecydowała się samodzielnie rozpoznać ten obszar, a następnie przeprowadzić badania dotyczące umiejętności wyrażania emocji negatywnych przez cudzoziemców uczących się języka polskiego jako obcego (dalej: jpjo). Tytułowe zagadnienie postrzega ona zgodnie z podejściem relatywistycznym, a zatem w kontekstach: kulturowym, społecznym i językowym. Takie spojrzenie na wyrażanie emocji sprawia, że niniejszą pracę należy sytuować w obrębie glottodydaktyki kulturowej⁴, metodyki nauczania języka ze szczególnym uwzględnieniem aspektu kulturowego, a także rozwijających się na rodzimym gruncie studiów nad afektami.

Przedmiotem publikacji nie są emocje *in se*, lecz ich wyrażanie postrzegane w kontekście interdyscyplinarnym. W jego opisie położono nacisk na relację **kultura – język**, co sygnalizuje triada otwierająca tytuł monografii. Publikację poświęcono zjawiskom psychicznym, pomijając doznania fizyczne,

³ *Kultura afektu – afekty w kulturze: humanistyka po zwrocie afektywnym*, red. R. Nycz, A. Łebkowska, A. Dauksza, Warszawa 2015.

⁴ Termin ten wykorzystano w nazwie Pracowni Glottodydaktyki Kulturowej działającej przy Centrum Polonicum na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz w tytule publikacji *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne* (zob. P. Garncarek, *Polonistyczna glottodydaktyka kulturowa – interdyscyplinarność i modele przestrzenne*, Warszawa 2022). Oznacza obszar dociekań glottodydaktycznych dotyczących zagadnień kulturowych w dydaktyce języka obcego. W glottodydaktyce polonistycznej nie utrwalili się dotąd stały termin określający ten rodzaj dociekań naukowych, a rozmaite propozycje terminologiczne wysuwali również inni przedstawiciele dyscypliny (zob. P.E. Gębał, W.T. Miodunka, *Dydaktyka i metodyka nauczania języka polskiego jako obcego i drugiego*, Warszawa 2020, s. 328–329; G. Zarzycka, *Glottokulturoznawstwo (także polonistyczne) jako jeszcze jedna subdziedzina naukowa glottodydaktyki*, w: *Dydaktyka języka polskiego jako nierodzimego. Konteksty – dylematy – trendy*, red. A. Seretny, E. Lipińska, Kraków 2021, s. 316–317).

co zdecydowało o posługiwaniu się terminem **emocje**, który w polszczyźnie jest łączony z przeżyciami psychicznymi, nie fizycznymi. *Nienawiść, złość* czy *smutek* nazywa się zarówno *uczuciami*, jak i *emocjami*, zależnie od przyjętych definicji. Nie można jednak zastąpić wyrazu⁵ *uczucie* wyrazem *emocja* w przypadku m.in. wyrażań *uczucie chłodu*, *uczucie zmęczenia* czy *uczucie głodu*. Inne różnice między znaczeniem *emocji* i *uczucia* omówiono w części teoretycznej pracy. Nazwanie emocji będących przedmiotem pracy **negatywnymi** nie oznacza uznawania pewnych stanów psychicznych za lepsze bądź gorsze od innych. Określenie to należy traktować jako u m o w n ą nazwę emocji powszechnie kojarzonych z nieprzyjemnością. Wskazano na to na gruncie psychologii, omawiając zagadnienie *walencji emocji* (przybliżono je w wywodzie poświęconym psychologii). Wyrażenia *emocje negatywne*, *uczucia negatywne* czy też *ekspresja negatywna* można znaleźć w pracach badaczy reprezentujących różne dyscypliny naukowe, w tym językoznawców⁶. Przedmiotem pracy jest wyrażanie emocji, nie zaś ich nazywanie⁷, jednak analizując termin *emocje negatywne*, warto wskazać na ich konkretne przykłady. W niniejszej pracy za negatywne uznaje się te emocje, które uwzględniono w spisie funkcji ekspresywnych w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*⁸. Na najwyższych poziomach zaawansowania językowego (B2–C2), w których przypadku wymieniono najwięcej funkcji, zakładanymi do opanowania funkcjami ekspresywnymi związanymi z wyrażaniem emocji negatywnych są: wyrażanie **niezadowolenia**, wyrażanie **zaskoczenia/zdziwienia**, wyrażanie **troski i zmartwienia**, wyrażanie **smutku i żalu**, wyrażanie **bólu i cierpienia**, wyrażanie **zdenerwowania i złości**, wyrażanie **obawy i strachu**, wyrażanie **oburzenia**, wyrażanie **rozczarowania** oraz wyrażanie **przykrości**.

Występujące w tytule pracy sformułowanie **wyrażanie emocji** można rozumieć na dwa sposoby. Z jednej strony emocje są werbalizowane za pomocą mowy lub pisma przez nadawcę komunikatu. Z drugiej zaś to adresat stoi

⁵ W niniejszej publikacji terminy *wyraz*, *słowo* i *leksem* rozumie się w sposób opisany przez Annę Seretny, czyli jako „samodzielne jednoelementowe znaczące jednostki języka (lub jednostki dwuelementowe w przypadku czasowników z morfemem *się*)”, których w większości ujęć glottodydaktycznych używa się zamiennie; zob. A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce języka. Świat słów na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2016, s. 27.

⁶ Zob. A. Libura, *Analiza semantyczna wyrazów nazywających NIENAWIŚĆ i inne uczucia negatywne*, w: *Język a kultura*, red. I. Nowakowska-Kempna, A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, t. 14, Wrocław 2000, s. 135–151; S. Grabias, *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin 2003; W. Lubaś, *Polskie gadanie: podstawowe cechy i funkcje potocznej odmiany polszczyzny*, Opole 2003; A. Rejter, *Język a emocje w ujęciu glottodydaktycznym*, w: *Sztuka i rzemiosło. Nauczyć Polski i polskiego*, red. A. Achteлик, M. Kita, J. Tambor, t. 2, Katowice 2010, s. 75–83.

⁷ Zob. A. Rejter, *Język a emocje...*, dz. cyt., s. 78.

⁸ Analizę funkcji ekspresywnych dotyczących wyrażania emocji negatywnych, które wymieniono w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2* przeprowadzono w rozdziale trzecim, zob. *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, red. I. Janowska, E. Lipińska, A. Rabiej, A. Seretny, P. Turek, Kraków 2016.

przed koniecznością zrozumienia wypowiedzi, w której rozmówca wyraża różne stany psychiczne. To spostrzeżenie jest szczególnie istotne w kontekście nauczania języków obcych. Wskazuje ono bowiem na potrzebę omawiania zagadnienia wyrażania emocji pod względem nie tylko prowadzenia rozmowy, lecz także rozumienia czyjejś wypowiedzi. **Polonistyczną praktykę glotto-dydaktyczną** rozumie się jako proces nauczania jppo i kultury polskiej jako obcej, choć wiele z opisanych refleksji czy wniosków płynących z przeprowadzonych badań można z powodzeniem odnieść również do dydaktyki innych języków obcych. Rozważania zogniskowano wokół uczenia się i nauczania języka polskiego jako obcego, a także wokół procesu uczenia się, nie zaś akwizycji/przyswajania/nabywania języka⁹. Trzeba jednak pamiętać, że rozróżnienie to nie może być traktowane zbyt restrykcyjnie¹⁰. Refleksje osób nabywających język na temat wyrażania emocji stanowią cenne źródło informacji przydatnych dla uczących się jppo, natomiast w przypadku znacznej części badanych należy mówić o uczeniu się polszczyzny, któremu towarzyszyło jej przyswajanie.

Inspiracją do poświęcenia pracy zagadnieniu wyrażania emocji negatywnych była praktyka lektorska autorki pracy. Ucząc języka polskiego cudzoziemców, zauważyła ona, że dużo miejsca poświęca się przybliżaniu zachowań językowych, dzięki którym uczący się zyskują aprobatę rodzimych użytkowników polszczyzny i nie skazują siebie na społeczną banicję. Są one niezwykle przydatne i potrzebne do osiągnięcia sukcesu komunikacyjnego – zwłaszcza na początkowych etapach nauki. Naucza się przede wszystkim bycia grzecznym i reagowania w sposób, w jaki wypada i należy się zachować w danej sytuacji. Cudzoziemcy, szczególnie ci przebywający w Polsce na stałe, niejednokrotnie pytają o znaczenie kolokwialnych reakcji, które usłyszeli podczas rozmów z rodzimymi użytkownikami. Często wiążą się one z wyrażaniem emocji negatywnych, a uczący się nie zawsze są w stanie wywnioskować z kontekstu, co oznaczają. Mimo że potrafią zachować się kulturalnie, to nie zawsze rozmówcy traktują ich w ten sam sposób. Sami również mają prawo wyrażać np. złość czy niezadowolenie, podobnie jak czynią to rodzimi użytkownicy polszczyzny. Przedstawianie sposobów werbalizowania emocji negatywnych nie powinno być postrzegane jako zachęta do bycia niemiłym, lecz raczej jako przygotowanie cudzoziemców do odnalezienia się w każdego rodzaju sytuacji komunikacyjnej – także tej, która wywołuje w nich nieprzyjemne odczucia czy poczucie krzywdy. Proces nauczania, w którym przybliża się wyłącznie pozytywne reakcje i wzorce zachowań językowych, jest zaklinaniem

⁹ Zob. S.D. Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, New York 1981.

¹⁰ Zob. W. Klein, *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*, tłum. J. Okuniewski, w: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*, red. I. Kurcz, tłum. A. Ciechowicz i in., Gdańsk 2007, s. 106–107.

rzeczywistości. To przekonanie sprawiło, że na przedmiot pracy autorka wybrała właśnie emocje negatywne.

Przed przystąpieniem do badań sformułowano założenia dotyczące potrzeb uczących się języków obcych w zakresie pogłębiania wiedzy na temat sposobów wyrażania emocji. Założenia te odnoszą się również do cudzoziemców poznających język polski:

- Uczący się mają potrzebę wyrażania emocji w języku obcym. Osoby niechętnie dzielące się emocjami z otoczeniem mogą z kolei chcieć poznać i zrozumieć sposoby ich wyrażania przez rodzimych użytkowników danego języka.
- Uczestnicy lektoratów chcą poznawać sposoby wyrażania emocji w języku obcym i kulturze obcej.

Postawiono następujące hipotezy:

- Wychodząc z logicznego założenia, że im wyższy poziom zaawansowania językowego, tym większa umiejętność rozpoznawania i wyrażania rozmaitych stanów, przypuszcza się, że wraz z poziomem znajomości jppo zwiększa się umiejętność rozpoznawania i wyrażania emocji negatywnych przez cudzoziemców.
- Cudzoziemcy zanurzeni w naturalnym środowisku językowym mają większą umiejętność rozpoznawania i wyrażania emocji negatywnych w języku polskim niż ci, którzy dopiero poznają polską przestrzeń kulturowo-językową. Zatem im dłuższy jest okres przebywania w Polsce, tym większa umiejętność rozpoznawania i wyrażania emocji negatywnych w języku polskim.
- Oprócz nauki jppo na kursach językowych cudzoziemcy poznają polszczyznę w rozmaitych sytuacjach komunikacyjnych i środowiskach, m.in. w trakcie kontaktów z polskojęzyczną częścią rodziny (np. z partnerem życiowym pochodzącym z Polski i jego rodziną) czy podczas rozmów ze współpracownikami. Środowiska te są równoważne w kontekście wyrażania emocji negatywnych. Przypuszcza się, że nie występuje takie środowisko, w którym cudzoziemiec może poznać więcej bądź mniej sposobów wyrażania emocji negatywnych w języku polskim.
- Zajęcia praktyczne i nauka sposobów wyrażania emocji – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych – w polskiej przestrzeni kulturowo-językowej mogą wywołać w uczących się zainteresowanie tym zagadnieniem i chęć aktywności na zajęciach. Pewne rodzaje technik i zadań sprzyjają aktywizacji oraz zwiększaniu zaangażowania grupy, co dotyczy także tematu wyrażania emocji.

Pytania badawcze związane z hipotezami są następujące:

- Jaka jest zależność między poziomem znajomości języka polskiego, okresem przebywania w Polsce oraz rodzajem kontaktów z językiem polskim poza lekcjami języka polskiego a:

- a. prawidłową oceną i wstępną orientacją w możliwościach wyrażania emocji negatywnych w języku polskim;
 - b. umiejętnością wyrażania emocji negatywnych w języku polskim;
 - c. umiejętnością rozpoznawania środków językowych służących do wyrażania emocji negatywnych w języku polskim?
- Jakiego rodzaju zadania i techniki pracy sprzyjają wzbudzeniu zainteresowania uczących się omawianym zagadnieniem?

Praca jest zbudowana z trzech części¹¹: teoretycznej, analityczno-badawczej oraz propozycji rozwiązań praktycznych. Na część teoretyczną składają się pierwsze dwa rozdziały, na część analityczno-badawczą – rozdziały trzeci, czwarty i piąty, natomiast rozdział szósty zawiera rozwiązania dydaktyczne.

Układ zagadnień omawianych w publikacji przedstawia się następująco:

Rozdział 1. Przybliżono w nim naukowe podstawy pracy związane z ustaleniami przedstawicieli następujących dyscyplin: filozofii, psychologii, antropologii, komunikacji międzykulturowej oraz socjologii. Skupiono się na historii badań nad emocjami, rozważaniach terminologicznych i tych aspektach emocji, którym poświęcono szczególnie dużo uwagi na gruncie danej dyscypliny. Wśród omówionych zagadnień warto wskazać na opisy relacji emocje – kultura – język oraz zagadnienia uniwersalności ekspresji mimicznej i komunikacji niewerbalnej. W kontekście glottodydaktyki należy także zwrócić uwagę na wybrane gesty emblematyczne, różne klasyfikacje kultur i charakterystykę kultury polskiej. W części poświęconej filozofii przyjęto układ chronologiczny ze względu na chęć pokazania zmian w postrzeganiu emocji w czasie, począwszy od starożytności. Wiele rozważań można zakwalifikować do kilku dyscyplin, np. ustalenia z zakresu psychologii międzykulturowej wykorzystano w części dotyczącej komunikacji kulturowej, ale mogłyby też zostać zamieszczone w podrozdziale traktującym o psychologii. Jeśli dany autor używa w swojej publikacji terminu *uczucie* bądź *afekt*, nie zmieniano go na *emocję*, zachowując zgodność z danym tekstem.

Rozdział 2. Przybliżono w nim ustalenia językoznawców na temat wyrażania emocji za pomocą języka. Do opisanych zagadnień należą m.in. funkcje języka związane z wyrażaniem emocji, język potoczny, słownictwo oraz ustalenia z zakresu kognitywizmu oraz pragmatyki. Zwrócono uwagę na prace z zakresu lingwistyki kulturowej i międzykulturowej, a przede wszystkim na rozważania Anny Wierzbickiej dotyczące analizy znaczenia nazw emocji w różnych językach. Jeden z podrozdziałów został poświęcony tzw. polskim emocjom kulturowym, których nie powinno się tłumaczyć za pomocą jednowyrazowych odpowiedników. Opisano również sposoby wyrażania emocji negatywnych w dziesięciu wybranych językach. Ostatni

¹¹ W pracy występują odesłania do innych „części wywodu” bądź „części rozważań”. Oznaczają one rozdziały, podrozdziały, punkty lub ich fragmenty.

podrozdział poświęcono ustaleniom z zakresu glottodydaktyki. Przybliżono w nim refleksje na temat wyrażania emocji autorstwa glottodydaktyków – przede wszystkim polonistycznych – a także cudzoziemców. Opisano także m.in. założenia glottodydaktyki kulturowej i koncepcję transferu kulturowego. Nie wszystkie referowane założenia można jednoznacznie zakwalifikować tylko do jednej części rozdziału, czego przykładem jest opis dotyczący lingwistyki kulturowej, międzykulturowej i teorii relatywizmu międzykulturowego. Zamieszczono go w podrozdziale poświęconym wyrażaniu emocji negatywnych w wybranych językach, mimo że odnosi się również do zagadnienia polskich emocji kulturowych. Jeśli dany autor używa w publikacji pojęcia *uczucie* bądź *afekt*, wówczas – podobnie jak w rozdziale pierwszym – nie zmieniano go na *emocję*.

Rozdział 3. Jego przedmiotem jest analiza – pod względem zapisów i treści dotyczących nauczania sposobów wyrażania emocji negatywnych – wybranych standaryzowanych programów nauczania jppo oraz 21 wybranych podręczników i materiałów dydaktycznych. Wśród programów należy wymienić *Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego*¹². Zawierają one m.in. ogólne opisy umiejętności, listy zagadnień gramatycznych, katalogi intencjonalno-pojęciowe i tematyczne. Można zatem traktować je jako program, w którym uwzględniono zróżnicowanie poziomów zaawansowania językowego¹³. Autorzy *Standardów...* wymieniają m.in. uczucia, których wyrażanie w języku polskim powinno zostać opanowane na danych poziomach. W opisie założeń zamieszczonych w publikacji – podobnie jak w rozdziałach pierwszym i drugim – nie zmieniono terminu *uczucie* na termin *emocja*. Przybliżone programy dostarczają wielu informacji na temat m.in. treści i celów nauczania, które z powodzeniem można odnieść do zagadnienia omawianego w pracy. Za najistotniejsze z nich należy uznać funkcje ekspresywne, które powinny zostać opanowane na poszczególnych poziomach zaawansowania językowego. Podano je w *Programach nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*¹⁴. Analiza wybranych podręczników i materiałów dydaktycznych, których treść została częściowo przedstawiona w artykule autorki niniejszej pracy¹⁵, miała na celu określenie sposobów wprowadzania zagadnienia wyrażania emocji

¹² Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 lutego 2016 r. w sprawie egzaminów z języka polskiego jako obcego. Załącznik 1. *Standardy wymagań odnoszących się do poszczególnych poziomów biegłości językowej w zakresie znajomości języka polskiego jako obcego* (Dz. U. 2016 r. poz. 405, zał. nr 1).

¹³ I. Janowska, *Przygotowanie kursu językowego – programy nauczania*, w: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, red. E. Lipińska, A. Seretny, Kraków 2006, s. 173.

¹⁴ *Programy nauczania...*, dz. cyt.

¹⁵ Zob. B. Łukaszewicz, *Kilka ostrzych słów, czyli co o emocjach negatywnych mówią podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego*, w: *Emocje – język – literatura*, red. D. Saniewska, Kraków 2016, s. 365–382.

negatywnych w publikacjach przeznaczonych do nauki jppo. W opisie poświęconym wybranym podręcznikom używa się terminu **jednostka tematyczna**. Oznacza on wyodrębnioną część publikacji dydaktycznej, w której realizuje się określony temat, np. leksykalny i/lub gramatyczny. Nazywa się ją również **jednostką metodyczną**, natomiast potocznie mówi się o „lekcji” bądź „lekcji podręcznikowej”.

Rozdział 4. Poświęcono go opisowi badań przeprowadzonych na potrzeby niniejszej pracy. Zgodnie z podejściem pluralistycznym (hybrydowym, mieszanym) połączono badania ilościowe z jakościowymi. Jako techniki badawcze zastosowano ankietę (badanie ilościowo-jakościowe) oraz obserwację przeprowadzoną podczas zajęć warsztatowych (badanie jakościowe). Z oboma rodzajami badań wiążą się opisane powyżej założenia, hipotezy i pytania badawcze. Ankieta składa się z pięciu części, w których najczęściej uwagi poświęcono umiejętności rozpoznawania oraz wyrażania emocji negatywnych za pomocą języka polskiego. W odpowiedziach na pytania otwarte ankietowani mogli podzielić się własnymi refleksjami na temat tego zagadnienia, również w odniesieniu do języka ojczystego i kultury rodzimej. Ich spostrzeżenia stanowią rodzaj przewodnika po kulturowo-językowym świecie emocji w różnych częściach świata. Zajęcia warsztatowe pozwoliły sformułować wnioski dotyczące możliwości podejmowania zagadnienia wyrażania emocji na lektoratach języka polskiego.

Rozdział 5. Chociaż rozdział ten poświęcono środkom językowym, świadomie nie zamieszczono go po rozdziale drugim dotyczącym teoretycznych rozważań na temat wyrażania emocji negatywnych w ujęciach językoznawczym i glottodydaktycznym. Rozdział piąty został opracowany na podstawie analizy wybranych publikacji, a także własnych propozycji autorki pracy, dlatego zaliczono go do części analityczno-badawczej. Ponadto łączy się on z rozdziałem szóstym. Treść zawarta w obu stanowi pomoc dla lektorów chcących uwzględnić omawiane zagadnienie na lektoratach języka polskiego. W rozdziale piątym zamieszczono wybrany materiał gramatyczny (fleksja, słowotwórstwo, składnia) i leksykalny (odmienne i nieodmienne części mowy, szablonowe zwroty, frazeologizmy), który można wykorzystać przy nauce wyrażania emocji negatywnych za pomocą języka polskiego. Każdy zaproponowany środek językowy opatrzone przykładem.

Rozdział 6. Stanowi próbę syntezy treści zamieszczonych w części teoretycznej i analityczno-badawczej pracy. Składa się z propozycji rozwiązań metodycznych związanych z nauczaniem sposobów wyrażania emocji negatywnych oraz dwunastu ćwiczeń. Poświęcono je nie tylko zagadnieniu wyrażania emocji negatywnych, lecz także rozwijaniu różnych sprawności językowych oraz doskonaleniu znajomości poszczególnych podsystemów języka.

Zakończenie. Stanowi rekapitulację przeprowadzonego wywodu. Zwrócono w nim uwagę na konieczność uwzględnienia zagadnienia wyrażania

emocji negatywnych w procesie nauczania jppo. Wśród wniosków warto wyróżnić ten odnoszący się do roli poziomu zaawansowania językowego w umiejętności wyrażania i rozpoznawania emocji negatywnych artykuowanych za pomocą języka polskiego. Wyniki badań pokazały, że nie stanowi on tak istotnego czynnika, jak zakładano. Wielu respondentów legitymujących się znajomością polszczyzny na najwyższych poziomach nie odpowiedziało na pytania zamieszczone w ankiecie tak dobrze, jak oczekiwano. Wysoki poziom zaawansowania nie zawsze oznacza umiejętność radzenia sobie z wszelkiego rodzaju zdarzeniami językowymi. Czynnikiem, który okazał się istotny w zakresie umiejętności rozpoznawania emocji negatywnych wyrażanych za pomocą języka polskiego, okazał się okres przebywania w Polsce. Również kontakt z polskojęzyczną częścią rodziny wspomaga umiejętność rozpoznawania emocji negatywnych w polszczyźnie. Analiza przebiegu warsztatów pozwoliła sformułować wnioski dotyczące nauczania wyrażania emocji. Uczestnicy zajęć chętnie dzielili się skojarzeniami i przemyśleniami dotyczącymi wyrażania emocji negatywnych w swoich językach i krajach oraz w Polsce. Dzięki przybliżeniu różnych zwrotów, np. w tekstach czy dialogach, mogli oni wykorzystać je podczas tworzenia wypowiedzi ustnych czy pisemnych. Warto zwrócić uwagę na tego rodzaju reakcje, w których należy zmienić formę fleksyjną co najmniej jednego wyrazu. Wymagają one dodatkowych ćwiczeń typu „dryl”, które ułatwią uczącym się używanie ich podczas komunikacji ustnej. Ciekawość uczestników budziły materiały autentyczne, w tym teksty kultury.

W zakończeniu określono także możliwości badawcze, zwracając uwagę na konieczność osadzenia zagadnienia emocji w kontekstach kulturowym i językowym. Studia nad afektami nie są jeszcze w pełni rozwinięte, co można postrzegać z jednej strony jako przeszkodę, z drugiej zaś zachętę do badania kolejnych obszarów. Wszelkie dociekania i analizy o charakterze interdyscyplinarnym mają potencjał glottodydaktyczny, jednak warto zwrócić szczególną uwagę na rozwój historii emocji. Na rodzimym gruncie nie jest to jeszcze tak rozwinięta subdyscyplina jak chociażby w krajach anglosaskich, a ustalenia z jej zakresu pomagają przybliżyć obraz złożonych znaczeń wielu nazw emocji. Podkreślono również wagę prowadzenia badań zogniskowanych wokół nauczania m.in. frazeologizmów, metafor językowych i aluzji językowych – nie tylko tych związanych z wyrażaniem emocji. Stanowią one klucz do poznania danej kultury, a ich interpretacja – ze względu na niedosłowne znaczenie – jest wyzwaniem dla uczących się danego języka.

Na potrzeby pracy podjęto pewne decyzje terminologiczne, które zaprezentowano poniżej w kolejności alfabetycznej:

- **ćwiczenie/zadanie** – terminy te traktuje się jako synonimy. Autorka niniejszej pracy podziela opinię Iwony Janowskiej, która twierdzi, że rozgraniczenia między *ćwiczeniem*, *ćwiczeniem strukturalnym*, *działaniem*

czy *zadaniem* nie są tak istotne jak ich cel, a mianowicie „[...] trening, który czyni uczącego się zdolnym do wykorzystania tego, czego się nauczył [...]”¹⁶. Dla zachowania porządku używa się terminu *ćwiczenie* w odniesieniu do jednostek tematycznych zawartych w podręcznikach omawianych w rozdziale trzecim i autorskich propozycji dydaktycznych przedstawionych w rozdziale piątym. *Zadaniem* nazywa się czynności realizowane podczas warsztatów opisanych w rozdziale czwartym i jednostkę będącą częścią egzaminu certyfikatowego;

- **emocja/stan** – ze względów stylistycznych wyraz *emocja* bywa używany zamiennie z wyrazem *stan*. Nie jest to rozwiązanie doskonałe, ponieważ *stan* można rozumieć na wiele sposobów, jednak zastosowano je, by uniknąć zamieszania terminologicznego i nie wprowadzać terminów *uczucie* bądź *afekt*. W pracy autorka pisze o nich, omawiając prace badaczy, którzy się nimi posługują;
- **frazeologizm** – w niniejszej pracy termin ten stosuje się przede wszystkim w odniesieniu do konwencjonalnych konstrukcji językowych związanych z wymiarami konceptualizacji, które opisała Iwona Nowakowska-Kempna. Badaczka skupiła się na frazeologizmach frazowych „spełniających [...] nie tylko wymogi formalne, lecz także semantyczne, jakie stawia się związkom frazeologicznym”¹⁷. Zdaniem Nowakowskiej-Kempnej istotne cechy frazeologizmów to: nieciągłość połączenia wyrazów, nieregularność (w pewnym stopniu) oraz utrwalenie społeczne¹⁸. Dla badaczki – kognitywistki – najistotniejszą cechą frazeologizmów jest oparcie ich na metaforze i ich wpływ na sposób mówienia o rzeczywistości oraz kształtowanie systemu konceptualnego człowieka¹⁹. Frazeologizmy stanowią istotną część wywodu teoretycznego i proponowanych materiałów językowych;
- **lekcja/lektorat/zajęcia lektoratowe** – w ten sposób nazywa się w pracy lekcje języka obcego, które w zależności od instytucji czy ośrodka mają różny czas trwania, np. zajęcia na uniwersytetach trwają zazwyczaj 90 minut. Nazwę *zajęcia lektoratowe* niekiedy skraca się do formy *zajęcia*;
- **pojęcie afektywne/zjawisko afektywne** – oba terminy zaczerpnięto z pracy Richarda J. Davidsona²⁰. Są one hiperonimami w stosunku m.in. do wyrazów *emocja*, *uczucie*, *afekt*, *nastroj* czy *temperament*. Pojęć

¹⁶ I. Janowska, *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków 2019, s. 116.

¹⁷ I. Nowakowska-Kempna, *Konceptualizacja uczuć w języku polskim: prolegomena*, Warszawa 1995, s. 129.

¹⁸ Tamże, s. 130.

¹⁹ Tamże, s. 131.

²⁰ R.J. Davidson, *O emocji, nastroju i innych pojęciach afektywnych*, w: *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, red. P. Ekman, R.J. Davidson, tłum. B. Wojciszke, Sopot 2012, s. 50–54.

afektywnych używa się do oznaczenia pewnych zjawisk afektywnych, stanowią zatem ich zleksykalizowaną formę;

- **przestrzeń kulturowo-językowa/świat kulturowo-językowy** – pierwszy z wymienionych terminów zaczerpnięto z prac Piotra Garncarka²¹, a na jego podstawie utworzono drugi. Za ich pomocą podkreśla się niezbywalny związek kultury i języka, które na siebie wpływają i nawzajem się kształtują. Analiza kultury w oderwaniu od języka bądź języka w oderwaniu od kultury jest niepełna i uniemożliwia ich całościowe zrozumienie. Przyjęta kolejność określeń *kulturowo* oraz *językowy/-a* jest nieprzypadkowa, gdyż język jest wtórny wobec kultury, a zatem stanowi jej część i „najbardziej zasadniczy fakt”²². Analogiczną kolejność zachowano w triadzie emocje – kultura – język;
- **szablonowy zwrot** – termin ten przedstawiono w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* jako jeden z rodzajów elementów leksykalnych, które – wraz z elementami gramatycznymi – składają się na kompetencję leksykalną. Szablonowy zwrot jest „wycudzony i używany jako całość, do której wstawia się jakieś słowa lub wyrażenia, by nabrały znaczenia, np.: *Czy mogę prosić o...*”²³. Na rodzimym gruncie o szablonowych zwrotach pisze Anna Seretny, nazywając je również *ciągami formułicznymi* i *całostkami*²⁴. Są one rozumiane przez nią dwojako. Część z nich wymaga co prawda dopełnienia treścią zależną od kontekstu, ale szablonowe zwroty to także „gotowe «prefabrykaty», które są używane zawsze w tej samej formie”. Wśród przykładów takich zwrotów podanych przez badaczkę są: *No coś takiego!* i *Chyba sobie żartujesz!*, a jedną z funkcji językowych, których realizację umożliwiają, jest funkcja ekspresywna.

Zgodnie z definicją szablonowych zwrotów autorstwa Seretny w pracy za takowe uznano tego rodzaju połączenia leksykalne, których można używać zawsze w tej samej formie. Ich listę zamieszczono w rozdziale piątym poświęconym wybranemu materiałowi gramatycznemu i leksykalnemu, a część zwrotów wystąpiła w badaniu ankietowym. Możliwość wykorzystania ich jako sposobów wyrażania emocji negatywnych skonsultowano z 20 rodzimymi użytkownikami języka polskiego, których cechuje zróżnicowanie wiekowe i środowiskowe. Na szablonowe zwroty należy zwrócić szczególną uwagę w nauczaniu języków obcych

²¹ P. Garncarek, *Językowa wyobraźnia etnograficzna w glottodydaktyce*, „Acta Universitatis Lodzianensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2012, t. 19, s. 17; por. P. Garncarek, *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Warszawa 2006.

²² C. Lévi-Strauss, *Kultura i język*, tłum. J. Trznadel, w: *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*, red. G. Godlewski, Warszawa 2003, s. 22.

²³ *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, tłum. W. Martyniuk, Warszawa 2003, s. 101.

²⁴ A. Seretny, *Słownictwo w dydaktyce...*, dz. cyt., s. 66.

ze względu na ich przenośne znaczenie, a także umożliwienie realizacji różnych funkcji oraz podejmowania określonych działań, co zdaniem Seretny dostrzeżono dzięki podejściu komunikacyjnemu. Badaczka postuluje włączenie ich w proces rozwijania kompetencji leksykalnej, ponieważ tworzą wypowiedzi użytkowników języka w ok. 50%.

Jak napisano powyżej, szablonowych zwrotów można używać zawsze w tej samej formie. Należy jednak odnotować możliwość zmiany jednego z członów, np. w podanym przez Seretny przykładzie *Chyba sobie żartujesz!* można utworzyć inną formę fleksyjną czasownika i powiedzieć: *Chyba pan/pani sobie żartuje!*, *Chyba sobie żartujecie!* itd. W innym zwrocie – *Bajki opowiadasz!* – istnieje możliwość użycia wyrazu bliskoznacznego do *opowiadać* i powiedzenia: *Bajki mówisz!* Są to jednak nieznaczące zmiany, których nie wymaga duża część szablonowych zwrotów (np. *A skąd!*).

W rozdziale poświęconym wybranemu materiałowi językowemu wymieniono także wybrane struktury składniowe. Część z nich stanowią połączenia leksykalne z wymiennym członem, np. *Daj mi* (+ czasownik w formie bezokolicznika) – *Daj mi spokojnie zjeść obiad!* Różnicą między nimi a szablonowymi zwrotami jest możliwość wymiany członu na inny – szablonowe zwroty albo zawsze występują w tej samej formie, albo jeden z ich członów ulega nieznaczącej modyfikacji, np. zmianie formy fleksyjnej (por. *Daj mi zjeść/pracować/gotować* a *Chyba sobie żartujesz/żartujecie!*).

- **warsztaty/zajęcia warsztatowe** – w kontekście nauczania języków obcych mówi się m.in. o *warsztatach kulturowych* czy *fonetycznych*. Są one poświęcone konkretnemu zagadnieniu (np. leksykalnemu) bądź rozwijaniu jednej sprawności czy pogłębianiu wiedzy z zakresu danego podsystemu języka. W pracy nazwano w ten sposób zajęcia poświęcone wyrażaniu emocji stanowiące podstawę badania jakościowego. *Zajęcia warsztatowe* traktuje się jako synonim *warsztatów*, a w opisie badania opartego na nich niekiedy skraca się ich nazwę do *zajęć*.

Można zauważyć, że w pracy zamiast konkretnych nazw emocji wielokrotnie występuje uogólniające określenie *emocje negatywne*. Etykiety leksykalne sygnalizują jedynie złożone wyjaśnienie danych emocji – przyczyn ich występowania czy charakterystycznych sytuacji z nimi związanych. Posługiwanie się krótkimi wyrazami – mimo że zrozumiałe, zważywszy na dążenie do ekonomizacji języka – nie jest jedynym sposobem wyrażania emocji przez rodzimych użytkowników, którzy niejednokrotnie chętniej zasygnalizują swój stan emocjonalny za pomocą m.in. metafory, aluzji, ironii czy utartego zwrotu. Teoretycznie można nawet nie znać nazwy emocji (np. *strach*), a mimo to potrafić ją zakomunikować (np. *Byłem blady jak ściana*) i wyjaśnić za pomocą kontekstu sytuacyjnego. Ponadto należy zauważyć, że nie wszystkie emocje

odczuwane przez człowieka pozwalają się określić jednowyrazowo. Wielość wrażeń psychicznych nie odpowiada liczbie nazw emocji powstałych na gruncie języka, ponieważ *de facto* jest ich zdecydowanie więcej²⁵. Można jednak powiązać je z przyjemnością bądź jej brakiem i próbować wyrazić w inny, bardziej opisowy sposób.

Temat emocji i ich wyrażania otwiera wiele możliwości poszukiwań badawczych, których realizacja może przynieść duży pożytek również dla rozwoju glottodydaktyki. Jednym z takich zagadnień, nieopisanym w niniejszej publikacji, jest rola płci w wyrażaniu emocji za pomocą języka, w tym języka obcego. Wymagałoby ono osobnych badań, łączących ustalenia z zakresu m.in. biologii i antropologii. W obręb badań nie weszły także zagadnienia związane z komunikacją niewerbalną, jednak poświęcono im miejsce w wywodzie teoretycznym. Chodziło o pokazanie, że poglądy wielu badaczy dotyczące znaczącej roli gestów czy mimiki nie powinny oznaczać marginalizowania roli komunikacji językowej w wyrażaniu emocji.

*

Niniejsza praca jest spopularyzowaną wersją rozprawy doktorskiej zatytułowanej *Wyrażanie emocji negatywnych w polonistycznej praktyce glottodydaktycznej*, obronionej na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego w 2020 roku. Została napisana pod kierunkiem prof. Piotra Garncarka, a następnie zrecenzowana przez prof. Ewę Lipińską i prof. Artura Rejtera (recenzje dysertacji) oraz prof. Grażynę Zarzycką i prof. Piotra Horbatowskiego (recenzje monografii).

Państwu Recenzentom dziękuję za uwagi i spostrzeżenia, które pomogły mi w przygotowaniu ostatecznej wersji publikacji. Dziękuję również dr Marii Kuc za wskazówki merytoryczne dotyczące rozważań zawartych w rozdziale piątym.

Szczególne podziękowania należą się mojemu Promotorowi, którego wpływ na moje naukowe i zawodowe wybory jest nieoceniony.

Część tematów podjętych w publikacji, a także jej niektóre fragmenty zostały omówione lub opublikowane w następujących artykułach:

- Łukaszewicz B., *Kilka ostrych słów, czyli co o emocjach negatywnych mówią podręczniki do nauki języka polskiego jako obcego*, w: *Emocje – język – literatura*, red. D. Saniewska, Kraków 2016, s. 365–382.
- Łukaszewicz B., *O nauczaniu wyrażania emocji negatywnych na lekcji języka polskiego jako obcego*, „Acta Universitatis Lodziensis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców” 2020, t. 27, s. 469–482.
- Łukaszewicz B., *Wyrażanie emocji negatywnych w nauczaniu języka polskiego jako obcego i kultury polskiej jako obcej – wybrane aspekty*, w: *Nowe perspektywy w nauczaniu języka polskiego jako obcego V*, red. E. Kubicka, M. Berend, A. Walkiewicz, Toruń 2020, s. 133–143.

²⁵ Zob. J. Reykowski, *Eksperymentalna psychologia emocji*, Warszawa 1968, s. 16.

-
- Łukaszewicz B., *Socjologiczne aspekty wyrażania emocji negatywnych za pomocą języka polskiego jako obcego*, w: *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej. Studia, rozprawy i szkice*, red. G. Leszczyński, A. Zieniewicz, Warszawa 2021, s. 76–88.
 - Łukaszewicz B., *Kulturowa (nie)przetłumaczalność emocji w języku – na przykładzie emocji negatywnych*, w: *Język a kultura*, red. A. Dąbrowska, t. 29, Wrocław 2022, s. 59–68.