

DOI: 10.31648/an.6659

## *MINDFULNESS: JAK OSWOIĆ LĘK JEZYKOWY STUDENTÓW JEZYKÓW OBCYCH I ZACHĘCIĆ ICH DO UWAŻNEGO ŻYCIA?*

*MINDFULNESS: HOW TO TAME THE LANGUAGE  
ANXIETY OF FOREIGN LANGUAGE STUDENTS  
AND TO ENCOURAGE THEM TO LIVE MINDFULLY?*

**Marzena Blachowska-Szmigiel**

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-6913-9711>

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu / Adam Mickiewicz  
University in Poznań

e-mail: majek@amu.edu.pl

**Keywords:** mindfulness, mindful life, language anxiety, student of foreign languages

**Abstract:** This article focuses on the possibilities of employing mindfulness in order to support a foreign language student in developing the competence to deal with language anxiety and to strengthen a sense of psychological well-being in the face of the contradictory challenges of modern times. First, the author describes the difficult situation of a contemporary student of foreign languages who functions in two axiologically contradictory realities: fluid modernity and crystallized university reality. Then the issue of language anxiety is discussed, and finally the author presents the concepts of the mindfulness program in foreign philology.

### **Wprowadzenie**

Stając wobec konieczności odnalezienia się w dwóch sprzecznych pod względem aksjologicznym rzeczywistościach, współczesny student języków obcych (SJO) może mieć poczucie impasu. *Płynna nowoczesność* [Bauman 2007] skłania go do nieustannego „aktualizowania” swojej tożsamości, powodując

niepewność i lęk przed niedotrzymaniem kroku i zepchnięciem na margines. Skryształizowana rzeczywistość uniwersytecka oczekuje natomiast dostosowania się do wymagań systemu klasowo-lekcyjnego, a specyfika studiów na filologii obcej generuje dodatkowo lęk językowy [Blachowska-Szmigiel 2020, 7-21]. Wymienione okoliczności, skłoniły nas do refleksji nad koniecznością i możliwościami zastosowania *mindfulness* w celu wsparcia SJO w rozwijaniu kompetencji radzenia sobie z lękiem językowym oraz wzmocnienia poczucia dobrostanu psychicznego w obliczu sprzecznych wyzwań *płynnej nowoczesności* i skryształizowanej rzeczywistości uniwersyteckiej. W pierwszej części niniejszego artykułu charakteryzujemy sytuację SJO jako reprezentanta *płynnej nowoczesności* i skryształizowanej rzeczywistości uniwersyteckiej. W części drugiej przechodzimy do zagadnienia lęku językowego, a na zakończenie przedstawiamy propozycję wdrożenia programu *mindfulness* na filologiach obcych.

## 1. SJO jako reprezentant *płynnej nowoczesności* i skryształizowanej rzeczywistości uniwersyteckiej

Współczesny SJO należy do *pokolenia Z* (określanego także jako: *Zety*, *always on*, *pokolenie instant*), które przyszło na świat po 1995, a jednocześnie reprezentuje *pokolenie C* (inaczej *pokolenie sieci*) [Morbitzer 2014, 139] łączące osoby z różnych grup pokoleniowych. Należą do niego także: *Baby Boomersi* (osoby urodzone w latach 60. i 70. XX wieku) i *Milenialsi* (inaczej *pokolenie Y* urodzone w latach 80. i 90. XX stulecia). SJO funkcjonuje w ramach globalnej kultury młodzieżowej i wpisuje się w kategorię określaną w naukach społecznych jako *globalny nastolatek*. Pojęcie to powstało w latach 80. XX wieku, dla określenia wielkomiejskiej młodzieży klasy średniej, którą łączył podobny styl życia, tożsamość i model konsumpcji niezależnie od kraju i kontynentu, w USA kategoria ta obejmuje obecnie osoby od 10. do około 35. roku życia [Kluczyńska 2010, 65-67].

*Globalny nastolatek* urodził się i wzrasta w *płynnej nowoczesności*, która pozbawiła współczesnego człowieka powszechnie uznanych zasad i celów mogących stanowić dla niego bezpieczny punkt odniesienia, kreując poczucie lęku przed odrzuceniem i niepewność [Bauman 2000, 47]. Ukształtowany przez globalne media, kulturę popularną i ideologię konsumpcjonizmu *globalny nastolatek* nie myśli o konsekwencjach swojego zachowania i oczekuje natychmiastowej gratyfikacji [Dębski 2017, 17]. Nieustannie dokonuje „aktualizacji” swojej tożsamości, „by nie dać się zaskoczyć, by nadażyć za szybkim biegiem wydarzeń, by nie zostać z tyłu” [Bauman 2007, 6]. Konsumpcja pozwala mu podkreślić swoją odmienność, „stanowi formę projektowania tożsamości na dany moment i w partykularnym kontekście” [Melosik 2003, 21], tożsamości o „sfragmentaryzowanym” charakterze [Melosik 2003, 21]. Konsumpcja

wyznacza również poczucie subiektywnego dobrostanu, tj. „efekt poznawczej i emocjonalnej oceny własnego życia, na którą składają się wysoki poziom spełnienia i satysfakcji życiowej” [Niśkiewicz 2016, 140].

Dla *globalnych nastolatków*, zwłaszcza z *pokolenia instant* świat wirtualny jest dużo bardziej atrakcyjny od realnego [Dębski 2016, 17]. Ich *hipertekstowe* umysły, które rozwinęły się pod wpływem długotrwałego kontaktu z Internetem, cechuje wielowątkowe myślenie i zdolność do zapamiętywania mnóstwa informacji, przy jednoczesnym braku umiejętności ich interpretacji, braku zdolności do głębszej refleksji, wyciągania ogólnych wniosków czy przyjmowania szerszej perspektywy [Morbitzer 2014, 140]. W rezultacie *pokolenie instant* rozumie coraz mniej, jego wiedza jest wrywkowa i powierzchowna, trudność sprawiają mu komunikacja uczuć, relacje społeczne, decentracja, wolniej uczy się interpretować myśli i uczucia innych ludzi [Carr 2013], a *fonoholizm* (tj. uzależnienie od urządzeń połączonych z siecią) powoduje problemy z koncentracją i mową, przemoczenie, obniżony nastrój, bezsenność, spadek aktywności szkolnych i pozaszkolnych, depresję [Dębski 2016, 16-17]. Ponadto badania Światowej Organizacji Zdrowia oraz liczne badania przeprowadzone w ciągu ostatnich dwóch dekad w Polsce pokazują tendencję wzrostową zaburzeń zachowania i emocji u dzieci i młodzieży [Kisiel-Dorohinicka 2017, 537].

Przekraczając próg szkoły, *globalny nastolatek* „zderza się” z realiami skryształizowanej rzeczywistości, dla której wartością jest stałość. W konsekwencji, wyzwaniem staje się dla niego dostosowanie się do systemu klasowo-lekcyjnego, który kontynuuje wzorzec z epoki industrialnej „nauczając wszystkich – jakże różnych – uczniów tych samych treści, w tym samym czasie i jednakowych warunkach” [Morbitzer 2014, 137]. Sprzeczność wartości, norm i autorytetów reprezentatywnych dla *płynnej nowoczesności* i dla skryształizowanej rzeczywistości szkolnej powoduje swego rodzaju „schizofrenię” w sposobie funkcjonowania *globalnego nastolatka*: „odsadywanie” lekcji w szkole *versus* serfowanie z entuzjazmem po sieci [Melosik 2003, 29]. Wchodząc w rolę SJO, *globalny nastolatek* nadal mierzy się z konfliktem natury aksjologicznej, ponieważ system studiów na filologii obcej nie odbiega zasadniczo od wzorca klasowo-lekcyjnego reprezentatywnego dla niższych etapów edukacji.

Zajęcia na filologiach obcych odbywają się w trybie semestralnym, w grupach (konwersatoria, ćwiczenia, seminaria specjalizacyjne, seminaria magisterskie) lub dla całego roku (wykłady) według określonego harmonogramu. Czas ich trwania, treści i warunki zaliczenia są takie same dla wszystkich, ale SJO może ubiegać się o indywidualną organizację studiów, a oprócz przedmiotów obowiązkowych ma w ofercie przedmioty fakultatywne (np. trzy przedmioty, z których wybiera jeden jako obowiązkowy do zaliczenia). Skryształizowana rzeczywistość uniwersytecka wymaga od niego zaangażowania, konsekwencji, umiejętności odroczonej gratyfikacji, umiejętności organizacji i zarządzania czasem oraz samodzielnego pogłębiania wiedzy i umiejętności nabytych podczas zajęć. Co więcej, na filologii obcej język drugi jest nie tylko celem kształcenia,

lecz także narzędziem komunikacji podczas wykładów, konwersatoriów i seminariów oraz narzędziem ewaluacji zarówno wiedzy merytorycznej, jak i wiedzy językowej (tj. poziomu kompetencji językowej i komunikacyjnej).

Inaczej mówiąc, od SJO oczekuje się, by używał języka, którym nie w pełni biegle włada do poznawania nowych treści, wyrażania ich i komunikowania się, a jednocześnie, by traktował wszystkie sytuacje wymagające użycia języka obcego (JO) jako okazję do rozwijania kompetencji językowej i komunikacyjnej. Każdy kolejny trymestr studiów przynosi nowe wyzwania językowe, komunikacyjne i poznawcze, które są potencjalnym generatorem lęku językowego [Blachowska-Szmigiel 2020, 7-21]. Z badań wynika bowiem, że lęk językowy pojawia się, kiedy proponowane aktywności przekraczają aktualny poziom zdolności i zasobów poznawczych podmiotu uczącego się [Williams 1991, 19-28]. Lęk językowy dotyczy sytuacji rozwijania sprawności receptywnych/produktywnych oraz uczenia się gramatyki języka drugiego/ języka obcego (JD/JO) [Gardner, MacIntyre 1993, 1-11; Kalińska-Łuszczynska 2015, 35-47].

## 2. Wpływ lęku językowego na efekty uczenia się

Lęk językowy jest przykładem lęku sytuacyjnego. Badania potwierdzają bowiem, że uczniowie odczuwający lęk w sytuacji uczenia się JD/JO nie odczuwają go w innych typach sytuacji uczenia się (np. matematyki) [Jebali 2018, 3]. Lęk językowy jest stabilną cechą osobowości, odnosi się do autopercepcji, przekonań, odczuć i zachowań związanych z procesem i sytuacją uczenia się JD/JO w warunkach instytucjonalnych [Horwitz i in. 1986, 125-132], wywołuje „niepokój i negatywne reakcje emocjonalne” [Piechurska-Kuciel 2011, 243]. Badacze wyróżniają trzy uniwersalne źródła lęku językowego: obawę przed komunikacją, obawę przed pomiarem lub oceną wiedzy/umiejętności oraz obawę przed oceną innych. Niezależnie do języka docelowego podmiot uczący się może zatem odczuwać lęk przed komunikacją, lęk testowy i lęk przed negatywną oceną społeczną. Pierwszy rodzaj lęku jest odczuwany zarówno przed wystąpieniami publicznymi i przemowami, jak i przed komunikacją w małej grupie lub w parze. Drugi pojawia się w warunkach formalnego pomiaru i oceny wiedzy/umiejętności podmiotu (np. egzamin, sprawdzian), a trzeci obejmuje różnorodne sytuacje społeczne, w których podmiot czuje się oceniany przez innych [MacIntyre, Gardner 1991, 85-117]. Omówione wyżej rodzaje lęku składają się na ogólny lęk językowy.

Poziom lęku językowego jest wynikiem interakcji czynników osobowych oraz czynników środowiskowych odnoszących się do kontekstu edukacyjnego i społecznego [Kalińska-Łuszczynska 2016, 75-96]. Do grupy pierwszej należą: płeć, cechy charakteru (perfekcjonizm, introwertyzm), lęk przed negatywną oceną, lęk przed utratą twarzy, samoocena kompetencji w zakresie

produkcji ustnej. Do grupy drugiej zalicza się: styl uczenia się, postawę nauczycieli, stopień trudności zadań językowych, sposoby radzenia sobie z lękiem, typy aktywności w klasie językowej, negatywne doświadczenia edukacyjne. W grupie trzeciej wymienia się: wsparcie społeczne, trudności gospodarcze i wydarzenia krytyczne. Wysoki poziom lęku językowego należy do grupy barier afektywnych, która obejmuje także negatywną postawę wobec danego JD/JO, kultury i rodzimych użytkowników tego języka, nauczyciela JO oraz niską motywację poznawczą [Bielska 2011, 335]. W ocenie Petera D. MacIntyre'a średni poziom lęku językowego może działać mobilizująco na podmiot uczący się JD/JO [MacIntyre 1995, 90-99]. Stephen S. Brewer [2010, 75-88] wykazuje natomiast, że jednych lęk skłania do intensyfikacji wysiłku w celu osiągnięcia sukcesu, innym zaś przeszkadza i hamuje ich proces przyswajania/uczenia się JD/JO [Brewer 2010, 75-88]. Czy można zatem mówić o lęku szkodliwym i pozytywnym? Na konieczność takiego rozróżnienia wskazywał już w latach 70. XX wieku Thomas Scovel, komentując sprzeczne wyniki badań dotyczących związków między lękiem językowym a procesem uczenia się JD/JO [Scovel 1978, 129-142].

W odniesieniu do omawianej kwestii Mirosław Pawlak stwierdza jednak: „Mimo że w niektórych sytuacjach lęk językowy może działać mobilizująco, to najczęściej podkreśla się jego negatywny wpływ na proces nauki i jej” [Pawlak 2019, 11]. Poza tym, absorbując część zasobów poznawczych, lęk zaburza poznawcze przetwarzanie językowe na wszystkich etapach procesu językowego, wpływa negatywnie na zapamiętywanie [Piechurska-Kuciel 2011, 241-242] oraz na poprawność pisania [Łuszczynska 2017, 135]. Badania wykazały także negatywną korelację między lękiem językowym a ocenami uzyskanymi na różnych zajęciach językowych [Łuszczynska 2017, 134]. Innym szkolnym efektem lęku językowego jest tzw. „przeuczenie”, które przejawia się zwiększonym wysiłkiem w nauce, a ponieważ rezultat jest niewspółmierny do oczekiwań i czasu poświęconego na realizację zadania powoduje rozczarowanie [Łuszczynska 2017, 134].

Fachowa literatura potwierdza powszechność zjawiska lęku językowego [Bawej 2017, 252], skłaniając tym samym do podjęcia refleksji nad rozwijaniem kompetencji radzenia sobie z nim. A jak z lękiem językowym radzą sobie SJO? Dla zilustrowania omawianego zagadnienia odwołamy się do dwóch niezależnych badań jakościowych przeprowadzonych wśród studentów filologii romańskich. W obu przypadkach posłużono się kwestionariuszem FLCAS [Horwitz i in. 1986], który mierzy poziom ogólnego lęku językowego. W pierwszym przypadku kwestionariusz przetłumaczono na język polski, w drugim zaś wykorzystano wystandaryzowaną wersję francuską. Obydwa badania przeprowadzono wśród studentów narodowości polskiej reprezentujących poziom kompetencji języka francuskiego A2-B2. Pierwsze badanie odbyło się w roku akademickim 2013/2014, wzięło w nim udział 50 studentów filologii romańskiej Uniwersytetu Szczecińskiego [Łuszczynska 2019, 55-71]. Drugie

badanie przeprowadzono na filologii romańskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w roku akademickim 2018/2019. Wzięło w nim udział 93 studentów studiów licencjackich (44 osoby z I roku, 26 osób z II roku i 26 osób z III roku) [Blachowska-Szmigiel 2020, 7-21].

Wyniki obydwu badań wykazały, że wszyscy respondenci odczuwali lęk językowy. Połowa badanych studentów Uniwersytetu Szczecińskiego deklarowała niski poziom lęku językowego, pozostali zaś poziom średni i wysoki [Łuszczynska 2019, 55-71]. W przypadku studentów uniwersytetu w Poznaniu: średni poziom lęku językowego deklarowało 72,72% studentów I roku oraz 61,53% studentów II i III roku; wysoki poziom lęku językowego odczuwało 11,36% studentów I roku, 23,07% studentów II roku i 19,23% studentów III roku; niski poziom lęku językowego deklarowało zaledwie 15,9% I roku, 15,38% studentów II roku i 19,23% studentów III roku [Blachowska-Szmigiel 2020, 7-21]. W konkluzji pierwszego badania zauważono, że lęk językowy wynika z połączenia zagadnień językowych i zagadnień związanych ze specyfiką sytuacji uczenia się JD/JO w warunkach instytucjonalnych, tj. społecznym i oceniającym wymiarem tej sytuacji. W konkluzji drugiego badania zwrócono uwagę, że przyrost wiedzy, doświadczenia i kompetencji respondentów nie wpłynął na redukcję ich lęku językowego, co uzasadniono wzrostem stopnia trudności wymagań na każdym kolejnym roku studiów. Z roku na rok SJO stawia czoła trudniejszym wyzwaniom, staje w obliczu sytuacji uczenia się języka francuskiego jako obcego, które są dla niego nowe, niejasne i niepewne, a zatem budzą lęk językowy.

Wyniki obydwu badań wskazują na potrzebę rozwijania kompetencji radzenia sobie z lękiem językowym w przypadku badanych grup. Po pierwsze, wyniki drugiego badania zdają się pokazywać, że badanym studentom brakuje strategii radzenia sobie z sytuacjami nowymi, niejasnymi i niepewnymi. Ich wiedza językowa i doświadczenie studiowania nie wpłynęły zasadniczo na redukcję lęku językowego. Po drugie, niezależnie od tego, czy lęk językowy odczuwany jest na niskim, średnim czy wysokim poziomie, absorbuje on część zasobów poznawczych SJO, utrudniając mu tym samym dostęp do kreatywnej i spontanicznej części jego osobowości oraz wykorzystania pełni potencjału. Zaburzając równowagę między wyzwaniami, przed którymi staje, a zasobami, którymi dysponuje, lęk językowy obniża poczucie dobrostanu psychicznego rozpatrywanego przez pryzmat osiągnięć w procesie uczenia się JD/JO.

### 3. *Mindfulness* na filologiach obcych: oswoić lęk językowy i zachęcić do uważnego życia

Tłumione czy wypierane emocje zostają zakodowane w reakcjach naszego ciała, by w konsekwencji powodować obniżenie poczucia subiektywnego dobrostanu, objawy somatyczne i choroby [Damasio 1999]. Kluczowym elementem procesu oswojania lęku językowego jest zatem nazwanie odczuwanych emocji, akceptacja i znalezienie konstruktywnego sposobu ich wyrażania. Umiejętności te wchodzą w zakres kompetencji emocjonalnych, które stanowią „konkretny już przejaw poziomu inteligencji emocjonalnej w działaniu” [Kwiatkowski 2016, 113]. Inteligencja emocjonalna ujmowana jest jako zbiór zdolności umysłowych [Mayer, Salovey 1999] albo w sposób mieszany, tj. jako zdolności poznawcze i cechy osobowości [Goleman 1997]. Niezależnie jednak od ujęcia przejawia się w trzech głównych grupach kompetencji: kompetencjach psychologicznych odnoszących się do relacji z samym sobą (samoświadomość, samoocena, samokontrola, samoregulacja); kompetencjach społecznych, które manifestują się w relacjach z innymi (empatia, perswazja, asertywność, współpraca) oraz w kompetencjach prakseologicznych dotyczących kompetencji działania (motywacja, zdolności, adaptacyjne, sumienność).

Kompetencje inteligencji emocjonalnej ułatwiają radzenie sobie z trudnościami i stresem, umożliwiają podtrzymanie i intensyfikowanie pozytywnego nastroju, sprzyjając zadowoleniu z życia i poczuciu szczęścia. Badania potwierdzają związek inteligencji emocjonalnej z psychologicznym dobrostanem [Maczak, Knopp 2013, 144], który stanowi antidotum na depresję, zwiększa poziom satysfakcji z życia i wpływa na elastyczność procesów poznawczych [Seligman 1993]. Kompetencje inteligencji emocjonalnej rozwijają programy edukacji społeczno-emocjonalnej [Maczak, Knopp 2013], a poczuciem dobrostanu zajmują się programy edukacji pozytywnej [Pluskota-Lewandowska 2011, 147-169]. Doskonałym uzupełnieniem obydwu podejść, a jednocześnie podstawą, na której można rozwijać kompetencje inteligencji emocjonalnej i poczucie dobrostanu, jest *mindfulness* z uwagi na zakorzenioną w ciele naturę praktyk uważności [Thich Nhat Hanh, Weare 2017]. W zachodniej literaturze fachowej *mindfulness* definiuje się jako „stan nieoceniającej świadomości tego, czego się doświadcza w bieżącym momencie, włączając w to własne myśli, doznania, uczucia oraz otoczenie, z postawą otwarcia, akceptacji i zaciekania” [Hołas 2015, 3]. *Mindfulness* konceptualizuje się także jako cechę lub kompetencję metapoznawczą i podkreśla się: „intencjonalność, czyli celowość kierowania uwagi; teraźniejszy moment, czyli co jest doświadczane tu i teraz; jakość tej postawy, w tym przede wszystkim akceptację, otwarcie i zaciekanie” [Hołas 2015, 3].

Praktyki *mindfulness*, zarówno formalne (np. uważność oddechu, skanowanie ciała) jak i nieformalne (np. uważne chodzenie, bieganie, wykonywanie

czynności codziennych), rozwijają i pogłębiają cechę uważności, prowadząc w efekcie m.in. do zmniejszenia skłonności do reakcji nasilających stres i napięcie emocjonalne, wzrostu elastyczności umysłu, empatii, wrażliwości i odporności psychicznej [Radoń 2017, 86-87]. W wyniku praktyk uważności pogłębia się poznanie siebie, wzrasta zainteresowanie życiem i poczucie dobrostanu psychicznego [Radoń 2014, 51-70; Hołas 2015, 2-5]. Odwołując się zaś do koncepcji „życia w przepływie” Mihaly Csikszentmihalaia można stwierdzić, że *mindfulness* przyczynia się do optymalizacji stanu doświadczeń wewnętrznych, o której według badacza mówimy wówczas gdy: „w świadomości panuje porządek (...) energia psychiczna – lub uwaga – jest zainwestowana w realne cele, (...) umiejętności są odpowiednio dopasowane do możliwości działania” [Csikszentmihalai 2005, 21].

W zachodnich badaniach naukowych i w przestrzeni publicznej *mindfulness* obecne jest od lat 70. XX stulecia za sprawą programu Jona Kabat-Zinna *Mindfulness Based Stress Reduction*. *MBSR* stał się podstawą dla opracowania kolejnych programów treningowych [Kabat-Zinn 2003, 73-107]. Liczne badania jednoznacznie potwierdzają korzyści płynące z ćwiczenia uważności oraz pokazują, że umiejętności nabyte i rozwijane podczas treningu *mindfulness* są transferowane na nowe, nietrenowane sytuacje [Radoń 2014, 51-70]. Osoby o podwyższonym wskaźniku uważności m.in. wyróżnia: świadomość własnego ciała, umiejętność rozpoznawania myśli, emocji, przekonań pojawiających się w świadomości, zwiększona aktywacja obszaru przedczołowego odpowiedzialnego za pozytywne stany uczuciowe, zwiększona świadomość pojawiania się różnych bodźców oraz zwiększona aktywność fal alfa (wskazująca stan relaksu i spokoju), theta (związana ze zmniejszeniem się cechy niepokoju) i gamma (związana z regulacją afektu) [Radoń 2014, 51-70]. Zmiany te znajdują potwierdzenia na poziomie neurobiologicznym, bowiem mózgi osób rozwijających uważność np. cechuje: powiększona gęstość istoty szarej, zmniejszone prawe ciało migdałowate oraz wzmożona aktywność neuronów lustrzanych [Radoń 2014, 51-70].

W edukacji *mindfulness* jest wykorzystywane jako narzędzie służące rozwijaniu uważności oraz propagowane jako podejście lub sposób bycia. *Mindfulness* jako narzędzie stosowane jest w edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych w Holandii, Belgii, Francji, Kanadzie, Hiszpanii, Szwajcarii, Hongkongu, Brazylii, Urugwaju, Chinach, USA, Wielkiej Brytanii. Do znanych programów rozwijania uważności m.in. należą: holenderski program Eline Snel *Uwaga! To działa*; brytyjskie metody *.b [dot-be]*, *Paws b* i *Learning2breathe*; metoda *MindUP!* [Dębska, Jacennik 2016, 195-210]. Popularnym na świecie ujęciem *mindfulness* jako sposobu bycia jest edukacja oparta na uważności Thich Nhat Hanha realizowana w ośrodkach *Plum Village* na całym świecie [Nath Hanh, Weare 2017]. W rozumieniu Thich Nhat Hanha *mindfulness* jest ścieżką, sztuką uważnego życia, która przywraca szczęście i radość, życzliwość, uprzejmość i współczucie, zmniejsza napięcia i cierpienie, a w odniesieniu do edukacji pozwala czerpać radość z uczenia się i nauczania. Od 2011 Thich Nhat Hanh prowadzi program



*Wake-Up School!* wspierający *mindfulness* i dobrostan nauczycieli, proponuje zjazdy, programy szkoleniowe i treści do wykorzystania w klasie.

W Polsce *mindfulness* popularyzowane jest przez fundacje i stowarzyszenia, m.in. przez założone w 2008 roku Polskie Towarzystwo Mindfulness, a treningi *mindfulness* dla dzieci i młodzieży proponują ośrodki edukacyjne oraz szkoły prywatne. Analizując potrzeby polskiej edukacji w zakresie *mindfulness*, Anna Dębska i Barbara Jacennik rekomendują, by zamiast wprowadzać uważność do planu lekcji jako osobny przedmiot warto przeszkolić nauczycieli: „Nauczyciele, którzy zaczną sami praktykować *mindfulness* jako element własnego rozwoju osobistego, nie tylko będą w stanie lepiej radzić sobie z przeciążeniem pracą i lepiej gospodarować czasem, ale też będą bardziej chętni do uczenia uważności na swoich lekcjach” [Dębska, Jacennik 2016, 201]. Podobne stwierdzenie formułują Thich Nhat Hanh i Kathrine Weare: „aby nauczyciel mógł efektywnie przenieść uważność na grunt społeczności klasowej, musi ona najpierw na dobre zagościć w jego życiu” [Nath Hanh, Weare 2017, 13].

Biorąc pod uwagę sytuację współczesnego SJO (zmuszonego do funkcjonowania w dwóch sprzecznych pod względem aksjologicznym rzeczywistościach), wpływ lęku językowego na efekty uczenia i potrzebę rozwijania kompetencji radzenia sobie z lękiem językowym, jak również przedstawioną wyżej rekomendację Dębskiej i Jacennik [2016, 201], zadaniem praktyki *mindfulness* na filologii obcej byłoby rozwijanie metakompetencji uważności oraz zachęcanie do stylu życia opartego na uważności. Inaczej mówiąc, program uważności na filologiach obcych mógłby stanowić cenne wsparcie w procesie radzenia sobie z lękiem językowym, zachęcać do uważnego życia, a SJO planujących pracę w zawodzie nauczyciela JD/JO przygotować do wprowadzania uważności na lekcji JD/JO. Z uwagi na zakres zakładanych celów koncepcja programu *mindfulness* obejmuje: 6- lub 8-tygodniowy trening uważności (tj. 6 do 8 spotkań, każde w wymiarze 2 razy po 45 minut), praktykę uważności zintegrowaną z zajęciami oraz *mindfulness* jako przedmiot/temat konwersatorium i/lub seminarium specjalizacyjnego podejmującego problematykę rozwoju osobistego

Wprowadzenie treningu rozważamy w dwóch wariantach: dla wszystkich studentów rozpoczynających studia licencjackie i magisterskie na filologii obcej lub dla studentów specjalności nauczycielskiej, a więc przyszłych nauczycieli JD/JO. Trening obejmowałby także praktyki między sesjami, tzn. nieformalne praktyki podczas dnia uważności (inaczej mówiąc uważne wykonywanie czynności codziennych), praktyki formalne (praca z nagraniami ćwiczeń wykonywanych podczas sesji treningowej) oraz prowadzenie dziennika obserwacji praktyk między sesjami.

Kolejny element proponowanego programu stanowią praktyki *mindfulness* zintegrowane z wybranymi zajęciami (np. zajęciami z praktycznej znajomości JO), prowadzone paralelnie do treningu i kontynuowane po jego zakończeniu. W zależności od dynamiki i potrzeb grupy rozważamy je jako krótki rytuał na rozpoczęcie i zakończenie zajęć lub podczas ich trwania. Pokazując

prostotę ćwiczeń *mindfulness*, zachęcimy SJO do systematycznej praktyki uważności na co dzień. *Mindfulness* jako rytuał rozpoczynający zajęcia ułatwiłby reorientację i skupienie uwagi, która często „błąka się” się jeszcze między poprzednimi zajęciami a przerwą, a wyrazem tego jest gwar rozmów tuż po wpuszczeniu do sali. *Mindfulness* jako rytuał zamykający zajęcia pozwoliłby na mentalne i emocjonalne zaznaczenie zakończenia określonej sekwencji działań i przejście do kolejnego etapu dnia na uczelni, zaś w trakcie zajęć pomógłby rozluźnić napięcia i pełniej skupić uwagę na bieżącym zadaniu.

Jako dopełnienie treningu i ćwiczeń *mindfulness* zintegrowanych z zajęciami proponujemy *mindfulness* jako przedmiot/temat konwersatorium dla studentów studiów licencjackich oraz przedmiot/temat seminarium specjalizacyjnego dla studentów studiów magisterskich. Celem zajęć byłoby pogłębienie i usystematyzowanie wiedzy na temat możliwości i wyzwań związanych z rozwojem osobistym, zapoznanie z metodologią *mindfulness* oraz osadzenie *mindfulness* w kontekście rozwoju zawodowego i osobistego przyszłego absolwenta filologii obcej.

## Podsumowanie

Wydaje się, że *mindfulness* jako narzędzie rozwijania uważności oraz jako styl bycia może stanowić odpowiedź na potrzebę rozwijania kompetencji radzenia sobie z lękiem językowym oraz potrzebę wzmocnienia dobrostanu psychicznego w obliczu sprzecznych wyzwań *płynnej nowoczesności* i skrytalizowanej rzeczywistości uniwersyteckiej. Wskazane potrzeby wymagają jednak dalszej weryfikacji empirycznej, badania ilościowego, które pozwoli na uściślenie przedstawionych założeń i koncepcji programu.

Ponadto warunkiem koniecznym dla realizacji przedstawionych założeń programu *mindfulness* są nauczyciele akademicy, dla których *mindfulness* jest elementem własnego rozwoju osobowego: „Pielęgnacja uzdrawiającej siły uważności wymaga czegoś więcej niż mechanicznego trzymania się pewnej recepty czy zestawu instrukcji (...). W praktykowanie uważności musimy zaangażować się całym sercem” [Kabat-Zinn 2018, 65]. Tylko taki nauczyciel akademicki, który praktykuje uważność na co dzień jest w stanie „zarazić” swoim entuzjazmem studentów, ponieważ swoją postawą pokazuje, że *mindfulness* działa.

## Bibliografia

- Bauman Zygmunt. 2000. *Ponowoczesność jako źródło cierpień*. Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- Bauman Zygmunt. 2007. *Płynne życie*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Bawej Izabela. 2017. *Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego*. „Neofilolog” nr 49 (2): 235-255.

- Bielska Joanna. 2011. *Bariery psychiczne w nauce języka obcego*. W: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Red. Komorowska H. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf: 332-351.
- Blachowska-Szmigiel Marzena. 2020. *L'anxiété nuisible chez les apprenants du FLE. Le cas des étudiants de la philologie romane en cycle de licence*. „Glottodidactica” nr 47 (1): 7-21.
- Brewer Stephen Scott. 2010. *Un regard agentique sur l'anxiété langagière*. In: *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité: approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*. Eds. Aden J., Grimshaw T., Penz H., Lang P. Brussels: Peter Lang: 75-88.
- Carr Nicholas. 2010. *Płytki umysł. Jak internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Wydawnictwo Helion.
- Csikszentmihalyi Mihaly. 2005. *Przeptyw: psychologia optymalnego doświadczenia: jak poprawić jakość życia*. Taszów: Wydawnictwo Moderator.
- Damasio Antonio. 1999. *Błąd Kartezjusza. Emocje, rozum i ludzki mózg*. Poznań: Wydawnictwo Rebis.
- Dębska Anna, Jacennik Barbara. 2016. *Programy nauczania uważności dla dzieci i młodzieży – z perspektywy szkolnictwa polskiego*. „Przegląd Badań Edukacyjnych. Educational Studies Review” nr 23 (2): 195-210.
- Dębski Maciej. 2016. *Nałogowe korzystanie z telefonów komórkowych Szczegółowa charakterystyka zjawiska fonoholizmu w Polsce. Raport z badań*. Gdynia: Fundacja dbam o mój z@sięg.
- Gardner Robert C., MacIntyre Peter D. 1993. *A student's contribution to second language acquisition, part II: Affective variables*. “Language Teaching” No 26: 1-11.
- Goleman Daniel. 1997. *Inteligencja emocjonalna*. Poznań: Media Rodzina.
- Holas Paweł. 2015. *Uważność a lęk. Terapie oparte na uważności w leczeniu zaburzeń lękowych*. W: <https://www.researchgate.net/publication/301558623> [Dostęp 11 XI 2020].
- Horwitz Elaine K., Horwitz Michael B., Cope Joann A. 1986. *Foreign language classroom anxiety*. “The Modern Language Journal” No 70 (2): 125-132.
- Jebali Adel. 2018. *Anxiété langagière, communication médiée par les technologies et élicitation des clitiqes objets du français L2*. “Alsic” 21, mis en ligne le 20 novembre 2017: 1-19. W: <http://journals.openedition.org/alsic/3164> [Dostęp 28 XII 2020].
- Kabat-Zinn Jon. 2003. *Mindfulness-based stress reduction (MBSR)*. „Constructivism in the Human Sciences” nr 8 (2): 73-107.
- Kabat-Zinn Jon. 2018. *Życie piękna katastrofa*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kalińska-Łuszczynska Sylwia. 2015. *L'acquisition d'une langue étrangère et l'anxiété langagière*. „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio FF, Philologiae” nr 33: 35-47.
- Kalińska-Łuszczynska Sylwia. 2016. *Les corrélats de l'anxiété langagière*. „Romanica Cracoviensia” nr 16 (2): 75-96.
- Kisiel-Dorohinicka Celina. 2017. *Dorastanie w płynnym świecie. W poszukiwaniu źródeł lęków i bezsilności współczesnej młodzieży*. W: *Anatomia strachu. Strach, lęk i ich oblicza we współczesnej kulturze*. Red. Bodzioch-Bryła B., Dorak-Wojakowska L. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum: 529-546.
- Kluczyńska Urszula. 2010. „Globalny nastolatek” jako efekt globalnej kultury i stylu życia. „Przegląd Pedagogiczny” nr 1: 65-71.
- Kwiatkowski Stefan T. 2016. *Idea edukacji społeczno-emocjonalnej jako narzędzie optymalizujące efektywność procesu kształcenia uczniów i nauczycieli*. „Studia z Teorii Wychowania” t. VII, nr 2 (15): 109-136.

- Łuszczzyńska Sylwia. 2017. *Impact de l'anxiété sur l'apprentissage des langues*. „Studia Neofilologiczne” nr 13: 129-146.
- Łuszczzyńska Sylwia. 2019. *La fausse simplicité de la prise de parole en classe de langue étrangère*. „Glottodidactica” nr 46 (1): 55-71.
- MacIntyre Peter D., 1995. *How does anxiety affect second language learning? A reply to Sparks and Ganschow*. “The Modern Language Journal” No 79 (1): 90-99.
- MacIntyre Peter D., Gardner Robert C. 1991. *Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature*. “Language Learning” No 41: 85-117.
- Matczak Anna., Knopp Katarzyna A. 2013. *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*. Osieck: Wydawnictwo Stowarzyszenia Filomatów Liberi Libri.
- Mayer John D., Salovey Peter. 1999. *Czym jest inteligencja emocjonalna? W: Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna*. Red. Salovey P., Sluyter D. J. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis: 21-70.
- Melosik Zbyszko. 2003. *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*. „Chowanna” nr 1: 19-37.
- Melosik Zbyszko. 2016. *Pedagogika i tożsamość młodzieży w kulturze kontroli i rozproszenia*. W: *Tożsamość w warunkach zmiany społecznej*. Red. Melosik Z., Szymański M.J. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej: 27-47.
- Morbitzer Janusz. 2014. *Nowa kultura uczenia się – ku lepszemu edukacji w cyfrowym świecie*. W: *Edukacja jutra od tradycji do nowoczesności. Aksjologia w edukacji jutra*. Red. Kamińska A., Denek K., Oleśniewicz P. Sosnowiec: Wydawnictwo: Wyższa Szkoła Humanitas: 137-148.
- Nhat Hanh Thich, Wearé Kathrine. 2018. *Szczęśliwi nauczyciele zmieniają świat. Praktyka uważności dla nauczycieli i uczniów*. Warszawa: Wydawnictwo Mamania.
- Niškiewicz Zuzanna. 2016. *Dobrostan psychiczny i jego rola w życiu człowieka*. „Studia Krytyczne” nr 3: 139-151.
- Pawlak Mirosław. 2019. *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?* „Języki Obce w Szkole” nr 2: 5-12.
- Piechurka-Kuciel Ewa. 2011. *Trudności w rozwijaniu sprawności interakcyjnych – rola lęku językowego*. W: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Red. Komorowska H. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf: 239-257.
- Pluskota-Lewandowska Anna. 2011. *Pozytywnie w edukacji*. „Kultura i Edukacja” nr 3 (82): 147-169.
- Radoń Stanisław. 2014. *Walidacja Skali Świadomej Obecności*. „Studia Psychologica” nr 14 (1): 51-70.
- Radoń Stanisław. 2017. *Fryburski inwentarz uważności fiu-14 (polska adaptacja i walidacja Freiburg mindfulness inventory)*. „Studia Psychologica” nr 17 (1): 85-100.
- Scovel Thomas. 1978. *The effect of affect: A review of the anxiety literature*. “Language Learning” No 28: 129-142.
- Seligman Martin E. P. 1993. *Optymizmu można się nauczyć*. Poznań: Media Rodzina
- Williams Kenneth. 1991. *Anxiety and formal second/foreign language learning*. “RELJ: Journal: A Journal of Language Teaching and Research in Southeast Asia” No 22 (2): 19-28.