

Dorota Werbińska

Akademia Pomorska w Słupsku

„MOJA PODRÓŻ Z JĘZYKIEM OBCYM” – NARRACYJNE BADANIE AUTOBIOGRAFICZNE

**‘My journey with a foreign language’ – a narrative
autobiographical study**

The aim of this article is to show some possibilities of using autobiographical narratives in the learning and teaching languages. The first part, focused on theoretical aspects of autobiographical research, points to its functions, problems for the researcher and possible content to be examined. The second part describes an example of the author’s autobiographical narrative research study conducted among the students of philological (English philology) and non-philological (elementary education with English and management) fields of study, whose task was to write an autobiography entitled “My journey with a foreign language”.

1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest ukazanie możliwości wykorzystania idei narracji jako dziedziny zainteresowań i oddziaływań glottodydaktycznych, a zwłaszcza metody opowiedzianej historii życia (*life story*) – narracji autobiograficznej. Referat obejmuje dwie zasadnicze części. W pierwszej z nich zaprezentowane są teoretyczne podstawy autobiograficznego badania narracyjnego uwzględniające funkcje omawianej formy, zalety i trudności z podejmowania takiego typu badania, jak również treści autonarracji. Część druga odwołuje się do autorskiego badania autonarracyjnego przeprowadzonego wśród studentów kierunków filologicznych (filologia angielska) i niefilologicznych (zarządzanie, pedagogika

wczesnoszkolna z językiem angielskim), których zadaniem było napisanie swojej autobiografii w oparciu o temat: *Moja podróż z językiem obcym*.

2. Założenia teoretyczne narracji autobiograficznej

2.1. Definicja

Jedną z najważniejszych przemian współczesnej humanistyki jest „erupcja zainteresowania narracją” (Burzyńska 2008:21), która z narzędzia teoretyczno-literackiego poszerzyła swoje pole pojęciowe i stała się kategorią z zakresu filozofii, antropologii, psychologii, socjologii, pedagogiki, językoznawstwa. Początkowo oznaczała „wypowiedź monologową prezentujących ciąg zdarzeń uszeregowanych w porządku czasowym, rozwijających się w czasie, powiązanych z postaciami i ich środowiskiem (*ibidem*: 22), a pod wpływem uniwersalizacji przybrała ogólniejszą definicję „reprezentacji (ogólnie rozumianego przedstawienia świata) ... zawsze wyposażonego w aspekt komunikacyjny, ... sposób rozumienia świata, wyrażający także czasowość bycia” (*ibidem*) O narracjach autobiograficznych (autonarracji) mówimy wtedy, gdy dotyczą one własnej osoby, gdy „tworzący narrację podmiot jest pierwszoplanowym bohaterem” (Trzebiński 2001:36). Autonarracje z reguły dotyczą podmiotu i jego relacji z innymi partnerami, związanych tym samym wątkiem narracyjnym. Trzebiński (*ibid.*) dodaje, że faktami występującymi w autonarracji są nasze zachowania, dążenia, sukcesy i porażki; nasze życie jest odbierane jako historia, w której coś przeżyliśmy, czuliśmy, robiliśmy, a rozwijając narrację próbujemy tłumaczyć nasze zachowanie, żądać dla niego akceptacji czy wyjaśnić pewne działania. Zatem autonarracja to narracja opisująca podmiot ją tworzący, kierowany pewnymi intencjami, który napotyka na trudności w realizacji swojego celu i je pokonuje bądź nie. Podążając tym tropem, *autonarracją glottodydaktyczną* będziemy nazywać opis sposobu i samorozumienia procesu uczenia się języka obcego sporządzony przez uczącego się, który napotyka na komplikacje w realizacji tej intencji i który je przezwycięża lub nie, konstruując przy tym swoją tożsamość¹.

Do lat 90. XX wieku badania autobiograficzne rzadko pojawiały się w literaturze glottodydaktycznej. Wiedzę postrzegano jako wynik procesów sformalizowanych, hipotetyczno-dedukcyjnych, niezależny od uczestników badania, badaczy czy kontekstu, (za wyjątkiem skąpej uwagi poświęcanej trzem zmiennym, którymi były: kontekst języka drugiego lub obcego, poziom zaawansowania językowego uczestników oraz ich język ojczysty). W tamtych

¹ W literaturze przedmiotu pojawiają się także inne terminy określające autonarracje (badanie narracyjne, narracyjne studium życia, historia życia, biografia, autoetnografia, doświadczenie osobiste, autobiografia), które występują tutaj zamiennie z autonarracją. Cechą łączącą wszystkie terminy są informacje o własnych przeżyciach dotyczących wybranego tematu podawane w pierwszej osobie.

badaniach, jak podaje Curran (2008:78) brakowało głosu uczących się, ich doświadczeń, wartości i przekonań uwzględnianych w tekstach dotyczących akwizycji języka, procedurach metodologicznych, procesach badawczych. Zamiast tego, w nauce dominował paradygmat poznawczy, zwany także logiczno-naukowym, który „swoją niemal idealną postać przyjmuje w matematyce, opartej na kategoryzacji, konceptualizacji i ścisłości procedur (Klus-Stańska 2002:191). Z czasem badania jakościowe o narracyjnym ukierunkowaniu zaczęły dominować nad ilościowymi, a silne narracyjne głosy ucznia reprezentowane w dziś często cytowanych studiach nad Alberto (Schumann 1978), dziennikami Bailey (1983), czy historią Wes’a (Schmidt 1983) i, późniejszą, Karola (Teutsch-Dwyer 2001) znalazły potwierdzenie w propozycji modelu tożsamości Norton (1995:12), która integruje ucznia danego języka z kontekstem uczenia się tego języka.

Biorąc powyższe pod uwagę, termin „badanie autobiograficzne” wydaje się najbardziej adekwatny w odniesieniu do badań najnowszych, próbujących zebrać i przeanalizować historie uczenia się z perspektywy uczących się, wykorzystując metody i kategorie poznawcze rozwijane w naukach społecznych. W tym sensie cechy badania narracyjnego kwalifikują go do grupy badań jakościowych, typowych dla badań o człowieku. W przeciwieństwie do wcześniejszych prac przyjmujących autobiografię za metodę badawczą (dzienniki introspekcyjne i studia przypadków z końca lat 70.), obecne zainteresowanie uczącym się przesuwają punkt ciężkości z „abstrakcyjnego, uniwersalnego konstruktów w kierunku rzeczywistych uczniów i ich doświadczeń w uczeniu się zależnych od czasu i kontekstu” (Benson 2005:18), a nawet z uwzględnieniem polifoniczności tego samego ucznia, jego różnych tożsamości, czy obszarów przemilczanych.

2.2. Zalety autonarracji

Zalety autonarracji można rozpatrywać pod względem najważniejszych funkcji, jakie ona pełni, do których należą: funkcja interpretacyjno – poznawcza, funkcja regulacyjno – motywująca, funkcja interpersonalno – komunikacyjna, funkcja porządkująco – terapeutyczna.

2.2.1. Funkcja interpretacyjno-poznawcza

Tworzenie autonarracji jest ściśle związane z potrzebą rozumienia zdarzeń i nadawaniem sensu naszym doświadczeniom. Tworząc autonarracje wybieramy istotne dla nas wydarzenia życiowe (zwłaszcza te nieoczekiwane), dostrzegamy ich cel, próbujemy znaleźć związek pomiędzy nimi, wyjaśnić zmiany lub ich brak (np. dlaczego nie robimy postępów w nauce języka) i zinterpretować je w pewną całość. Funkcja interpretacyjno-poznawcza spełnia naszą potrzebę nadawania życiu sensu. Co więcej, odkryty dzięki autonarracji sens własnego

losu może wpływać pozytywnie na „poczucie kontroli poznawczej nad otoczeniem i życiem, pozwala bowiem lepiej rozumieć mechanizm i porządek zdarzeń oraz własne w nich miejsce” (Taylor 1983, w Trzebiński 2001:59).

2.2.2. Funkcja regulacyjno-motywuująca

Narracyjna interpretacja własnego losu może również wprowadzać zmiany w postępowaniu człowieka. Oznacza to, że autonarracja jako sensowna interpretacja naszych spraw pozostaje pod wpływem procesów motywacyjnych, na które zwrotnie oddziałuje. Oleś (2008:38) uważa, że między autonarracją a motywacją zachodzi rodzaj sprzężenia zwrotnego – motywacje ukierunkowują autonarrację, zaś osoba kreując swoją historię dotyczącą biegu zachodzących zdarzeń, tworzy określoną motywację, gdyż nadaje kierunek działaniom i wprowadza mechanizmy samoregulacyjne. Co ciekawe, procesy motywacyjne kierujące postępowaniem jednostki mogą dotyczyć kwestii czysto poznawczych dotyczących lepszego rozumienia własnej osoby w danej sytuacji (np. zrozumienie jakim jest się typem ucznia lub co chce się osiągnąć), jak również wpływać na treść realnych emocji budujących doświadczenie jednostki w danej sytuacji (np. rzeczywiste odczuwanie złości, że tak niewiele zrobiło się w kwestii nauki języka „popychającej” do działania). Można zatem powiedzieć, że regulacyjno - motywująca funkcja autonarracji polega na koncentrowaniu myśli, uczuć i zachowań danej osoby wokół wytyczonych przez nią celów. W konsekwencji może to doprowadzić do realizacji planów, „konstruowania scenariuszy osobistych historii” (Trzebiński 2001:47), które powinny być bardziej odporne na sytuacyjne zakłócenia, konfliktowe motywy czy zewnętrzne przeszkody. Tym samym, koncepcja autonarracji proponuje „nowe spojrzenie na zjawiska motywacji, podejmowania decyzji czy osobistej kontroli działania, spojrzenie, które uwzględni ich dynamiczny, zmienny... charakter” (Kofta i Dolinski 2000, w Trzebiński 2001:79).

2.2.3. Funkcja interpersonalno-komunikacyjna

Nie możemy zapominać, że treść i forma autonarracji nie jest tylko wyrazem intencji autora, ale zależy od jej realnego lub wyobrażonego odbiorcy. Niekiedy, w celu wzbudzenia szacunku, współczucia itp. lub zwrócenia na siebie uwagi autor narracji manipuluje treścią, aby np. zasłużyć na opinię umotywowanego ucznia, który miał zawsze pecha do uczących go nauczycieli. Dzieląc swoje doświadczenia z innymi często pragnie otrzymać informację zwrotną. Tak więc, zawsze budowana jest więź i umacniany indywidualny kontakt z odbiorcą.

Ale czytanie/słuchanie autonarracji to nie tylko dzielenie z innymi doświadczeń osobistych w sensie jednostkowym. Funkcja interpersonalno-komunikacyjna narracji oznacza także, że przeżycia jednostek noszą znaczenia typowe dla danej grupy, generacji, środowiska. W tym sensie autonarracje stają się

przekazaniem istotnego doświadczenia o naturze kolektywnej, tworzą uniwersalną historię, komunikują informacje na temat zjawisk funkcjonujących w danej kulturze.

2.2.4. Funkcja porządkująco-terapeutyczna

Porządkowanie doświadczeń dotyczących pewnego biegu naszych zdarzeń porządkuje życie emocjonalne jednostki (Tokarska 2001:243). Całościowe przedstawienie jakiegoś aspektu naszej biografii wywołuje efekt „domykania figury”, opisywany w psychologii *gestalt* sposób na zredukowanie emocjonalnego napięcia (*ibidem*: 244). Przedstawiając, na przykład, negatywne przeżycia związane z uczeniem się języka obcego, ujmujemy je w szerszym kontekście, co z kolei prowadzi do dostrzeżenia nowych znaczeń, poszerzenia perspektywy oglądu i przeformułowania problemów. Takie zdystansowanie się od własnych doświadczeń może nastawiać na działania i jednocześnie zwiększyć liczbę potencjalnych rozwiązań. Oglądając problem z innej perspektywy, narrator staje się konsultantem dla samego siebie, generuje u siebie poczucie sprawstwa i leczy się z problemu².

Wszystkie powyższe funkcje autonarracji mają przemożny wpływ na tworzenie narracyjnej tożsamości jednostki. Kreując swoje historie jednostka bowiem uzasadnia własne zachowanie i własne emocje, reinterpretuje swoją przeszłość, projektuje przyszłość, konfrontuje swoje postępowanie z działaniami innych. Wszystkie te formy myślenia umożliwiają lepsze zrozumienie siebie jako „podmiot zmieniający się i podmiot w zmieniających się sytuacjach” (Trzebiński 2001:37). Oznacza to, że tożsamość jednostki nie wynika z raz na zawsze przynależnych jej cech, ale może zmieniać się, pod wpływem nowych zdarzeń. Jednym słowem, kreowanie autonarracji wpływa na trafniejsze pojmowanie przez jednostkę jej celów, planów i kontekstu ich realizacji, a wiedza o własnej osobie jako o aktywnym podmiocie może stać się ważną przesłanką działania.

2.3. Trudności badawcze

Wśród trudności, na jakie napotyka badacz autonarracji pojawia się zwykle zarzut o redukcjonizm i trudności natury metodologicznej.

2.3.1. Redukcjonizm

Pomimo dużej popularności kategorii narracji w dyskursie humanistycznym, niektórzy badacze (por. Burzyńska 2008:30) zauważają, że nie wszystko da się opowiedzieć, a sprowadzenie pewnego doświadczenia czy nawet życia do

² Mowa tu o tzw. mechanizmie upłynnienia narracji polegającym na „przeorganizowaniu systemu pamięci w taki sposób, aby treści dostępne jedynie w formie proceduralnej „upłynnić”, czyli zamienić w świadomą narrację” (Tokarska 2001: 235) i w ten sposób wyeliminować nieprzyjemne treści.

narracji powoduje nadmierne uogólnienia i uproszczenia. Nie da się bowiem oddać w pełni przeżywanych emocji, zmysłowości i z tego względu, jak podaje Burzyńska (*ibidem*), narracja może uchodzić za swego rodzaju „pogrzebanie cielesności (nawet angielskie słowo *plot* [fabuła, wątek] oznacza także „grób”, „miejsce ostatniego spoczynku”). Należy jednak zaznaczyć, że głosy zarzucające redukcjonizm są odosobnione, zaś kariera narracji w dalszym ciągu trwa.

2.3.2. Efekt eksperymentatora

Pomimo ważnej funkcji komunikacyjnej autonarracji budującej cenny dialog pomiędzy badaczem i badanym, istnieje tzw. efekt eksperymentatora powodujący przemilczanie pewnych treści i/lub eksponowanie innych mających na celu lepszy odbiór badanego. Nie można mieć złudzeń, że istnieje neutralność badacza, gdyż uczestnikom badania nigdy nie jest wszystko jedno, kim jest osoba prowadząca badanie, nawet jeśli nie zdają sobie z tego sprawy (Brzeziński i Siuta 1991). Każde badanie jest spotkaniem konkretnych osób: badacza i badanych, i „bez względu na wszelkie pozytywistyczne zabiegi obliczone na obiektywizację, w badaniu takim jest zawsze obecny niewymierny ‘czynn timer ludzki’” (Stemplewska-Żakowicz 2008:78). Efekt eksperymentatora dotyczy także osoby badacza. Choć jest on świadomy tego, że ludzie mają skłonność do faworyzowania, ulegania stereotypom i posługiwania się uprzedzeniami, nie istnieje taki obiektywizm, który by go od tego uwalniał. Dlatego należy zadbać o szczegóły kontaktu z osobą badaną na każdym etapie badania, a wrażliwość badacza i świadomość własnych ograniczeń jest prawdopodobnie najbardziej charakterystyczną cechą nowych podejść w dziedzinie metod jakościowych (*ibidem*: 81).

2.3.3. Pozyskiwanie materiału

Pozyskiwanie materiału autonarracyjnego może także nastęrczać trudności. Zwykle teksty autobiograficzne uzyskuje się na dwa sposoby: tekstu mówionego (transkrypcja wysłuchanych historii) oraz tekstu pisanego (np. pamiętniki pisane na konkurs, pracę zaliczeniową). Różne wersje wywiadu autobiograficznego są popularną metodą badawczą, a jej wartość polega na tym, że narrator może pogłębić swoją opowieść, a badacz znaleźć w niej coś więcej niż konwencjonalne znaczenia (Żurko 2008:109). Niemniej, należy pamiętać, że każde badanie typu wywiad odbywa się w konkretnym miejscu i sytuacji i jest tworzone na bieżąco, pod wpływem różnych okoliczności rzutujących na jego przebieg.

Autobiograficzne teksty pisane mogą, z kolei, nie spełnić oczekiwań badacza, czy to pod względem treści, czy konstrukcji autonarracji. Na oba czynn timer bowiem wpływają odmienne dominujące style przywiązania badanych. Pod względem treści, niektórzy badani reprezentują styl przywiązania unikający,

co oznacza, że unikają mówienia o sobie i swoich relacjach z innymi ludźmi w sposób otwarty. Z drugiej strony, istnieją osoby, które wprost „zalewają” badaczy „osobistymi” tematami, opowiadanymi z dużą otwartością. Problemem badacza jest dokonanie porównań obu typów treściowych wypowiedzi i określenie, które zachowania językowe wskazują na unikanie pewnych tematów, a które nie. Te same wady posiada konstrukcja autonarracji. Niektóre osoby mają tendencje do opowiadania o różnych aspektach swojego życia w kategoriach czynności, typu „zapisalem się, poszedłem, skończyłem”, w przeciwieństwie do innych, którzy uwzględniają w swoich opowieściach refleksje, wewnętrzne przeżycia, emocje czy zamierzenia. Porównanie obu typów wypowiedzi pod względem formy często wymaga podjęcia trudnych i arbitralnych decyzji badacza.

2.4. Metody pracy z materiałem autobiograficznym

Pozyskawszy materiał badawczy w formie tekstów narracyjnych, możemy pracować na nim na różnych poziomach. Można badać tekst z wykorzystaniem metod lingwistyki formalnej lub skupić naszą uwagę na podejmowanych w narracjach wątkach, prawdopodobnie cieszących się większym zainteresowaniem wśród nauczycieli praktyków.

Rozpatrując poszczególne autonarracje pod względem formalnym możemy na poziomie tekstu zwracać uwagę na jego strukturę, spójność, długość, występujące gatunki literackie, liczbę występujących w tekście wątków, epizodów, liczbę zdań (wypowiedzi) narratora dotyczących tematu (tego, o czym się mówi) i rematu (tego, co mówi się o temacie z doprecyzowaniem stosunku autora poprzez spójniki, partykuły, niektóre przysłówki, np. „chyba”, „na pewno” czy operatory modalne). Jastrzębska i Dryll (2008) proponują przeprowadzenie analizy frekwencyjnej określonych wyrazów, które mogą wskazywać na zwiększone zainteresowanie pewnymi treściami lub zgłębiać zabarwienie emocjonalne wypowiedzi, sprawdzając jak często pojawiają się słowa z określonej kategorii, np. złość, lęk, radość, smutek. W badaniach Weintrauba zaburzenia lękowe wiążą się z częstym użyciem zaimka „ja”, negacji (partykuły „nie”, zaimki „nikt”, „żaden”) i wyrażen przyczynowości, tzw. *explainers* (np. „ponieważ”, „dlatego” itd.), zaś tendencje depresyjne z częstym stosowaniem zaimka „ja”, przy jednoczesnym braku zaimków w innych niż pierwszej osobie. Z kolei, rosnące użycie słów opisujących procesy dochodzenia do rozumienia czy przeformułowania poprzednich zdarzeń uważa się za poprawę zdrowia, co udowodniono w kilku niezależnych badaniach. Podobnie czasowniki opisujące „stany realne” – obiektywne, metrykalne stany i cechy przedmiotu, jak „mieszkam”, „skończyłam technikum”, „mam dobrą pracę” sugerują w jakim stopniu jednostka opisuje siebie przez obiektywne sprawdzalne stany, zaś czasowniki „mentalne” opisujące uczucia, jak „bałam się”, „chcę”, „lubię”, „zdecydowałam” zakładają duży stopień refleksyjności osoby opisującej, która

opisuje siebie poprzez pryzmat przeżywanych stanów wewnętrznych, potrzeb czy zainteresowań.

Za ciekawą technikę pracy na poziomie zdań może uchodzić analiza pól semantycznych pozwalająca na odkrycie znaczenia słowa-klucza i relacji wiążących to słowo z innymi elementami tekstu. (*ibidem*: 135). W tym celu bada się asocjacje – pozytywne skojarzenia z danym słowem, opozycje – elementy w tekście przeciwstawne temu słowu, atrybuty – wyrażenia opisujące cechy badanego słowa czy ekwiwalenty – elementy tekstu, które mają takie same asocjacje, opozycje i atrybuty, jak wybrane słowo. W efekcie budujemy swoistą mapę danego słowa.

Badanie tekstów narracyjnych pod względem treści/wątków tematycznych również dostarcza interesujących możliwości badawczych. Im bardziej istotne treści, tym więcej tekstu poświęca się im lub zostają one całkowicie pominięte. Dryll (2001:123) twierdzi, że za diagnostyczny może uchodzić układ „gwiazdzisty”, w którym omawiając różne wątki swojego życia, narrator konsekwentnie powraca do jednego z nich albo zasygnalizowawszy go „ucieka” w inne zagadnienia.

Cennym wkładem badań empirycznych jest wyodrębnienie typów narracji związanych z treścią podejmowanych wątków tematycznych: proaktywnych *vs.* defensywnych oraz allocentrycznych *vs.* ipsocentrycznych. Pierwsze z nich dotyczą sposobu rozpoczynania się osobistych historii. W narracjach proaktywnych ciąg zdarzeń zaczyna się od przedstawienia intencji podmiotu, przekształcenia intencji w plan działania i pojawienia się zakłóceń na skutek działań realizujących plan. Celem narracji jest rozwiązanie komplikacji i zrealizowanie celu. „Zawsze chciałam się nauczyć języka angielskiego” może służyć za wstęp do narracji proaktywnej. Natomiast narracja defensywna charakteryzuje się tym, że zdarzenia zaczynają się w momencie zakłóceń w życiu podmiotu. Narrator broni stanu rzeczy przed komplikacją i uruchamia swoje działania. Przykład rozpoczęcia narracji defensywnej mógłby brzmieć następująco: „Nigdy nie byłem dobry z języków obcych”. Uzyskany materiał może pomóc określić jak autorzy autonarracji oceniają swoje życie. Z perspektywy narracji proaktywnej, uczenie się języka obcego jest postrzegane jako ciąg intencjonalnych zdarzeń podmiotu, zaś z pozycji defensywnej jako ciąg zdarzeń obracających się wokół kłopotów i walki z nimi.

Drugi podział konstruowanych narracji pod względem treści dotyczy tego, kto pełni rolę głównego bohatera w tekście, czyli kto jest centralną postacią czy osią konstrukcyjną wypowiedzi. Z badań wynika (Trzebiński 2001:61), że wbrew oczekiwaniom nie zawsze jest to sam podmiot, ale często partner podmiotu, jego rodzina lub inna osoba znacząca. Gdy główne wątki autonarracji oscylują wokół innej osoby niż sam podmiot, mamy do czynienia z autonarracją allocentryczną. Gdy głównym obiektem jest sama jednostka, autonarracja jest ipsocentryczna. Z badań wynika, że allocentryzm związany jest z niskim poczuciem podmiotowości w wyborze własnych działań, brakiem

uwzględniania własnych wartości w wyborach i decyzjach i, paradoksalnie, z większym poczuciem osamotnienia w interakcjach społecznych.

Tak więc, badanie narracji autobiograficznych zawierających opisy nauki języka obcego to doskonała możliwość zgłębiania informacji na temat różnic indywidualnych uczniów. Dzięki narracjom o doświadczeniach uczenia się możemy dowiedzieć się czy i jak bardzo uczniowie różnią się między sobą, zwłaszcza przy uwzględnieniu kontekstów psychologicznych i społecznych w dłuższym okresie, co znajduje wyraz w historiach autobiograficznych. Benson (2007:20) dodaje, że informacje o osobach, których doświadczenia z nauką języka obcego pociągają za sobą przekraczanie pewnych granic – geograficznych, psychologicznych, społecznych, kulturowych – i konstruowanie nowych tożsamości w języku obcym są szczególnie dobrze pozyskiwane w badaniu autobiograficznym.

3. Przykładowe badanie autonarracyjne

3.1. Przedmiot i cel badania

Analizując współczesne zainteresowanie językiem angielskim oraz wyniki badań w zakresie uczenia się języków widać, jak bardzo osiągnięcie sukcesu w języku obcym zależy od uwarunkowań biograficznych uczących się. Konstatacja ta była inspiracją do podjęcia przeze mnie dużego badania empirycznego, mającego na celu wyróżnienie określonych modeli biografii językowych uczniów. Uznałam, że uzyskanie materiału w postaci autobiografii podporządkowanych głównemu tematowi, jakim jest uczenie się języka obcego może dostarczyć badaczowi wielu prawdziwych informacji o człowieku i, w przeciwieństwie do rozpowszechnionych badań ilościowych, ukazać wewnętrzny kontekst badanego zagadnienia, umożliwiając pełniejszą interpretację i „poznanie rozumiejące” (Tabor 2008:51). Poza tym, autobiografia na ściśle określony temat uwzględnia nie tylko obecną sytuację językową uczestników badania, ale również ich wcześniejsze doświadczenia uczenia się języka obcego oraz, co często ma miejsce, symulowane plany na przyszłość.

Do udziału w badaniu poprosiłam znanych mi studentów – osób w różnym wieku (studenci stacjonarni i niestacjonarni), studiujących na różnych kierunkach studiów i reprezentujących różny poziom zaawansowania języka angielskiego. W efekcie otrzymałam materiał badawczy w postaci autobiografii od studentów filologii angielskiej reprezentujących zaawansowany poziom znajomości języka (81 osób ze studiów licencjackich, 87 osób uzupełniających wykształcenie na studiach magisterskich), pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim o poziomie średniozaawansowanym (43 osoby ze studiów dziennych i 47 osób studiujących zaocznie) i zarządzania prezentujących podstawową znajomość angielskiego (48 osób studiujących zaocznie). Wszyscy badani otrzymali następujące zadanie: „*Moja podróż z językiem obcym*” – *opisz swoją*

historię uczenia się języków obcych. Dostrzegając w większości przypadków zdziwienie i niepewność wśród badanych, zazwyczaj konstruowałam polecenie ponownie, tym razem z wykorzystaniem metafory zaczerpniętej z propozycji Tokarskiej (2001:249): *Wyobraź sobie, że piszesz książkę na temat własnej historii uczenia się języków obcych. Jaki byłby jej tytuł? Co znalazłoby się w poszczególnych rozdziałach?* Metafora uczenia się języka jako książki, okazywała się na tyle trafna, że zwykle nie musiałam dłużej tłumaczyć polecenia. Nie chciałam również niczego sugerować bądź strukturyzować ich narracji, licząc na to, że nieskrępowane wypowiedzi zachęcą badanych do poszukiwania własnych form ekspresji i podzielenia się doświadczeniami w bardziej autentyczny sposób. Realizacja zadania nie była ograniczona liczbą słów, zaś czas wykonania w różnych grupach badanych wynosił od 2 do 3 miesięcy. Moim zaś zadaniem była próba wydobycia z otrzymanych narracji głównych wątków, ważnych dla respondentów systemów znaczeń, faktów i tematów, jak również określenie relacji pomiędzy nimi. Po dotarciu i zgłębieniu treści znaczących, mogłam bowiem uzyskać wgląd w teorie personalne uczących się, ustalić ścieżki ich rozwoju językowego, a tym samym określić, jak bardzo uwarunkowania biograficzne wpływają w ich przypadku na sukces lub niepowodzenie w nauce języka angielskiego.

3.2. Analiza danych

Analiza uzyskanych danych jakościowych wymagała specyficznej procedury metodologicznej. Ze względu na to, że źródłem danych była swobodna wypowiedź respondentów na zadany temat, uznałam, że analiza materiału pod względem treści uwzględniająca najważniejsze elementy znaczeń okaże się najwłaściwsza. Podobnie jak Tabor (2008) w jej badaniu dotyczącym rozwoju zawodowego nauczycieli, skorzystałam z techniki kodowania. Według Konarzewskiego (2000), kodowanie polega na zastępowaniu fragmentów tekstu oznaczeniami reprezentującymi kategorie tekstu, wyprowadzanymi albo z samego tekstu, albo przygotowanymi przez badacza wcześniej. Opierając się na literaturze przedmiotu, opracowałam zestaw prawdopodobnych kodów (tzw. „szkieletu”) – oznaczeń, które mogły odpowiadać głównym wątkom autobiografii językowych (wśród nich były takie kody jak „szkoła podstawowa”, „szkoła średnia”, „studia”, „wpływ osób znaczących”, „lekcje dodatkowe”, „chęć uczenia się języka”, „marzenia o pracy nauczyciela”, „presja pracodawcy”, „wyjazd zagraniczny”). Niemniej, pod wpływem pracy z materiałem badawczym, a zwłaszcza kilkakrotnym czytaniu wszystkich narracji, zmieniałam i uzupełniałam swoje pierwotne kategorie o dodatkowe szczegółowe oznaczenia. We wszystkich pracach starałam się stosować te same oznaczenia, aby trafniej porównać poszczególne biografie.

W celu określenia modeli biografii językowych uznałam, inspirowana przez Tabor (2008), że naturalnym etapem analizy materiału będzie utworzenie siatek biograficznych, czyli rodzaju tabel, w których zostałyby uwzględnione

wcześniejsze oznaczenia kodowe. Siatki, zwane też matrycami, wzorami lub atrybutami mogą być uporządkowane ze względu na przypadki, czas, rolę, pojęcia, skutki (por. *ibidem*: 55). Siatki w moim badaniu są uporządkowane chronologicznie (jako wertykalny ciąg zdarzeń dotyczących uczenia się języka angielskiego) i pojęciowo (jako horyzontalny zbiór czynników wpływających na sukces/niepowodzenie respondenta w uczeniu się języka angielskiego). Oba etapy analizy uzyskanych narracji (kodowanie i stworzenie siatek biograficznych) umożliwiają skonstruowanie określonych modeli biografii językowych.

3.3. Wyniki i wnioski

W poniższych tabelach 1–6 zaprezentowałam po dwie przykładowe siatki biograficzne (chronologiczna i pojęciowa) osób dla każdej z trzech badanych grup: studentów filologii angielskiej, pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim, zarządzania. Choć w materiale badawczym zgromadziłam autonarracje studentów stacjonarnych i niestacjonarnych, w celu wyeliminowania zmiennej i lepszego porównania, w omawianym tu badaniu wybrałam tylko informacje o studentach niestacjonarnych. Osoby zostały wybrane do tabel losowo (trzy-nasta autobiografia z każdej grupy ułożona w porządku alfabetycznym według nazwisk autorów) i z pewnością formułowanie wiążących wniosków o każdej z grup na tej podstawie byłoby ryzykowne, gdyż wymagałoby precyzyjnego przeanalizowania wszystkich autobiografii osób biorących udział w badaniu. Celem tego artykułu jest ukazanie pomysłu na przykładowe badania z wykorzystaniem autonarracji i, przy okazji, zwrócenie uwagi na zjawisko rozwoju językowego uczących się. Dlatego na podstawie uzyskanych siatek biograficznych można wysnuć tylko kilka wstępnych hipotez dotyczących modeli biografii językowych respondentów, a dalsze, bardziej wnikliwe i oparte o cały zgromadzony materiał empiryczny badania mogą dostarczyć wiarygodniejszych wniosków³.

Pobieżna analiza zaprezentowanych w tabelach siatek biograficznych upoważnia do wysnucia początkowych wniosków natury ogólnej. W efekcie konstatację można sprowadzić do sformułowania trzech charakterystyk każdej z opisywanych grup, które mogą posłużyć za hipotezy wstępne do dalszych badań, dotyczących wyróżnionych tu trzech kierunków rozwoju językowego (zaangażowania, odroczenia i wycofania).

1. Model *zaangażowania*. Studenci filologii angielskiej przejawiają zainteresowania językowe od najmłodszych lat. Już w szkole podstawowej korzystają z lekcji dodatkowych, a w szkole średniej często przystępują do egzaminów certyfikatowych. Uczenie się języka sprawia im prawdziwą przyjemność. Są przekonani o swoich umiejętnościach językowych i zazwyczaj swoją przyszłość wiążą z językiem angielskim, nawet gdy wcześniej ukończyli inne studia.

³ Pełny opis badania w przygotowaniu.

2. Model *odroczenia*. Pomimo wyboru studiów uprawniających do nauczania dzieci w klasach 1–3, studenci pedagogiki wczesnoszkolnej niepewnie czują się w roli przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Są bardzo umotywowani do nauki języka, przy czym zdają sobie sprawę z własnych niedoskonałości językowych, spowodowanych zbyt krótką lub zbyt powierzchowną nauką. Regulację prawną, pozwalającą nauczycielowi nauczania zintegrowanego uczyć swoich podopiecznych języka, traktują z dużą ostrożnością, powagą i odpowiedzialnością – odraczają decyzję o nauczaniu języka do czasu, gdy będą czuć się w nim pewnie. Choć znakomita większość lubiła język angielski w czasie swojej nauki szkolnej, nie był to dla nich nigdy przedmiot najważniejszy, co ma miejsce w przypadku studentów filologii. W porównaniu z innymi narracjami, w ich biografiach jest więcej teorii personalnych na temat istoty nauczania, np. refleksja o negatywnym wpływie częstej rotacji nauczycieli, ważności przekazów moralnych udzielanych przez nauczycieli, czy prymatu dobra dziecka.
3. Model *nycofania*. Studenci kierunku zarządzania po raz pierwszy zetknęli się z „poważną” nauką języka angielskiego na studiach. W poprzednich etapach nauczania, nie darzyli uczenia się języków obcych specjalną sympatią. Część z nich kojarzy uczenie się języka obcego z uczuciem lęku, choć dostrzega praktyczne korzyści, jakie znajomość angielskiego przynosi (komunikowanie się podczas wyjazdów zagranicznych, zrozumienie instrukcji programów komputerowych itp.). Twierdzą, że w przyszłości, jeżeli nadarzy się ku temu okazja, chcą kontynuować naukę angielskiego, ale często jest to tylko poziom deklaracyjny⁴.

4. Podsumowanie

Rozwój językowy człowieka nie może odbywać się bez związków z jego życiem codziennym, uwarunkowaniami rodzinnymi, edukacją, pracą. Dlatego, aby w pełni zinterpretować historię rozwoju językowego danej osoby, należy wziąć pod uwagę jej różne przejawy życia. Autobiografia, jako metoda badawcza, jest w stanie pomóc określić, jak ścisły jest związek pomiędzy osobistymi przeżyciami ucznia a jego rozwojem językowym, uczynić jego własny rozwój bardziej spójnym i zintegrowanym, a nawet umożliwić mu kierowanie swoją biografią (Tabor 2008:167).

Niemniej, należy pamiętać, że metody analizy tekstów narracyjnych często pozostają dyskusyjne i nie udzielają odpowiedzi na wiele pytań. Omawianie

⁴ Po zakończenie kursu lektoratowego, ci sami studenci mieli możliwość uczestniczenia w dodatkowych 30 godzinach zajęć z języka angielskiego za symboliczną opłatą (5 zł za godzinę zegarową, 12-osobowe grupy). Nikt się nie zgłosił, a pytani anonimowo dlatego, skarżyli się na brak czasu i trudność zadania.

tekstu na poziomie większym niż zdanie jest w lingwistyce ciągle czymś nowym, zaś badania nad treściami autonarracji z perspektywy zachowań jednostki są wciąż na etapie początkowym (Stemplewska-Zakowicz 2008:76). Co więcej, badania jakościowe, do których należy badanie autonarracyjne, są nieustannie traktowane z dystansem i zarzuca się im brak wiarygodności rezultatów.

Próba zminimalizowania tych zarzutów mogłyby być dalsze poszukiwania badawcze. Wzory relacji wywiedzione z autobiografii uczących się mogłyby zostać zweryfikowane poprzez zastosowanie badań ilościowych. Poszukiwanie relacji pomiędzy uwarunkowaniami biograficznymi a rozwojem języka obcego wśród innych grup wiekowych czy zawodowych mogłoby również rzucić nowe światło na lepsze zrozumienie tego zjawiska. Jednym słowem, autonarracja oferuje wgląd w nowe wymiary różnic indywidualnych uczących się języków obcych i, choćby z tego względu, zasługuje na naszą uwagę.

BIBLIOGRAFIA

- Bailey, K.M. 1995. „Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking *at* and *through* the diary studies”. (w) Brown, H.D. i Gonzo, S. (red.). *Readings on Second Language Acquisition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall Regents. 163–205.
- Benson, P. 2002. „(Auto)biography and learners’ diversity”. (w) Benson, P. i Nunan, D. *Learners’ Stories*. Cambridge: CUP.
- Brzeziński, J. i Siuta, J. 1991. *Spoleczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Burzyńska, A. 2008. „Idee narracyjności w humanistyce”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 21–36.
- Curran, E. 2008. „Narratives of relevance: seizing (or not) critical moments”. (w) Cole, K.M. i J. Zuengler. (red.). *The Research process in Classroom Discourse Analysis*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dryll, E. 2008. „Analiza tekstu narracji autobiograficznej z wykorzystaniem metod lingwistyki formalnej”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 117–132.
- Jastrzębska, J. Dryll, E. 2008. „Autonarracja osób o różnych stylach przywiązania. Wybrane techniki formalnej analizy tekstu”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Klus-Stańska, D. 2002. „Narracje w szkole”. (w) Trzebiński, J. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. 189–220.
- Kofta, M. i Doliński, D. 2000. „Poznawcze podejście do osobowości”. (w) Strelau, J. *Psychologia. Podręcznik akademicki (tom 2)*. Gdańsk: GWP. 561–600.

- Konarzewski, K. 2000. *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.
- Norton (Pierce), B. 1995. „Social identity, investment, and language learning”. *TESOL Quarterly* 29: 9–31.
- Oleś, P. 2008. „Autonarracyjna aktywność człowieka”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 37–52.
- Schmidt, R. 1983. „Interacton, acculturation, the acquisition of communicative competence”. (w) Wolfson, N. i Judd, E. (red.). *Sociolinguistics and TESOL*. Rowley, MA: Newbury House. 137–74.
- Schumann, J. 1978. *The Pidginization Process: A Model for Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House.
- Stemplewska-Żakowicz, K. 2008. „Obiektywność i inne metodologiczne cnoty z perspektywy postmodernistycznej wrażliwości badawczej”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 37–52.
- Tabor, U. 2008. Biograficzne *uwarunkowania rozwoju nauczyciela. Analiza jakościowa*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Taylor, S. „Adjustment to threatening events: A theory of cognitive adaptation”. *American Psychologist* 38. 1161–1173.
- Teutsch-Dwyer, M. 2002. „(Re)constructing masculinity in a new linguistic reality”. (w) Pawlenko, A., Blackledge, A., Piller, I i M. Teutsch-Dwyer (red.). *Multilingualism, Second Language Acquisition, and Gender*. New York: Mouton de Gruyter. 175–98.
- Tokarska, U. 2001. „Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia”. (w) Trzebiński, J. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. 221–261.
- Trzebiński J. 2001. „Narracyjne konstruowanie rzeczywistości”. (w) Trzebiński, J. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. 17–42.
- Trzebiński J. 2001. „Autonarracje nadają kształt życiu człowieka”. (w) Trzebiński, J. *Narracja jako sposób rozumienia świata*. 43–80.
- Żurko, M. 2008. „Wybrane metody analizy i interpretacji narracji autobiograficznej w ujęciu hermeneutycznym”. (w) Janusz, B., Gdowska, K. i de Barbaro, B. (red). *Narracja. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego. 105–129.

Załącznik:

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Przeżycia i doświadczenia
Szkola podstawowa	Lekcje prywatne z j. angielskiego	<ul style="list-style-type: none"> Filmy w j. angielskim nadawane w telewizji satelitarnej, Zainteresowanie angielskim starszej siostry Krzysztofa, co przeniosło się na niego.
Szkola średnia	Nauka j. angielskiego w najlepszym liceum w mieście	<ul style="list-style-type: none"> Zdanie egzaminu FC (B), Rozpatrywanie filologii angielskiej jako przedmiotu studiów dziennych (ostateczny wybór prawa).
Studia prawnicze	Lektorat przez 2 lata na studiach prawniczych	<ul style="list-style-type: none"> Nieustające zainteresowanie językiem angielskim.
Studia anglistyczne	Pomyślne zdanie egzaminów wstępnych, studiowanie przez rok na studiach stacjonarnych i przeniesienie się (z powodu podjęcia zatrudnienia w kancelarii prawnej) na studia niestacjonarne.	<ul style="list-style-type: none"> Źródło nieocenionej wiedzy lingwistycznej Przekonanie o nowych możliwościach zawodowych, Chęć związania przyszłości z językiem angielskim.

Tabela 1: Przykład siatki uporządkowanej chronologicznie na podstawie biografii 27-letniego Krzysztofa, studenta filologii angielskiej

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Wypowiedź respondentki
Programy telewizyjne i komputerowe dla dzieci dla dzieci.	Ulica Sezamkowa, Program „Muzzy Comes Back”, Programy komputerowe uczące pojedynczych słów	„Podejrzewam, że jako pięcioletnia dziewczynka umiałam około 200-300 wyrazów i zwrotów po angielsku, chociaż nie wiem, czy wymawiałam je poprawnie. Język angielski w zerówce był dla mnie zbyt prosty i nudziłam się na zajęciach”

Osoba znacząca	Metody pracy nauczyciela j. angielskiego	„Jedną z najbardziej niesamowitych prac domowych było wyjście do kina na film z serii „Southpark: Bigger, Longer and Uncut”. Rozmawialiśmy wówczas o slangu i nie sposób było uniknąć tematu wulgaryzmów w j. angielskim. Pan Maciek polecił nam pójście do kina na ten film. Następnie na zajęciach wspólnie wybieraliśmy eufemizmy dla kolejnych zebranych przez nas angielskich przekleństw. Dzięki temu pan Maciek zyskiwał uznanie jako ktoś, kto jest blisko młodych ludzi, szanuje nasze zainteresowania i potrafi je wykorzystać tak, aby nas nauczyć języka angielskiego”.
Uwarunkowania osobiste	Ciąża w klasie maturalnej	„Dyrektorka, poinformowana o mojej sytuacji (termin porodu przypadał w egzamin maturalny) poprosiła mnie, abym spróbowała przystąpić do olimpiady z języka polskiego i egzaminu FCE po to, aby uzyskać zwolnienie z pisemnych egzaminów maturalnych. Wzięłam sobie to do serca i w grudniu, w czwartym miesiącu ciąży, egzamin zdałam.
Studia anglistyczne	Tłumaczenia praktyczne	„Zajęcia uświadomiły mi, że dokonywanie przekładów literatury jest tym, czym chcę się w życiu zajmować. Gdy tłumaczyłam pierwszy zadany tekst, poczułam niesamowita przyjemność, uczucie, jakbym dawała światu coś nowego i ważnego. I wtedy zrozumiałam, że tłumaczenie książek, zwłaszcza literatury popularnej, to jest to, co chcę robić w życiu i co jest moim powołaniem”.
Postrzeganie roli nauczyciela	Praca lektora j. angielskiego	„Będąc jednocześnie nauczycielem i studentką zauważyłam, że osoba która uczy innych, a w tym samym czasie sama się dalej uczy, ma w sobie nie tylko bardziej aktualną wiedzę, ale i większą pokorę czy zrozumienie dla różnych sytuacji i możliwości poznawczych swoich wychowanków”.

Tabela 2: Przykład siatki uporządkowanej pojęciowo na podstawie biografii 25-letniej Anny, studentki filologii angielskiej

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Przeżycia i doświadczenia
Szkoła podstawowa	Dodatkowe lekcje z j. angielskiego (3–4 klasa), Język rosyjski (klasa 5) Język angielski w szkole (6–8 klasa)	<ul style="list-style-type: none"> • Pamięta, że nauczycielka pisała bardzo charakterystycznie literę „r”, • Brak wspomnień, • Piosenki i rymowanki, do dziś pamięta „Lemon tree”.
Szkoła średnia	J. angielski J. rosyjski	<ul style="list-style-type: none"> • Zmiana nauczyciela co pół roku, za każdym razem rozpoczynanie zajęć od <i>Present Simple</i>, • Ta sama nauczycielka przez cały okres nauki, • Wybór języka rosyjskiego na maturze.
Studia pedagogiczne	Pedagogika wczesnoszkolna z językiem angielskim	<ul style="list-style-type: none"> • Niepewność, czy poprzestanie na nauczaniu zintegrowanym, czy zdobędzie wystarczająco umiejętności i odwagi, aby uczyć angielskiego dzieci.

Tabela 3: Przykład siatki uporządkowanej chronologicznie na podstawie biografii 22-letniej Kamili, studentki pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Wypowiedź respondentki
Zaciekawienie j. angielskim	Osoba znacząca Osoba znacząca	<p>„Pani, która uczyła mnie angielskiego w przedszkolu była miłą i sympatyczną osobą, lubiącą dzieci. Dziś mogę śmiało powiedzieć, że miała wysokie kompetencje. Potrafiła zaciekawić i zachęcić do nauki wszystkie dzieci. Dobrze się stało, że na początku mojej przygody z językiem obcym, a był to j. angielski, mam takie najlepsze wspomnienia”.</p> <p>„W liceum nauczycielem j. angielskiego był ksiądz. Przyznam, że bardzo ciekawie potrafił opowiadać łącząc z tym naukę, wiele takich rzeczy pozostało w pamięci do dzisiaj, na przykład: własnoręczne wykonanie napisu i przyklejenie na drzwi do swojego pokoju: „My room is my castle”. Może nie wyniosłam z tych zajęć dużej umiejętności we władaniu angielskim, ale wiele mądrości życiowych, do których często sięgam”.</p>

Przygoda z j. niemieckim	Zdolność ukryta	„W wieku 5. i 6. lat spędziłam całe letnie wakacje z rodziną w Niemczech (łącznie 4 miesiące). Dla mnie niemiecki jest taką zdolnością ukrytą, której nigdy nie pozwoliłam się rozwinąć, ponieważ nie lubię tego języka. Mam wewnętrzny opór do tego języka i nic na to nie poradzę. Większość mojej rodziny zna niemiecki bardzo dobrze. Syn mój chodzi do drugiej klasy szkoły podstawowej z rozszerzonym j. niemieckim i kiedy słyszę jak się czyta, wiele słów wydaje mi się znajomych”.
Plany na przyszłość	Pragnienie podjęcia dalszego rozwoju języka, aby nauczać dzieci	„W tej chwili nie podjąłabym się jeszcze nauczania j. angielskiego u dzieci, ponieważ wiem, że to nie jest jeszcze ten moment. Jestem osobą zbyt ambitną i jest jeszcze dużo pracy przede mną, czasu pomiędzy zajęciami na naukę jest bardzo mało, ale mimo to nie mam wyboru. Nauczyć się w taki sposób, aby nauczając nie skrzywdzić dzieci, bo ich dobro jest najważniejsze”.

Tabela 4: Przykład siatki uporządkowanej pojęciowo na podstawie biografii 29-letniej Magdy, studentki pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Przeżycia i doświadczenia
Szkoła podstawowa	J. rosyjski nauczany w szkole od 4 klasy jako przedmiot obowiązkowy	<ul style="list-style-type: none"> Przynależność do Towarzystwa Przyjaźni Polsko-Radzieckiej, Korespondencja z kolegami z ZSRR
Szkoła średnia	J. niemiecki nauczany jako przedmiot obowiązkowy	<ul style="list-style-type: none"> Nudne uczenie się słówek i wykonywanie licznych ćwiczeń gramatycznych.
Praca zawodowa	Zapisanie się na półroczny kurs j. angielskiego	<ul style="list-style-type: none"> Poznanie podstawowych zwrotów.
Studia w szkole zarządzania	Lektorat j. angielskiego trwający 2,5 roku (120 godzin)	<ul style="list-style-type: none"> Umiejętność zapytania o drogę, zrobienia zakupów czy zamówienia posiłku podczas wyjazdu wakacyjnego w Turcji.

Tabela 5: Przykład siatki uporządkowanej chronologicznie na podstawie biografii 35-letniego Mariusza, studenta zarządzania

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Wypowiedź respondentki
Problemy	Sprawności i podsystemy	„Największym problemem jaki mam przy nauce tego języka jest różnica pomiędzy pisownią a wymową. Łatwiej jest mi nauczyć się pisowni słówek niż ich wymowy. Mam problemy ze zrozumieniem „mówionego” angielskiego. Moje „uszy” często nie potrafią wychwycić różnic pomiędzy wypowiadanymi słowami”.
Mile wrażenia	Satysfakcja	„Największa moja satysfakcja z nauki tego języka? Było kilka, ale ta pierwsza wydarzyła się na koniec drugiego semestru. Poświęciłam bardzo dużo czasu na naukę, nawet przy grillu brat przepytывał mnie z angielskiego, poprawiał błędy językowe. Na drugi dzień zaliczyłam angielski i dostałam czwórkę na semestr. Ktoś by powiedział tylko czwórkę, z czego tu się cieszyć. A ja byłam naprawdę zadowolona, że to czwórka”.
Emocje	Lęk	„Czy boję się jeździć na zajęcia z języka? Tak, często odczuwam strach, a po zajęciach ulgę. Z czego to wynika? Z mojej świadomości, że umiem to, co umiem, albo nie umiem, że pewne rzeczy są do nauczenia, inne nie. A strach przed wywołaniem na zajęciach powstaje sam z siebie”.
Plany na przyszłość	Ambiwalencja	„Z jednej strony cieszę się, że to ostatni semestr nauki angielskiego, że kończę przedmiot, którego nauka zabiera mi najwięcej czasu. Z drugiej strony jest mi ogromnie żal, że nie mogę maksymalnie wykorzystać możliwości, jakie daje mi możliwość nauki tego języka. Mam nadzieję, że kiedyś w przyszłości będę mogła uczyć się języka angielskiego, tylko dlatego, że chcę się go nauczyć i nie dzieląc się czasem na naukę z innymi przedmiotami”.

Tabela 6: Przykład siatki uporządkowanej pojęciowo na podstawie biografii Anny, 37-letniej studentki zarządzania