

Dorota Werbińska

Akademia Pomorska, Słupsk

AKWIZYCJA JĘZYKA OBCEGO W PERSPEKTYWIE STUDENTA FILOLOGII: BADANIE TOŻSAMOŚCI JĘZYKOWEJ STUDENTA W KONTEKŚCIE CZASOPRZESTRZENI I HETEROGLOSJI

Second Language Acquisition in the Perspective of a Philology Student: Exploring Student's Linguistic Identity in the Context of a „Chronotope” and „Heteroglossia”

The general aim of this article is to present second language acquisition from the perspective of an English philology student. Taking the position that identity is a relevant concept in language acquisition, it explores how the identity of English philology students, both day and extramural, is constructed in their narratives when drawing on Bakhtin's notions of „chronotope” and „heteroglossia”.

1. Wprowadzenie

Postępująca w ostatnich czasach globalizacja i szeroko pojęta dostępność uczenia się języków obcych zaowocowały badaniami nad różnymi aspektami akwizycji języka, rozumianej jako: 1) nieformalne *przyswajanie* języka w warunkach naturalnych (np. polski imigrant w Irlandii uczy się angielskiego poprzez interakcje z rodzimymi użytkownikami tego języka czy współpracownikami, dla których język angielski nie jest językiem ojczystym); 2) zorganizowane *uczenie się* języka w klasie języka obcego (np. uczenie się angielskiego na kursie językowym w Polsce); bądź 3) połączenie obu kontekstów i uwarunkowań, a więc *przyswajania i uczenia się* (np. uczenie się angielskiego na kursie w Wielkiej Brytanii i używanie

tego języka w interakcjach społecznych poza klasą językową; por. Saville-Troike 2012: 2). W niniejszym tekście przyjmuje się trzecie rozumienie pojęcia akwizycji języka obcego, polegające na uczeniu się języka w sposób zorganizowany (studia filologiczne w Polsce), z możliwością wykorzystywania go w codziennych doświadczeniach i interakcjach społecznych (np. wyjazdy zagraniczne, przypadkowe rozmowy z innymi użytkownikami tego języka).

Pojęciem, które może wzbogacić naszą wiedzę na temat procesów związanych z akwizycją języka obcego jest tożsamość uczących się, ukazana poprzez ich wypowiedzi o uczeniu się języka. Choć istnieje wiele definicji tożsamości, w prawie wszystkich opracowaniach postmodernistycznych tożsamość określa się jako pojęcie wielowymiarowe, zmieniające się, zależne od kontekstu, wyrażane poprzez język, oparte na relacjach społecznych, transformacjach, negocjowaniu czy konstruowaniu, wśród których ważną rolę spełnia „Inny” (Norton, 2000; Johnson, 2003; Morgan, 2004; Bauman, 2005; Varghese et al., 2005; Block, 2007; Dornyei i Ushioda, 2009; Morgan i Clarke, 2011). Można przyjąć, że akwizycja nowego języka promuje „pielęgnowanie obcego ziarna w sobie” (Kiernan, 2010: 5), a więc języka, który nie jest językiem ojczystym, lecz należy do „Innego”. Jeśli uda się doprowadzić to „ziarno” do rozkwitu, nie tylko dostęp do obcego „Innego” będzie możliwy, ale sami użytkownicy nowego języka osiągną w nim taki poziom, że ten język nie będzie dla nich zupełnie obcy. Tożsamość językowa uczących się jest bowiem ściśle związana z interioryzacją nowych tożsamości, wyrażanych poprzez konstruowanie i negocjowanie swoich stanowisk w odniesieniu do własnego procesu uczenia się języka. Dlatego zasadniczym celem prezentowanego tu badania jest próba określenia tożsamości językowej studentów neofilologii, a tym samym poznanie, jak badani postrzegają swoją akwizycję języków obcych w okresie studiów, jak konstruują znaczenia, negocjują opinie, modyfikują przekonania w związku z uczeniem się i przyswajaniem języków obcych, a także kim są badani studenci neofilologii w relacjach z „Innym”.

2. Podstawy teoretyczne

Zapoczątkowane przez Ferdynanda de Saussure, formalistyczne postrzeganie języka jako zbioru abstrakcyjnych i ustalonych reguł inspirowało językoznawców do studiowania poszczególnych podsystemów przez prawie dwie dekady. Wierząc, że język jest obiektem stałym, jednorodnym, zamkniętym i nie ulegającym zmianom, uważano, że „język nie jest funkcją mówiącego, jest on wytworem, który jednostka biernie rejestruje” (Burzyńska i Markowski 2007: 158). Analitycy kontrastywni próbowali wyszczególnić różnice strukturalne

pomiędzy systemami języków, mając przy tym nadzieję, iż opisując konkretne systemy interjęzykowe przyczynią się do rozpoznania trudności językowych uczących się, a w konsekwencji wyeliminowania błędów językowych.

Formalistyczne postrzeganie języka zostało zakwestionowane przez, między innymi, Michaiła Bachtina, według którego język jest dynamiczny, powiązany ze społecznymi i historycznymi uwarunkowaniami i nabywany na skutek konkretnej komunikacji werbalnej. Twierdził, że „Słowo żyje na zewnątrz siebie, w żywym nastawieniu na przedmiot; jeżeli konsekwentnie oderwiemy je od tego nastawienia, pozostanie nam w ręku nagi trup, który niczego nam nie powie ani o swojej sytuacji społecznej, ani o swoich życiowych losach” (Burzyńska i Markowski 2007: 156-157). Bachtin nie wierzył, że cokolwiek w świecie może być samo w sobie, a wszelkie próby ustalania autonomii poznawczej są iluzją. Doceniając różnoustylowość i wielogłosowość stworzył tym samym podwaliny socjologiczne oraz „zlikwidował przepaść między tym, co konieczne (system językowy), a tym, co przypadkowe (jednostkowy akt mowy), wprowadzając pośrednią kategorię porozumiewania się” (Burzyńska i Markowski 2007: 158).

Wśród najważniejszych pojęć wprowadzonych przez Bachtina i inspirujących badaczy studiów nad akwizycją języka znajdują się: czasoprzestrzeń (Kiernan, 2010), wypowiedź (Gieve i Miller, 2008), różnojęzyczność (Golombek, 2011: 132), dialog (Marchenkova, 2005; Dufva, 2006; Róg, 2012), gatunki mowy (Gieve i Miller, 2008; Kramsch, 2001), polifonia (Hosenfeld, 2006; Pavlenko i Lantolf, 2001; Kiernan, 2010). Badanie opisane poniżej wykorzystuje dwie kategorie Bachtina – czasoprzestrzeń (chronotop) i wielogłosowość (heteroglosja), i nawiązuje do wywiadów Kiernan’a (2010) przeprowadzonych wśród amerykańskich i japońskich nauczycieli języka angielskiego.

3. Charakterystyka projektu badawczego

Badanie tożsamości językowej studentów z perspektywy ich postrzegania nauki języków obcych w okresie studiów filologicznych przeprowadzono wśród studentów filologii angielskiej (n=106) studiów stacjonarnych (n=28) i niestacjonarnych (n=78), uczących się języka hiszpańskiego jako drugiego języka obcego (IV semestr studiów w jednej z uczelni na Pomorzu Gdańskim). Założono, że studenci filologii stanowią wartościową grupę badawczą ze względu na to, że są to osoby dorosłe, które samodzielnie i świadomie dokonały wyboru kierunku studiów oraz że są zainteresowane studiowaniem. Z kolei za koniecznością poznania ich tożsamości językowej przemawiała wciąż duża popularność studiowania języka angielskiego oraz rosnące znaczenie

języka hiszpańskiego, także wśród osób pracujących w innych zawodach, a także próba określenia, kim są osoby studiujące język obcy obecnie i co składa się na akwizycję języka w rozumieniu poszczególnych badanych.

Badani zostali poproszeni o napisanie około 3-stronicowej pracy w języku angielskim¹ na następujący temat: *Dokonaj refleksji na temat własnej akwizycji języka(ów) obcego/ych w okresie studiów anglistycznych*. Wybór pisemnych narracji studentów jako narzędzia badawczego był celowy, gdyż Analiza Narracyjna jest uważana za zasadniczą metodę studiowania tożsamości, skupiającą się na społeczno-kulturowym jej konstruowaniu (Hyland, 2012: 45). Czas na wykonanie pracy był określony (90 min.), zaś zadanie odbywało się we wszystkich grupach pod koniec letniego semestru, naturalnie wyznaczającego granicę zakończonego etapu nauki, a więc czasu refleksji i podsumowań.

Analiza tożsamości językowej studentów na podstawie ich pisemnych narracji przebiegała w dwóch etapach, wyznaczanych dwiema kategoriami teorii Bachtina – czasoprzestrzenią i heteroglosją – ze względu na to, że oba pojęcie są kluczowe w Analizie Narracyjnej. Przyjmując zespoloną koncepcję czasu i przestrzeni oraz założenie, że działania osoby są nierozzerwalnie związane z tym, kiedy i gdzie akwizycja języka się odbywa, uznano, że pierwsze pojęcie może dostarczyć ważnych przemyśleń na temat aspektów organizujących tożsamość językową badanych. Choć czas i miejsce to dwie różne kategorie, przy rozpatrywaniu dyskursu, czas, a więc lata, miesiące, tygodnie, dni, godziny implikują miejsca, zaś miejsca najczęściej reprezentowane przez rzeczowniki (uczelnia, dom, wakacje) pociągają za sobą okres trwania. Warto dodać, że celowo podkreślono w temacie pracy czas odbywania studiów filologicznych, po to, aby narzucone ramy czasu i miejsca pomogły wyostrzyć dany okres życia i lepiej skupić uwagę uczących się na ich doświadczeniach odnośnie do badanego aspektu. Z kolei wykorzystanie heteroglosji w badaniu tożsamości studenta pozwala na dotarcie do indywidualnych znaczeń przypisywanych przez badanych różnorodnym głosom i osobom, a więc nie tylko poznanie procesu kreatywnego konstruowania interjęzyka przez konkretne osoby, lecz także przejmowania innych głosów, a nawet wykorzystywania ich do swoich własnych celów (Marchenkova, 2005: 24).

3.1. Cele

Zasadniczym celem etapu pierwszego była próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, czego dowiadujemy się o tożsamości językowej studentów z perspektywy ich

¹ Przykłady wypowiedzi studentów podawane w niniejszym artykule zostały przetłumaczone na język polski.

akwizycji języka przy zastosowaniu kategorii chronotopu Bachtina. Innymi słowy, obiektem zainteresowania było odkrycie, jak wybrani studenci rozumieją, postrzegają i interpretują czas i przestrzeń przeznaczone na studiowanie języka obcego². Adaptując model Kiernan'a (2010), wyznaczono trzy elementy czasoprzestrzeni, realizacji których poszukiwano w wypowiedziach studentów:

1. skupianie się na pojedynczych istotnych momentach (krótki interwał czasowy, jedna przestrzeń fizyczna);
2. skupianie się na istotnych zdarzeniach (długi interwał czasowy, „oswojona” i „zamieszкана” przestrzeń fizyczna, sekwencje zdarzeń uporządkowane w ciąg);
3. konsekwencje na przyszłość (wpływ akwizycji języka na życie osoby, uwzględnienie perspektywy temporalnej polegające na określeniu obrazu własnej przyszłości, na podstawie krótkiego i długiego interwału czasowego, oraz jednej i „zamieszканej” przestrzeni fizycznej).

Na podstawie powyższych elementów sformułowano następujące trzy pytania badawcze:

1. Jakie istotne pojedyncze zdarzenia związane z akwizycją języków zostały przywołane w narracjach badanych?
2. Jakie istotne zdarzenia trwające przez długi okres czasu związane z akwizycją języków zostały przywołane w narracjach badanych?
3. Jak akwizycja języków w okresie studiów może wpłynąć na przyszłość w opinii badanych?

Zasadniczym celem etapu drugiego było pozyskanie wiedzy na temat tożsamości językowej studentów filologii z perspektywy ich postrzegania akwizycji języka z wykorzystaniem kategorii heteroglosji Bachtina. Tak jak w etapie pierwszym omawianego badania, posłużono się tutaj również wyjściowymi wyznacznikami wykorzystanymi w badaniu Kiernan'a (2010), które zmodyfikowano generując różnorodne relacje pomiędzy głosami i osobami, także własnego ja, a mianowicie:

1. Ja i moje myśli.
2. Ja a inni.
3. Inni o mnie.
4. Ja jako inny.
5. Ja jako niedoskonały.
6. Inni, którymi chciałbym się stać.

Na podstawie powyższych stwierdzeń sformułowano sześć pytań badawczych:

² Według najnowszych badań z fizyki kwantowej doświadczenie czasu jest subiektywne i stanowi produkt świadomości obserwatora „nałożony” na świat zewnętrzny (Tucholska 2007: 19).

1. Co stanowi treść kontrastujących głosów i przemysłów badanych?
2. Czego dotyczą kontrastujące głosy badanego i innych osób?
3. Co inni mówią o badanym?
4. Czy badany postrzega siebie jako innego?
5. Gdzie badany dostrzega własne braki i niespójności?
6. Kim badany chciałby być?

Ponieważ założono, że mogą wystąpić różnice pomiędzy badanymi studentami w zależności od trybu studiowania, celem dodatkowym była próba ustalenia, czy tożsamość narracyjna studentów stacjonarnych i niestacjonarnych pokrywa się treściowo.

3.2. Metodologia

W jakościowym analizowaniu danych pochodzących z zebranych narracji badacz może przyjąć dwa zasadnicze kierunki. Pierwszy z nich jest realistyczny i polega na przyjęciu poglądu, że opisywane zdarzenia miały rzeczywiście miejsce i narracje stanowią obiektywną relację z ich przebiegu. Drugie podejście, konstruktywistyczne, oznacza że opowiadający konstruuje swoją historię z pozycji aktualnego ja, nie odtwarza zdarzeń dosłownie tak, jak je pamięta, lecz na skutek psychologicznych i społecznych uwarunkowań, przetwarza, interpretuje, czasami nawet selekcjonuje i wypiera po to, aby móc je lepiej zrozumieć i zaakceptować lub doprowadzić do zgodności z własnymi oczekiwaniami. W podejściu realistycznym narzuca się gotowe struktury analityczne i dlatego dobrze nadaje się ono do porządkowania i interpretowania surowego materiału. Natomiast podejście konstruktywistyczne zwraca mniejszą uwagę badacza na poszczególne zdarzenia biograficzne, a bardziej eksponuje proces konstruowania biografii badanej osoby.

W badaniu postrzegania czasoprzestrzeni posłużono się analizą narracji opracowaną przez Schutzego (Rubacha 2008) obejmującą cztery fazy: analizę formalną, kodowanie tekstu, opis strukturalny, dokonanie abstrakcji oraz weryfikację teorii ugruntowanej. Analiza formalna polegała na przeczytaniu tekstu i wydzieleniu z niego fragmentów nadających się do narracji oraz wyłączeniu fragmentów nienarracyjnych. Kodowanie tekstu polegało na przypisaniu symboli (liter) odpowiadających kolejnym pytaniom do wyróżnionych fragmentów tekstu. Opis strukturalny to próba wyłonienia czterech struktur procesowych, do których należą instytucjonalne wzory przebiegu akwizycji języka, biograficzne celowe działania badanego, trajektorie, w których badany doznawał negatywnych odczuć oraz biograficzne procesy zmian zapoczątkowujące gruntowne przeobrażenia w perspektywie badanego, jak również kierunki działań. Dokonanie abstrakcji to połączenie wyszczególnionych struktur pojęciowych w całość.

ściowy obraz postrzegania akwizycji u osoby badanej, zaś weryfikacja teorii ugruntowanej to uwzględnienie materiału ze wszystkich narracji i na tej podstawie dokonywanie zestawień i porównań podobnych i różniących się między sobą kategorii. W przypadku trudnych decyzji interpretacyjnych dotyczących zwłaszcza ostatniej fazy, o weryfikację proszono jednego lub dwóch sędziów kompetentnych, a zdanie trzeciej osoby, włączając badacza, uznawano za ostateczne. Przykład działań badacza w odniesieniu do postrzegania czasoprzestrzeni przez losowo wybraną badaną osobę ilustruje Załącznik A.

W badaniu heteroglosji odrzucono nałożenie struktur analitycznych zastosowane w badaniu chronotopu, ponieważ przedmiotem studium było sprawdzenie, jak student filologii angielskiej konstruuje swoją językową tożsamość. Tym razem, wydarzenia jako takie nie interesowały badacza, ale to, jaką niosły informację na temat tożsamości uczących się. Wybór tego podejścia wynikał z założenia, że narracje na temat akwizycji języka obcego stanowią źródło wiedzy o tym, jak aktualnie osoba dane zdarzenia postrzega i interpretuje, a nie odtwarza w ich rzeczywistym biegu. Ważna była dla badacza tożsamość narratora, a nie zdarzenia z przeszłości. Zasadniczym krokiem badawczym przyjętym w drugim etapie było podzielenie tekstów na segmenty opisujące zdarzenia oraz segmenty opisujące interpretacje badanego w odniesieniu do przywoływanych zdarzeń. Zdania interpretacyjne podane przez badanego tworzą obraz akwizycji języka w perspektywie studenta, aczkolwiek jest on dalej interpretowany przez badacza. Interpretacje badacza są prawdopodobne, lecz nie jedyne możliwe i dlatego, w przypadku niepewności, ponownie korzystano z triangulacji sędziów kompetentnych. Załącznik B ukazuje przykładowe działania badacza dotyczące badania heteroglosji.

Odnosząc się do obu podejść badawczych należy zaznaczyć, że autorka celowo wybrała dwa podejścia do analizy tych samych prac na temat akwizycji, lecz w każdym etapie koncentrowała się na innym aspekcie tematycznym. Podejście pierwsze badające czasoprzestrzeń może dostarczyć cennych informacji na temat postrzegania i oddziaływania struktur edukacyjnych na akwizycję języka studentów, a także przyczynić się do poznania mechanizmów działania edukacji w konkretnym miejscu i czasie. Podejście drugie, z kolei, może okazać się pomocne w analizowaniu indywidualnych perspektyw edukacyjnych, mechanizmów tworzenia tożsamości językowej badanej osoby, co także może stanowić przyczynek do dalszych badań nad akwizycją języka.

4. Wyniki i analiza projektu badawczego

Opracowanie badania przebiegało w dwóch etapach podzielonych trybem studiowania badanych osób. Najpierw próbowano określić tożsamość narra-

cyjną studenta studiów stacjonarnych w oparciu o badane kategorie Bachtina, a następnie porównać uzyskane wyniki z tożsamością narracyjną studenta studiów niestacjonarnych z uwzględnieniem tych samych dwóch kategorii.

4.1. Badanie czasoprzestrzeni

Opracowując badanie postrzegania czasoprzestrzeni na podstawie zgromadzonych narracji dostrzeżono, że szukanie niektórych elementów opisu strukturalnego pokrywało się z odpowiedziami na postawione pytania badawcze. Dotyczyło to zwłaszcza elementu pierwszego *instytucjonalne wzory akwizycji* i częściowo *biograficznych zadań celowych*, gdyż podawane przez studentów przykłady często oznaczały „długi czas trwania” badany w pytaniu drugim. Podobnie czwarty element opisu strukturalnego – *zmiany i kierunki działań* – w narracjach studentów często sprowadzał się do udzielania odpowiedzi na trzecie pytanie badawcze dotyczące „konsekwencji na przyszłość”. Z tego względu, pokrywające się treści potraktowano razem, pod jednym problemem badawczym. Wyniki badania czasoprzestrzeni w perspektywie studentów filologii angielskiej odzwierciedlają kolejność postawionych pytań badawczych, po których następuje próba nakreślenia tożsamości narracyjnej badanych.

Jakie istotne pojedyncze zdarzenia związane z akwizycją języków zostały przywołane w narracjach badanych?

Zapamiętanie pojedynczych zdarzeń świadczy o dużym skupieniu uwagi ze strony doświadczonej ich osoby. Jednak kwestią, która uderza badacza przy analizowaniu danych uzyskanych w pracach studentów stacjonarnych jest stosunkowo mała liczba podawania takich pojedynczych wydarzeń czy epizodów. Tradycyjne narracje w rozumieniu Labova (De Fina i Georgakopoulou 2012: 28-29) obejmujące Abstrakt (*Abstract*), Zorientowanie w sytuacji (*Orientation*), Skomplikowanie akcji (*Complicating action*), Rozwiązanie (*Resolution*), Kodę (*Coda*), Ewaluację (*Evaluation*) wystąpiły tylko w 11 pracach, co stanowi 39%. Co ciekawe, aż 10 przykładów narracji odnosiło się do różnych sytuacji związanych z autentycznym i komunikacyjnym użyciem języka obcego, mających miejsce w okresie wakacji podczas pojedynczych kontaktów z cudzoziemcami w Polsce oraz podczas pobytów zagranicznych. Tylko jeden przykład narracji przywołanej przez studenta dotyczył nabywania języka w przestrzeni szkolnej, a dotyczył dygresji o akademickim nauczycielu gramatyki angielskiej udzielającym pożytecznych rad na temat nauczania podsystemu syntaktycznego. Widać zatem, że czas studiowania przesuwają się na czas wolny studentów, podczas którego akwizycja wciąż ma miejsce, zaś przestrzeń uczenia się, poparta przykładami, przenosi się poza teren uczelni,

między innymi do restauracji (rozmowa z Włochami podczas wakacyjnej pracy), domu (nieoczekiwany przyjazd ciotki z amerykańskim mężem), innej przestrzeni komunikacyjnej (telefon od pracodawcy poszukującego osoby z bardzo dobrą znajomością angielskiego). Odnosi się wrażenie, że akwizycja języka postępująca w innej przestrzeni i czasie niż rok akademicki spędzany w budynku szkolnym jest uważana za bardziej wartościową i prawdziwą, o czym świadczą wyrażenia pełne zachwytu, entuzjazmu, swego rodzaju spełnieniem i potwierdzeniem własnych umiejętności językowych.

Zdarzenia odnoszące się do krótkiego interwału czasowego i odbywające się na jednej przestrzeni nie dominowały również w narracjach studentów niestacjonarnych. Akwizycja języka była najczęściej przywoływana w kontekście rozpoczęcia studiów językowych podyktowanych albo pobytem zagranicznym (na przykład, „zdałem egzamin PET więc pomyślałem o filologii”), podłożem językowym (nauczyciele, którzy byli filologami innych języków), utratą pracy w zawodzie, zaś inne pojedyncze zdarzenia (wymieniono, między innymi, pochwałę szefa za dobre przetłumaczenie rozmowy z klientem czy krótką rozmowę z mieszkającym w Polsce Anglikiem przy wykonywaniu pracy odczytywania liczników) należały do wyjątków. Tu również występuje brak podawania krótkich sytuacji dotyczących przestrzeni uczelnianej, choć wszystkie przykłady odnoszą się do czasu studiowania.

Jakie istotne zdarzenia trwające przez długi okres czasu związane z akwizycją języków zostały przywołane w narracjach badanych?

Zdarzenia trwające długi czas są związane z przetwarzaniem i zapamiętywaniem większej liczby tworzących je elementów. W narracjach badanych studentów stacjonarnych przyjmują one centralne znaczenie, gdyż były wymienione aż 35 razy i obejmują przestrzeń innych krajów, szkoły, jak również przestrzeń wirtualną³. Z danych wynika, że 17 osób (60%) spędziło nieprzerwanie przynajmniej 3 miesiące w kraju anglojęzycznym (najczęściej Wielka Brytania, Irlandia, także Kanada) lub innym kraju europejskim, posługując się wyłącznie językiem angielskim (Holandia, kraje skandynawskie). Wszyscy bez wyjątku postrzegają te pobyty jako niezmiernie udane, stanowiące ważne przełomy w ich akwizycji języka, dostarczające nowej energii do pracy, motywujące i dowartościowujące. Czytając prace nie można oprzeć się wrażeniu, że większość respondentów jest zdania, iż dopiero pobyt za granicą uczy „prawdziwego” języka obcego, a codzienny kontakt z rodzimymi użytkownikami („inaczej człowiek się czuje, jeśli wie, że cały czas jest otoczony *native*

³ Niektóre osoby stworzyły kilka dłuższych narracji i dlatego liczba przekracza liczbę przedłożonych prac

speaker'ami") jest najlepszą formą edukacji językowej. Po powrocie na uczelnię badani studenci w znakomitej większości przenoszą swoje wartości na oferowane przedmioty, wśród których praktyczne nauczanie języka obcego urasta do najważniejszego z nich. W wielu pracach studenci powracający z zagranicy podważali zasadność nauczania kierunkowych przedmiotów filologicznych (pojawily się przykłady gramatyki opisowej, literaturoznawstwa, językoznawstwa itp.), uznając je za nudne, zbyteczne i zabierające cenny czas studenta, darząc dużą sympatią praktyczną fonetykę wymienioną w prawie połowie prac (48%) oraz poznanie strategii komunikacyjnych i strategii uczenia się wyróżnionych w pracach u ponad połowy badanych (57%).

W czasie studiów filologicznych wszyscy studenci stacjonarni opisywanego badania mogą zmienić czas i przestrzeń uczenia się wybierając się na wymianę studencką do Hiszpanii w ramach europejskiego programu Erasmus. Wśród badanych dziesięć osób uczestniczyło w wymianach studenckich do Hiszpanii, a inne trzy osoby napisały, że wybierają się tam podczas najbliższych wakacji. Warto dodać, że w ramach lektoratu studenci uczą się języka hiszpańskiego, a lektorem jest rodzimy użytkownik języka. Prawie wszyscy badani w tej grupie (nie dotyczy 1 osoby) nie uczyły się hiszpańskiego wcześniej i kontakt z tym językiem w ramach lektoratu na studiach był ich pierwszą stycznością z tym językiem. Znakomita większość badanych (20 osób, 72%) entuzjastycznie wypowiada się o wyjazdach językowych, nauczycielu hiszpańskiego stosującym dużo uczenia się na pamięć czy studiujących w Polsce hiszpańskich studentach, z którymi można komunikować się w języku angielskim lub hiszpańskim. Osoba, która uczyła się hiszpańskiego wcześniej jest z kolei tak bardzo zafascynowana językiem hiszpańskim, że przeznaczą na ten język znacznie więcej czasu i uwagi, aniżeli na język kierunkowy. Znamienny jest fakt, że studenci najbardziej zaawansowani w nauce języka angielskiego są zirytowani dużą popularnością hiszpańskiego w szkole („chcę studiować angielski, nie hiszpański”) i woleliby wyjeżdżać na wymiany do krajów anglojęzycznych uważając, że za mało czasu poświęca się praktycznej znajomości angielskiego, oznaczającej dla nich najczęściej sprawność mówienia. Być może studenci słabsi językowo postrzegają naukę nowego języka jako możliwość dowartościowania, otrzymania równej szansy uczenia się innego języka od podstaw i udowodnienia swoich uzdolnień językowych przed innymi bądź sobą. Warto dodać, że uczniów dobrych drażni częste używanie języka polskiego przez niektórych wykładowców (np. przy wydawaniu poleceń, podawaniu komunikatów, itp.), zaś studenci o niższych umiejętnościach językowych w ogóle nie odnotowują tego faktu.

Inną kwestią wartą rozpatrzenia okazały się krytyczne uwagi odnośnie do nauczania gramatyki na platformie edukacyjnej, wyrażone przez pięć studentek reprezentujących słabą znajomość języka angielskiego. Z drugiej stro-

ny, najlepszy i najbardziej autonomiczny uczeń napisał, że regularnie korzysta z internetu współpracując z kilkoma międzynarodowymi grupami fokusowymi, opracowuje wirtualne gry językowe i pisze historyjki, a co ważniejsze, dostarcza mu to większej wiedzy i umiejętności językowych niż nauka w ramach przedmiotów oferowanych przez uczelnię. Ten sam badany stwierdza, że właściwie uczy się samodzielnie, gdyż w trakcie zajęć uczelnianych doskwiera mu zbyt mała ilość ekspozycji na autentyczny język. Zapewne praca na platformie internetowej pociąga za sobą umiejętność planowania i dokonywania samooceny i, być może, z tego powodu studenci o niskiej znajomości języka charakteryzują się także niskim poziomem autonomiczności.

Przestrzenie uczenia się języków obcych studentów niestacjonarnych to również wakacje i wizyty zagraniczne trwające przez kilka tygodni, oraz pobyty związane z pracą obejmujące cały okres studiów.⁴ Niektórzy za przestrzenie uczenia podawali prace w korporacjach, ale, co ciekawe, pojawiła się także samodzielna praca studenta wykonywana w domu. Jedna ze studentek pisze na przykład, że najwięcej uczy się samodzielnie, inna pochłania angielskie książki, dzięki którym ulepsza leksykę i struktury gramatyczne, zaś kolejna chwali sobie uczenie się gramatyki na platformie e-learningowej. Wyrażenie widać, że ostatnia wymieniona tu przestrzeń – praca samodzielna w domu – stanowi różnicę pod względem uczenia się pomiędzy trybami studiowania. Studenci niestacjonarni, którzy mają mniej czasu i więcej zajęć realizowanych w formie skomasowanej,⁵ zmuszeni są do poświęcenia większej ilości czasu na samodzielne studiowanie.

Jak akwizycja języków w okresie studiów może wpłynąć na przyszłość badanych?

Czas i miejsce stanowią punkty odniesienia, względem których interpretuje się wszystko inne, a czas studiowania to wyodrębniony okres życia, po którym następują zdarzenia, związane ze studiami bądź nie. Refleksja nad tym, jakie działania mogą mieć miejsce w najbliższej przyszłości lub jakie kierunki na chwilę obecną badani stacjonarni studenci filologii angielskiej chcą przyjąć to próba określenia, jak fakt studiowania języka obcego może wpłynąć na przyszłość respondentów.

Prawie wszyscy badani (26 osób, 93%) podkreślili w swoich pracach istotność ciągłego uczenia się języka. Oznacza to, iż studia doprowadziły studentów do zrozumienia, że nauka języka nigdy się nie kończy, że absolwent

⁴ Badani studenci dojeżdżali na zjazdy z Wielkiej Brytanii (8 osób), Szwecji (1 osoba), Turcji (1 osoba).

⁵ Mowa tu o 10 godzinach zajęć odbywanych dziennie podczas jednego dnia weekendowego zjazdu.

filologii zawsze pozostaje uczniem, który nigdy nie osiąga kresu swoich możliwości językowych. Pojawia się tu zatem kategoria czasu, w którym kontynuacja uczenia się implikuje nowe przestrzenie. Wśród badanych większość osób chciałaby wyjechać do kraju anglojęzycznego i przebywać wśród jego rodzimych użytkowników. Badani wielokrotnie podkreślają, że wyjazdy zagraniczne i praca w czasie studiów były dla nich prawdziwymi okresami przełomowymi w akwizycji studiowanego w Polsce języka, rozbudziły motywację, nauczyły pewności siebie i tolerancji, i dlatego postarają się uczynić wszystko, aby wyjechać za granicę na czas dłuższy po studiach.

Kolejną konsekwencją studiowania języka jest kwestia motywacji. Choć ponad połowa badanych studentów twierdziła, że w momencie rozpoczynania studiów język angielski był dla nich pasją, druga połowa zdecydowała się na studia anglistyczne pod wpływem presji innych osób bądź studiowania czegośkolwiek, a wśród potencjalnych kierunków naukę angielskiego postrzegano jako szczególnie przydatną. Na skutek styczności z różnymi aspektami języka angielskiego u niektórych studentów motywacja instrumentalna (*instrumental*) lub powinnościowa (*ought-to L2 Self*) przemieniła się w motywację integrującą (*integrative*) – „Interesuje mnie wszystko, co dotyczy angielskiego”. Jeszcze inni zamierzają rozwijać swoje zainteresowania przy udziale języka angielskiego. Jeden z respondentów, komunikując się ze społecznością internetową, pisze historyjki do gier komputerowych sprzedawanych w innych krajach, inny zamierza podjąć pracę jako międzynarodowy sędzia sportowy, zaś jeszcze inny para się czytaniem artykułów naukowych, wychwytywaniem w nich nieścisłości tłumaczeniowych i zgłębianiem informacji o kulturze japońskiej.

Następstwem studiowania filologii angielskiej jest zaskakująco duża (18 osób, 17%) grupa wyrażająca zainteresowanie wykonywaniem pracy nauczyciela języka angielskiego wśród studentów niestacjonarnych. Jest to o tyle ciekawe, iż badani studenci mogą realizować specjalizację pedagogiczną opcjonalnie, a uczelnia raczej nie specjalizuje się w przygotowaniu pedagogicznym studentów. Prawie taka sama liczba osób (20 badanych, 19%) chce wyjechać za granicę, a tam przede wszystkim rozmawiać w języku angielskim. Jednak najwięcej badanych zwraca uwagę na korzyści płynące ze studiowania filologii angielskiej, sprowadzające się do nabycia większej pewności siebie, nabycia strategii uczenia się, „odkrycia” istotności niektórych podsystemów (uznanie ignorowanej wcześniej gramatyki i fonetyki) oraz takich cech osobowościowych przydających się w akwizycji języka, jak systematyczność, chęć komunikowania się czy pracowitość. Wśród badanych były także osoby opisujące swoje dążenia do uzyskania dyplomu studiów, potrzebnego do potwierdzenia ich umiejętności językowych w zakresie języka angielskiego.

Ponieważ wszystkie opisane działania związane z akwizycją języka odbywały się na określonym obszarze i w określonym czasie, można przyjąć, że czasoprzestrzeń Bachtina to podstawowa kategoria narracji, gdyż nawet minimalne próby opisywania poszczególnych aspektów uczenia się języków opierały się na czasie i miejscu. Powołując się na Korzybskiego (1924, za Tucholską 2007: 38), można przyjąć, że człowiek posiada zdolność „wiązania” przestrzeni – kojarzenia tego, co „tu” z tym, co „tam”, jak również „wiązania” czasu – przekraczania teraźniejszości poprzez projektowanie przyszłości. W większości przypadków następuje integracja „teraz” i „później”, gdyż refleksje respondentów na temat studiowania „tu i teraz” rzutują na ich plany dotyczące przyszłych doświadczeń. Jednak działania jednostki są determinowane współczesnym pojmowaniem czasu i być może dlatego niektórzy studenci, patrząc ze swojego punktu widzenia, zdominowanego przez pragmatyczne postrzeganie świata, odrzucają wykładowców mówiących po polsku czy przedmioty niezwiązane bezpośrednio z praktyczną nauką języka jako niepotrzebne i zabierające im czas.

4.2. Badanie heteroglosji

Heteroglosja czyli wielogłosowość to, według Bachtina, odejście od monoglosji, czyli jednogłosowości. Na przykładzie utworów Dostojewskiego, Bachtin ukazywał, jak autorski głos głównego bohatera ustępuje wielu głosom i tekstom wypowiedzianym przez różnych bohaterów „Zbrodni i kary”, rozlegających się obok słów autora, pełnobraźni i pełnoprawnych świadomości. Duszak (2002) twierdzi, że cokolwiek mówimy, zawsze identyfikujemy się lub odwracamy od czegoś lub kogoś, solidaryzujemy się i akceptujemy „cudze ja” bądź występujemy w opozycji do jego statusu czy władzy. Dlatego dostrzeżenie pojęcia heteroglosji w wypowiedziach studentów może dostarczyć wglądu w ich „różne światy” przedstawione w danym wycinku czasowym, a tym samym reprezentowaną przez nich tożsamość narracyjną.

Tak jak w przypadku badania czasoprzestrzeni, treści na temat trajektorii negatywnych odczuć, stanowiące trzeci element opisu strukturalnego badania jakościowego pokrywały się z odpowiedziami na piąte pytanie badawcze dotyczące braków i niespójności badanego, widzianych z jego perspektywy. Dlatego, przy opracowywaniu danych, refleksje studentów traktujące oba badane obszary potraktowano wspólnie, w ramach jednego zagadnienia badawczego.

Co stanowi treść kontrastujących głosów i przemyśleń badanych?

Kontrastujące głosy składające się na przemyślenia badanych studentów stacjonarnych to kontrasty temporalne pomiędzy tym, jakim było się przed

studiami, a jest się teraz, kontrasty motywacyjne o tym, dlaczego zostało się studentem filologii angielskiej, czasami nawet wbrew sobie oraz kontrasty osobowościowe pomiędzy tym, co dany badany uważa, a co oferuje uczelnia. W szczególności głosy badanych dotyczą rodzaju ich motywacji (występowanie różnych kombinacji motywacyjnych, np. wewnętrzna (*intrinsic*) bądź idealna (*ideal L2 self*) przemieniła się w okresie studiów w instrumentalną (*instrumental*) lub integrującą (*integrative*), zaś powinnościowa (*ought to L2 Self*) w idealną (*ideal L2 self*) i na odwrót, preferencji w uczeniu się języków obcych, skutecznych strategii uczenia się, środowiska, wpływu języka na nich samych. Konkretnie przykłady kontrastów to chęć uczenia się wybranych przedmiotów, a konieczność uczenia się wszystkich, wiara w skuteczność uczenia się języka w naturalnych warunkach, a niemożność realizacji tego pragnienia, wybór studiów filologicznych pod kątem zdobycia dobrej pracy i brak pewności, czy studia sprostają temu zadaniu. Nielicznym respondentom nauka języka dostarczyła zupełnie nieoczekiwanego wcześniej spełnienia: fascynacji kulturą i historią Wielkiej Brytanii czy pozyskania informacji o sobie – jaka osobą się jest, jak lubi się uczyć oraz jakie cechy charakterologiczne lub zachowania pozwalają bądź nie pozwalają na osiągnięcie niektórych celów. W większości prac przeważa styl nakazujący: „należy”, „powinno się”, „jest niezbędne”, „wyjedź za granicę i słuchaj *native’ów*” oraz duża pewność co do prawdziwości głoszonych przez siebie przekonań. Dlatego wypowiedzi w znaczącej większości są dość płytkie, jednostronne w swoich przekazach, oparte na pragmatyce i „optyczności” studiowania konkretnych treści.

Choć badani studenci niestacjonarni stanowili liczną grupę i reprezentowali różne środowiska społeczno-zawodowe, w znakomitej większości przypadków ich spostrzeżenia dotyczące studiowania filologii angielskiej mniej dotyczyły zestawień przeszłości z teraźniejszością (jakim było się przed studiami, a jakim się jest teraz), charakterystycznych dla studentów stacjonarnych, lecz zamiast tego kontrastów teraźniejszości z przyszłością, odnoszących się do przyszłych zamierzeń w związku z podjętymi studiami. Motywy studiowania dzielą studentów niestacjonarnych na trzy zasadnicze grupy: tych, dla których dobra znajomość języka angielskiego jest konieczna do utrzymania pracy w korporacjach (ok. 30%), tych, dla których poszerzenie kompetencji językowych może pomóc utrzymać pracę w oświacie (ok. 25%), tych, którzy przyjechali z emigracji, gdzie zetknęli się z językiem angielskim w użyciu i zapragnęli studiować filologię (ok. 30%), licząc na szybkie nauczanie się języka i wykorzystanie go, być może, w kolejnym wyjeździe zagranicznym lub, jeśli ich kompetencja językowa jest wysoka, jej prawne potwierdzenie. Pozostałe osoby rozpoczęły studia filologiczne ze względu na inne pobudki, takie jak chęć sprawdzenia się w studiowaniu po latach, zachęta znajomych czy rodziny. W efekcie takiego

postępowania można wysnuć wniosek, iż studia prywatne na filologii angielskiej w trybie niestacjonarnym przyjęły charakter kursu językowego.

Z analizy wypowiedzi studentów niestacjonarnych wynika, że wyłonione „kategorie motywacyjne” generują odmienne sprzeczności doświadczane przez badanych. Większość osób bez innego wykształcenia wyższego uważa, iż ich postęp jest zbyt nikły, jak na studiowanie filologii angielskiej. Prawdopodobnie dają tu o sobie znać mity związane z myśleniem, że wystarczy studiować filologię, aby osiąść kompetencję rodzimego użytkownika, wciąż dość popularne w społeczeństwie. Z kolei respondenci z grup nauczycieli dostrzegają niespójności pomiędzy przedmiotem, do którego przygotowywali się kiedyś, a uczeniem się angielskiego. Germanistki przyjmujące niemieckie standardy w uczeniu się gramatyki denerwuje fakt, iż popełniają błędy gramatyczne i nie potrafią do końca logicznie zrozumieć pewnych zasad gramatyki angielskiej, zaś rusycystkom i romanistkom przeszkadza fakt, iż jest tak mało pamięciowego uczenia się słownictwa. Porównywanie znanych systemów językowych oraz sposobów ich uczenia się ma prawdopodobnie cały czas miejsce w przypadku tych osób. Studenci, dla których język angielski jest językiem korporacyjnym nie zawsze są zadowoleni z konieczności uczenia się hiszpańskiego. Część respondentów twierdzi, że nauka innego języka zabiera im mnóstwo czasu i energii, które woleliby spożytkować na uczenie się wybranego przez nich języka kierunkowego. Można zatem stwierdzić, że nauka języka obcego w przypadku studentów niestacjonarnych jest bardzo osobistym procesem. Decyzje o studiowaniu zostały podjęte na skutek indywidualnych biografii i trajektorii życiowych, a samo studiowanie przebiega z różnym sukcesem i dynamiką. Z powodu deficytów czasowych, grupy te są również mniej zgrane, gdyż liczą więcej przypadkowych osób.

Do kogo należą głosy innych w narracjach badanych studentów i czego dotyczą?

Relacje typu „ja-inni” generują wiele możliwych implikacji, a przede wszystkim wskazują na fakt, że dana osoba jako „ja” różni się od innych, łączy w sobie to, co nie pasuje do reszty, odsłania swoją obcość w jakimś obszarze, ukazując jednocześnie nowe możliwości wynikające ze swojego doświadczenia i rozumienia. Symbolicznie „inny” może przyjąć postać powszechnie nieobecnego, nieprzystającego do większości lub jeszcze nierozpoznanego, nawet nieprzyjaznego, wyjątkowego czy tajemniczego (Walczak 2010). Dlatego określanie inności w mówieniu o sobie samym jest nie tylko ujawnianiem siebie, lecz także odsłanianiem tego, w jaki sposób inni odczytują nas.

W pracach studentów stacjonarnych, najczęściej występują głosy innych studentów rozmawiających o studiach językowych w trakcie przerw lub posługu-

jących się językiem angielskim na różnych przedmiotach. Z większości narracji przemawia zgoda, radość bycia, czerpania pomysłów i uczenia się w grupie, co wskazuje na właściwe dobranie się osób, identyfikowanie się ze studentami wokół i zbudowanie zgranego zespołu. Innym głosem są głosy osób z angielskich programów telewizyjnych, filmów, a także nauczycieli studentów zarówno języka angielskiego, jak i hiszpańskiego. Pod adresem nauczycieli uczących praktycznego angielskiego pojawia się zarzut lepszego traktowania osób o wyższej znajomości języka, zaś dwie osoby, które wcześniej uczyły się języka włoskiego, narzekały na nasuwanie się słów włoskich i słyszenie ich w początkowym okresie nauki hiszpańskiego. Wśród badanych studentów stacjonarnych ważne miejsce zajmuje głos ich rodziców – doradzających wybór studiów językowych, opłacających filologię angielską na prywatnej uczelni, niekiedy kosztem wyrzeczeń, mających nadzieję, że ich dzieci nie zawiodą i w przyszłości znajdą atrakcyjną pracę. Zdarza się, że respondenci otrzymujący niższe oceny słyszą przypominający głos rodzica, którego nie chcą rozczarować, ale ich działania ograniczają się do studiowania z musu i pod presją. Jedna studentka, na przykład, pisze: „Moi rodzice płacą za szkołę i dlatego jest mi ich szkoda. Gdyby nie oni, już dawno zrezygnowałabym”. W kilku pracach jednak pojawiają się głosy dumnych rodziców, a ma to miejsce zwłaszcza wtedy, gdy ich dzieci są bardzo dobrymi studentami, autentycznie zaangażowanymi w treści zgłębiane na opłacanych studiach.

Głosy, które słyszą studenci niestacjonarni zależą od tego, kim są badani respondenci. Osoby uchodzące za świadomych studentów, o dobrej kompetencji językowej dostrzegają raczej złe strony, aniżeli dobre. Oznacza to, że wymagają więcej od nauczycieli, słyszą fonetyczne błędy prowadzących, jak również niski poziom innych studentów. Osoby o niskiej kompetencji językowej postrzegają swoje przyjazdy na zjazdy jako trzydniowe zanurzenia się w języku angielskim, po których następuje cisza – dwutygodniowa stagnacja. Naturalną konsekwencją, ale obecną tylko w dyskursach studentów niestacjonarnych, był wzrost krytycyzmu wobec osób spoza uczelni posługujących się językiem angielskim. Nawet studentom o niższej kompetencji językowej doskwierał fakt słabego przygotowania merytorycznego nauczycieli języka angielskiego uczących w trójmiejskich szkołach, dostrzeżony w trakcie metodycznych praktyk śródrocznych. Z dużym zainteresowaniem badanych spotkała się również koncepcja fosylizacji, dzięki której respondenci zaczęli dostrzegać błędy fonetyczne innych osób, na które wcześniej z pewnością nie zwróciliby uwagi. Dlatego można zaryzykować stwierdzenie, że studenci filologii angielskiej przywiązują wagę do tego, jak kto mówi i prawdopodobnie w większości nie identyfikują się z lansowaną przez Jenkins (2000; 2006) koncepcją angielskiego jako *lingua franca*, w której występują istotne ujednolicenia fonetyczne i gramatyczne.

Co inni mówią o badanym?

Wypowiedzi innych osób o badanym studencie stacjonarnym były w narracjach najczęściej pomijane. Z nielicznych prac uwzględniających ten wątek wynika, że inni mówią o badanym w kontekście „realizacji językowej”, działania, w którym język obcy jest używany. Wśród obecnych innych wypowiadających się na temat akwizycji języka obcego „usłyszeć” można rodziców chwálących postępy językowe badanych studentów w trakcie zagranicznych wyjazdów rodzinnych czy przygodnych użytkowników języka angielskiego poznanych w sytuacjach towarzyskich. Jeden z respondentów z wyraźnym niezadowoleniem zaznaczył, że nie lubi budzić śmieszności wśród innych, a tak właśnie było podczas jego pracy w fabryce angielskiej, gdy rodzimi użytkownicy języka naśmiewali się z jego doboru zbyt formalnych angielskich słów. W kilku pracach napisanych przez słabszych językowo studentów badanej grupy, „inni” to koledzy pomagający w zrozumieniu gramatyki angielskiej lub tłumaczący zawiłości przedmiotów kierunkowych przed kolokwiami. Takie przykłady można odczytać jako komunikaty o tym, że podający tego typu informacje są postrzegani jako inni, bo słabsi językowo i wymagający pomocy. Dlatego nie można jednoznacznie stwierdzić, że inni mówią o badanych wyłącznie pozytywnie bądź negatywnie. Wiele zależy od tego, kim jest inny, jaki jest poziom oczekiwań i wymagań, a także czy, na przykład, komplement pod adresem znajomości języka lub oferowana przez innego pomoc przyczyni się do uzyskania korzyści dla innego.

Wypowiedzi studentów niestacjonarnych najczęściej nie odbiegały od tych oferowanych przez stacjonarnych, zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym. Pojawił się motyw dumy rodziny, która może się pochwalić iż, na przykład, córka, po powrocie z pracy zarobkowej w Szkocji, studiuje filologię angielską, pochwały innych dotyczące ładnego angielskiego akcentu niektórych badanych, czy podziwu, iż studentka jako jedyna spośród wielu osób w sytuacji prywatnej potrafiła komunikować się w języku hiszpańskim. Wystąpił także motyw „nieadekwatnego” angielskiego, kiedy jeden z respondentów napisał: „Kiedy w zeszłym roku byłem w Londynie i wchodząc do gabinetu lekarskiego użyłem wyrażenia *Good afternoon* spojrzeli na mnie, jakbym był kosmitą i po chwili odpowiedzieli *Hi!* Znaczy to, że na studiach nie uczą nas współczesnego języka czy zachowania odpowiedniego do sytuacji”. Jednak nowym motywem, który został zaznaczony przez kilkoro badanych, zwłaszcza tych o najwyższej kompetencji językowej, był fakt niezadowolenia studentów z braku poprawy błędów. Studenci narzekali, iż pracownicy uczelni w ogóle nie mają zwyczaju poprawiania błędów na wielu zajęciach niezwiązanych z nauką języka, a także nie zawsze na ćwiczeniach z praktycznego

nauczania języka. Denerwuje ich fakt, iż często są chwaleni przez rodzimych użytkowników języka, choć sami nie są zadowoleni ze swojej kompetencji. Taka krytyka pod adresem nauczycieli wyrażona jest także przez studenta z porażeniem mózgowym, rzutującym na jego sprawność motoryczną. Badany stwierdził: „Nikt nie jest wystarczająco krytyczny w stosunku do mnie i nie kwestionuje, że używam prostych struktur i czasów, których nauczyłem się na samym początku mojego kontaktu z językiem. Nigdy nie byłem w sytuacji, aby osoba, z którą rozmawiam, dała mi choćby najmniejsze sygnały negatywnego *feedback'u*”. Takie opinie, aczkolwiek rzadkie ze względu na przypadłości konkretnych osób, sugerują, że niektórzy studenci domagają się prawdziwej wiedzy o swojej kompetencji językowej, chcą mieć wysoko postawioną poprzeczkę i nie zawsze doceniają nauczycieli orędujących podejściu komunikacyjnemu, dla których poprawność jest mniej istotna niż umiejętność wypowiedzenia się i przekazania komunikatu.

Czy badany postrzega siebie jako innego?

Postrzeganie siebie jako innego jest traktowaniem siebie w sposób odmienny, osobliwy lub nietypowy, odróżniający siebie od innych na skutek posiadania pewnych cech, których inni w sobie nie znajdują. Wypowiadający się badani studiów stacjonarnych najczęściej pisali o swoich cechach osobowościowych, w większości o ekstrawersji, choć kilka prac ukazywało autorów narracji jako introwertyków względem innych osób w grupie studenckiej. W pracach tych introwertyczne osoby dały wyraz swoim wcześniejszym frustracjom powodowanym przez niechęć do wykonywania komunikacyjnych ćwiczeń w grupach, stosowanych na zajęciach z języka praktycznego. Opisały również, jak poradziły sobie z własną innością osobowościową akceptując siebie i dostrzegając własną „wyższość”, gdyż nie ocierającą się o płytką towarzyskość innych osób z grupy bądź znajdując dla siebie niszę w postaci literatury i czytania książek, czego inni w grupie raczej nie robią. Pojedynczy respondenci zwrócili uwagę na swoją wyjątkowość ze względu na nietuzinkowe zainteresowania (np. kultura japońska), zdolności językowe czy znajomość języka angielskiego dostarczająca im lepszego samopoczucia, przekonania o racji, a nawet wyższości w porównaniu z osobami nie władającymi językami obcymi. W rozumieniu tych ostatnich, pochodzących z małych miejscowości niedaleko Trójmiasta i opłacających studia, filologia angielska jest wciąż postrzegana jako elitarna, kojarzona z zagranicznymi wyjazdami, pop kulturą i modnym stylem życia. Refleksja nasuwająca się po przeczytaniu wypowiedzi pod kątem „ja jako inny” sprowadza się do konstatacji, że w większości prac ekstrawertyczność, towarzyskość, podróżowanie, rozmowy z *native speaker'ami* w pubie, a więc banalność i pospolitość są uważane za

„inność”, postrzeganą jako wartość czy prawdziwe ja. W tym kontekście respondenci, którzy pisali o swoich rozterkach i niedopasowaniach społecznych wyróżniali się z tego „nieciekawego” otoczenia, stanowiącego większość materiału badawczego, paradoksalnie swoją innością i nad-zwyczajnością.

Wśród studentów niestacjonarnych inność przejęła dwa przeciwstawne wymiary: bycie gorszym pod względem językowym i dlatego innym, jak również posiadanie lepszej kompetencji językowej i z tego powodu bycie innym. Trzeci motyw to inny w znaczeniu zmieniony. Studenci, którzy znaleźli się w pierwszej grupie skarżyli się na własną nieśmiałość, niepewność, początkowe problemy ze zrozumieniem wykładowców posługujących się angielskim, brak czasu na należyte przygotowanie się do zajęć, a także ogromną przepaść pod względem kompetencji językowej pomiędzy nimi a innymi studentami. Narracje ich emanowały frustracją, zagubieniem, czasami nawet brakiem przekonania, co do słuszności studiowania. Dla niektórych studia na prywatnej uczelni odbywały się kosztem wielu wyrzeczeń, zarówno rodzinnych, jak i finansowych, zaś marzeniem wielu była możliwość odbywania rozmów z rodzimymi użytkownikami języka. Z kolei, studenci, w swoim mniemaniu, dysponujący dobrą znajomością języka angielskiego uważali się za innych, gdyż byli lepsi od reszty („inni mówią takim ograniczonym kodem”, czuli się pewniejsi, a nawet pisali, że „poprawiali *native speaker’ów*”). Nieliczni studenci, zwłaszcza starsi wiekiem, zauważyli różnice tożsamościowe względem tego, kim byli kiedyś, a kim są teraz. Studia niewątpliwie dostarczają przeobrażeń w osobowości człowieka, a szczególnie cenne dla respondentów okazały się: trening strategiczny powodujący rzadsze uciekanie do strategii unikania, otwarcie na istotność fonetyki i starannego mówienia, czytanie interesujących tekstów o tematyce psychologicznej, poznanie ciekawych wykładowców, radość płynąca z pomagania innym w nauce angielskiego. Wyszczególnione znaczenia dobrze ilustrują fakt, że studenci niestacjonarni dokonują nie tylko porównań między sobą dotyczących kompetencji językowej, ale zdają sobie sprawę z pozytywnych zmian dokonujących się w nich samych na skutek studiowania języka obcego.

Gdzie badany dostrzega własne braki i niespójności?

W narracjach wszystkich studentów poszukiwanie innego jako niedoskonałego, rozpoznającego swoje braki i niedociągnięcia oznacza skupienie uwagi na problemach językowych przyszłych filologów. Większość z nich zdaje sobie sprawę, co powinni poprawić, a wśród przyczyn niezadowolenia z własnej kompetencji językowej wymieniają słabą znajomość gramatyki, niekiedy brak słownictwa, problemy z mówieniem publicznym, brak pewności siebie. Jeden z respondentów studiów stacjonarnych twierdzi, że języka uczy się samo-

dzielnie w domu, po przybyciu z uczelni, gdzie jest zbyt wiele przedmiotów w języku polskim, a wykładowcy polscy zbyt często i bez istotnych powodów rezygnują z angielskiego lub posługują się pozostawiając wiele do życzenia fonetyką. Większość respondentów jest zdania, że w programie istnieje zbyt dużo przedmiotów niepotrzebnych, a dla kilku konieczność uczenia się hiszpańskiego zupełnie od podstaw zabiera studentom cenny czas, który mógłby być wykorzystany na praktyczny angielski. W świetle tych uwag warto raz jeszcze przypomnieć, że badani to studenci wyższej szkoły prywatnej, o których na skutek niżu demograficznego uczelnie obecnie zabiegają i którzy swój sukces akademicki rozpatrują nie w kategoriach tradycyjnie pojmowanego dyskursu uniwersyteckiego, opartego na refleksyjności i „dostrzeganiu kwestii związanych z rozpatrzeniem miejsca, jakie [student] zajmuje w świecie i losu, jaki przypadło dźwigać wśród innych i wraz z innymi” (Sławek 2012), lecz dyskursu przydatności i ekonomicznej skuteczności w przyszłości.

Wśród studentów niestacjonarnych, osób dojrzałych i starszych wiekiem, występuje tradycyjna tożsamość ucznia, gdy piszą, że chcą dowiedzieć się jak najwięcej nowych rzeczy, doceniają zdobytą wiedzę i umiejętności a niekiedy czują, że robią coś pożytecznego dla siebie i dla pracy. Jednak obok problemów związanych z poszczególnymi sprawnościami i podsystemami języka, niektórzy zwracają uwagę na problemy niejęzykowe, aczkolwiek generowane nauką języka. Szczególnie ciekawe niespójności opisują młode kobiety (n=6) podejmujące studia pod wpływem presji rodziny. W kilku pracach dostrzega się ich wielki niepokój i obawę przed rozzarowaniem domowników, którzy płacąc za studia domagają się doskonałych wyników i świetnie rozwiniętej kompetencji językowej. Jedna z wypowiedzi jest szczególnie dramatyczna, autorka pisze, że „Czasami boję się wracać do domu. Mój mąż, który nie ma studiów, myśli sobie, że wystarczy zapisać się na filologię, aby znać ‘perfekt’ angielski. Gdy przyjdzie ktoś ze znajomych chwali się mną i każe mi tłumaczyć, np. piosenki w radio. Ja zmyślam coś, ale czasami mam już tego dość. Kiedy mówię mu, że to nie takie łatwe, on krzyczy, że to moja wina i chyba się nie uczę”. Inną konsekwencją akwizycji języka jest poczucie znudzenia („Są momenty kiedy jestem zmęczony angielskim. Te wszystkie *phrasal verbs*, może ważne, ale rzadko używane przez *native’ów*, reguły gramatyczne czy zasady pisania angielskich esejów napawają mnie grozą, a czasem usypiają”). W porównaniu ze studentami stacjonarnymi, mniej jest uwag pod adresem niepotrzebnych przedmiotów. Jednak studenci niestacjonarni również upominają się o zwiększenie wymiaru praktycznego wszystkich zajęć na studiach.

Kim badany chciałby być?

Poszukiwanie odpowiedzi na pytanie kim badani chcieliby się stać odślania wymiar etyczny „spotkania z innym”, ponieważ wyznaczone „poziomy aspi-

cji” ukazują intencje naszych działań. Stacjonarni studenci anglistyki najczęściej przywołują obraz siebie jako użytkowników języka angielskiego mówiących z nienagannym brytyjskim akcentem zbliżonym do akcentu rodowitego i wykształconego użytkownika języka angielskiego mieszkających na Wyspach Brytyjskich. Tylko w jednym przypadku podano nauczyciela z uczelni jako punkt odniesienia, wyznaczający cel kształcenia językowego oraz członka rodziny mieszkającego od wielu lat w Irlandii, którego jedna z respondentek chciałaby „prześcignąć” pod względem kompetencji językowej. Trzy osoby stwierdziły, że mogłyby zostać nauczycielkami języka angielskiego, w tym jedna wyłącznie w polskiej szkole w kraju anglojęzycznym, inna osoba – tłumaczem mieszkającym za granicą, a jeszcze inna twórcą angielskich gier komputerowych. Takie opinie oznaczają, iż badani studenci wyrażają gotowość zdobycia jak najwyższego poziomu zaawansowania we wszystkich sprawnościach i podsystemach, choć niewiele piszą o własnym wysiłku i wkładzie. Warto zaznaczyć, iż wciąż żywy jest wizerunek idealnego *native speaker’a*, pomimo globalizacji i zmian, które dotknęły postrzeganie języka angielskiego na świecie.

Studenci niestacjonarni, zwłaszcza młodszy wiekiem, także wyrażają pragnienie podróżowania, wyjazdów zagranicznych, a nawet osiedlenia się w kraju anglojęzycznym, ale w mniejszym stopniu niż studenci stacjonarni. Prawie wszyscy z nich są starsi, niektórzy wykonują inne wyuczone zawody, zaś ich celem jest dobrze nauczyć się angielskiego lub, co ciekawe, reprezentować tak dobry poziom językowy, jaki mają niektórzy z ich wykładowców lub osiąść wymowę nauczyciela fonetyki angielskiej. W tych opiniach są bardziej realistyczni, gdyż nie porównują się do rodzimych użytkowników języka, lecz aspirują do innych Polaków, którymi, dzięki motywacji i wysiłkowi mogą się stać. Na przykład, jedna z respondentek napisała, że chciałaby być lepsza językowo od swojej przyjaciółki razem z nią studiującej, a inny student stwierdził, iż interesuje go „bycie najlepszym na roku”. Widać zatem, że rywalizacja nie jest obca grupom studenckim, być może z powodu mniejszego „zgrania” poszczególnych osób, ich przypadkowości studiowania czy alienacji.

Pragnienie bycia kimś innym podyktowane jest również siłą oddziaływania innych na nas, spowodowaną pozycją innej osoby, charakterem zaistniałej interakcji czy, po prostu, odnalezieniem w innym siebie. Dla jednej ze studentek niestacjonarnych takim innym, którego poglądy przejęła od razu był Michael Swan, głoszący swoje poglądy na temat gramatyki. Respondentka w narracji napisała: „W czasie konferencji Michael Swan powiedział, że gramatyka powinna być objaśniana w języku ojczystym, zwłaszcza gdy uczniowie dopiero co zaczęli się uczyć języka. Dawno tak myślałam, gdyż kiedy uczyłam się hiszpańskiego, a nauczyciel był *native’em*, nie mówiącym

po polsku, w ogóle nie rozumiałam, co mówi i dlatego nie umiem gramatyki. Michael Swan potwierdził moje przypuszczenia”.

Reasumując można stwierdzić, że istnieją różnice pomiędzy tożsamościami badanych studentów pod kątem heteroglosji. Tożsamość studentów stacjonarnych odślania się najbardziej w kategoriach grupy, do której przynależą. Dzieje się tak dlatego, iż wspólne doświadczanie procesu uczenia się (*community of practice*) powoduje „utożsamianie się” z wartościami i normami obowiązującymi w tej grupie, którymi możemy powiedzieć, stały się terminy przyjęte z dyskursu ekonomicznego, takie jak praktyczność, efektywność, opłacalność, skuteczność. Nieliczni, którzy temu opierają się, są raczej pozostawieni samym sobie i na własny sposób i użytek projektują swoje tożsamości językowe. Jednak uprawiając naukę w jednej grupie studenckiej z innymi, także i oni internalizują głosy i myśli innych, a w konsekwencji rozwijają się w oparciu o różne głosy, dialogi i opowieści, zewnętrzne i wewnętrzne, realne i zmyślane, „upragnione i niechciane” (por. Walczak 2011: 265). Studenci niestacjonarni, osoby z różnym bagażem doświadczeń edukacyjnych i życiowych mniej identyfikują się z grupą studencką, realizując swoje osobiste cele.

5. Podsumowanie

Istnieje wiele ujęć badawczych w odniesieniu do akwizycji języków obcych. Studium przedstawione w tym opracowaniu wpisuje się w metodologię jakościową i dlatego w podsumowaniu nie pojawiają się dyrektywy czy zalecenia, lecz refleksje ujawniające pewne obszary tożsamości językowej studentów filologii, które można uchwycić w świetle przeprowadzonego badania.

Pierwsza refleksja dotyczy uwzględniania wątku autobiograficznego uczących się języka. W grupie badanych studentów filologii angielskiej wyrażnie widać, że różnorodne motywacje decydują o ich wyborze studiów, jak również okresie życia, w którym to następuje. Wskazuje to na fakt, że tożsamość człowieka nieustannie się tworzy, nigdy nie jest ostateczna i nie wiadomo, w którym kierunku się rozwinie. Uwzględnienie doświadczeń studentów może spowodować, że studiowanie będzie dla nich bardziej adekwatne „kulturowo”, doprowadzi do większej satysfakcji z uzyskiwanych wyników, a nade wszystko umożliwi eksplorację tożsamości, tak ważnej w nauce języka obcego.

Druga refleksja dotyczy oczekiwań studentów co do natury studiów. Uwidacznia się wpływ myślenia kategoriami ekonomiczno-hedonistycznymi, w których prymat wiedzie myślenie korporacyjne oparte na pragmatyzmie, efektywności, skuteczności, zwane także korporacyjnym programem edukacyjnym (Rutkowiak 2010: 224) oraz przyjemności. Raczej nie planuje się

wzrostu jakości absolwenta studiów w rodzaju rozwinięcia jego myślenia czy analizowania problemów świata, lecz oczekuje zysków – pracy, wyjazdów zagranicznych, miłego spędzania czasu na rozmowach w językach obcych.

Trzecia refleksja dotyczy przekraczania czasoprzestrzeni tworzącej okres studiów. Prawdopodobnie czasy, kiedy studiowanie filologii angielskiej ograniczało się do przyjeżdżania na zjazdy, słuchania wykładów i przygotowywania się do egzaminów dla wielu studentów bezpowrotnie minęły. Dziś mają okazję praktykować nabywany język w różnych przestrzeniach geograficznych podczas zagranicznych wyjazdów wakacyjnych, wymian studenckich, prac sezonowych wykonywanych na terenie większości krajów unijnych. Poza tym, decydując się na studia filologiczne, aby „zalegalizować” swój zawód nauczyciela języka angielskiego i otrzymać potrzebne kwalifikacje, niektóre osoby „rozciągają” czas wykonywania pracy nauczyciela do okresu przypadającego na studia, a nawet przed studiami, czyli bez posiadania formalnych kwalifikacji do nauczania. Co więcej, przełomowe momenty, do których badani wracają ze względu na ich istotność w akwizycji języka, w ich mniemaniu, nie są bezpośrednio inspirowane uczelnią, lecz zainteresowaniami, przypadkowymi zdarzeniami przechodzącymi w dłuższe interwały czasu. Tak więc, tradycyjne mechanizmy wyłącznego wykorzystania przestrzeni budynku uczelni, jak również interwału czasowego dotyczącego okresu studiowania wyraźnie przeżyły się.

Czwarta refleksja wskazuje na osobę nauczyciela języka obcego. W opiniach badanych najlepszy nauczyciel jawi się jako rodzimy nosiciel języka, prowadzący zajęcia metodą komunikacyjną, a przy tym poprawiający błędy. Takie postrzeganie nauczyciela w dzisiejszych czasach ma się nijak do lansowanych poglądów dotyczących nauczania angielskiego jako *lingua franca*, czy argumentów o „posiadaniu” języka przez wszystkich użytkowników Kręgu Poszerzającego się (*Expanding Circle*; Kachru, 1986), władających nim w pewnym, jakkolwiek niedookreślonym, stopniu.

Na zakończenie przedstawionego wywodu, można postawić pytanie, jak kwestia studiowania języka angielskiego ma się do zagadnienia tożsamości postawionej w temacie pracy. Niech odpowiedzią, choć pośrednią, będą następujące pytania, sformułowane w oparciu o głosy obecne w badanych narracjach na temat tego, kim może być lub jest student uczący się języka angielskiego na wydziale filologii w obecnej dla niego czasoprzestrzeni wyznaczonej przez okres studiowania:

- Czy jest troszczącym się o siebie i przede wszystkim swój przyszły sukces zawodowy, z premedytacją dokonujący danego wyboru kierunku studiów?

- Czy działa pod presją rodziny i studiuje filologię angielską w stresie, aby sprostać rodzinnym ambicjom?
- Czy jest zdezorientowany i na wszelki wypadek studiuje filologię angielską na prywatnej uczelni, na której nie było problemów z dostaniem się?
- Czy chce zostać nauczycielem, gdyż wtedy zdobędzie pracę lub „zalegalizuje” prywatne nauczanie?
- Czy przyjmuje normy panujące w grupie uczeniowej, jakkolwiek odległe od indywidualnych przekonań, za właściwe i „swoje”?
- Czy więcej uczy się poza uczelnią niż na jej terenie?
- Czy dziwi się, że inni nie poprawiają jego błędów?
- Czy marzy o dłuższym pobycie za granicą, zwłaszcza w kraju anglojęzycznym?
- Czy bardzo aspiruje do stania się podobnym do rodzimego nosiciela języka angielskiego, który jest dla niego wciąż większym autorytetem od wykształconego polskiego wykładowcy?

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, Z. 2005. *Liquid Life*. Cambridge: Polity Press.
- Block, D. 2007. *Second Language Identities*. London: Continuum.
- Burzyńska, A. i Markowski, M.P. 2007. *Teorie literatury XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- De Fina, A. i Georgakopoulou, A. 2012. *Analysing Narrative. Discourse and Sociolinguistic Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dornyei, Z. i Ushioda, E. (red.). 2009. *Motivation, Language Identity and the L2 Self*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dufva, H. 2006. „Beliefs in dialogue: a Bakhtinian view” (w) *Beliefs about SLA: New Research Approaches* (red. P. Kalaja i A.M.F. Barcelos). New York: Springer: 131-152.
- Duszak, A. 2002. „Us and others: An introduction” (w) *Us and Others. Social Identities across Languages, Discourses and Cultures* (red. A. Duszak). Amsterdam: John Benjamins: 1-28.
- Gieve, S. i Miller, I.K. 2008. “What do we mean by ‘quality of classroom life’?” (w) *Understanding the Language Classroom* (red. S. Gieve i I. K. Miller). Basingstoke: Palgrave Macmillan: 18-46.
- Golombek, P.R. 2011. „Dynamic assessment in teacher education: Using dialogic video protocols to intervene in teacher thinking and activity” (w) *Research on Second Language Teacher Education* (red. K. E. Johnson i P. R. Golombek). New York – London: Routledge: 121-136.
- Hosenfeld, C. 2006. „Evidence of emergent beliefs of a second language learner” (w) *Beliefs about SLA: New Research Approaches*. (red. P. Kalaja i A.M.F. Barcelos). New York: Springer: 37-54.
- Hyland, K. 2012. *Disciplinary Identities. Individuality and Community in Academic Discourse*. Cambridge: CUP.
- Jenkins, J. 2000. *The Phonology of English as an International Language*. Oxford: OUP.

- Jenkins, J. 2007. *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*. Oxford: OUP.
- Johnson, K. 2003. „Every experience is a moving force: Identity and growth through mentoring”. *Teaching and Teacher Education* 19: 787-800.
- Kachru, B. 1986. *The Alchemy of English. The Spread, Functions and Models of Non-Native Englishes*. Oxford: Pergamon Press.
- Kiernan, P. 2010. *Narrative Identity in English Language Teaching*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Kramsch, C. 2001. „Social discursive constructions of self in L2 learning” (w) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (red. J.P. Lantolf). Oxford: Oxford University Press: 133-154.
- Marchenkova, L. 2005. *Interpreting Dialogue: Bakhtin's Theory and Second Language Learning*. <http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Marschenkova%20Ludmila%20Alexandrovna.pdf?osu1111777929> [DW: 15.08.2012].
- Morgan, B. 2004. „Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education”. *Bilingual Education and Bilingualism* 7/2-3: 172-188.
- Morgan, B. i Clarke, M. 2011. „Identity in second language teaching and learning” (w) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (red. E. Hinkel). New York – London: Routledge: 817-836.
- Norton, B. 2000. *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Longman.
- Pavlenko, A. i Lantolf, J.P. 2001. „Second language learning as participation and the (re)construction of selves” (w) *Sociocultural Theory and Second Language Learning* (red. J.P. Lantolf). Oxford: Oxford University Press: 155-178.
- Róg, T. 2012. „Bakhtinian dialogical principle as a philosophical rationale behind intercultural studies” (w) *Informed Teaching* (red. H. Lankiewicz i E. Wąsikiewicz-Firlej). Piła: PWSZ: 69-80.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rutkowiak, J. 2010. „Neoliberalizm jako kulturowy kontekst kształtowania tożsamości współczesnego nauczyciela. Ku problematyce oporu i odporu” (w) *Neoliberalne uwikłania edukacji* (red. E. Potulicka i J. Rutkowiak). Kraków: Impuls: 203-228.
- Saville-Troike, M. 2012. *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sławek, T. 2012. „Mądrość i statystyka”. *Tygodnik Powszechny*. tygodnik.onet.pl/30,0,77257,madroszc_i_statystyka,artykul.html [DW: 27.07.2012].
- Tucholska, K. 2007. *Kompetencje temporalne jako wyznacznik dobrego funkcjonowania*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Varghese, M., Morgan, B. i Johnson, K. 2005. „Theorizing language teacher identity: Three perspectives and beyond”. *Journal of Language, Identity, and Education* 4/1: 21-44.
- Walczak, A. 2011. *Spotkanie z wychowankiem. Ku tożsamości ipse pedagoga*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Załącznik A: Badanie czasoprzestrzeni

Liczba działań	Działanie autora	Przykłady z prac ⁶ (kod studenta) ⁷
1.	Oddzielenie fragmentów narracyjnych od nienarracyjnych	Narracyjny: „I remember a funny situation in Germany. I was sent for a pick-up lunch. I had to order (<i>eis sein</i>) for my boss and I didn't know the correct word in English or German. So I translated word by word and asked about cold legs!!! They had a big fun and afterwards asked me to go to a restaurant and brought cold legs (in Polish „zimne nóżki”)” (31n). Nienarracyjny: „Every exam session is easier for me because I know more and more what type of learner I am. I know how to use well the good sides of my personality and how to solve the problems that are cause my my weak sides” (25s).
2.	Kodowanie prac	Pytanie 3: „I worked in Ireland last summer as a waitress. It was a nice experience for me, very helpful. I want to be better and better. In the future I would like to work in a Polish school in Dublin as an English teacher” (12s).
3	Opis strukturalny 1. Instytucjonalne wzory przebiegu akwizycji 2. Biograficzne celowe działania 3. Trajektorie negatywny odczuć 4. Biograficzne procesy zmian	1. „After second semester I went to Vigo-Spain on Erasmus” (27s). 2. „I lived with guy from Czech Republic, a Spanish boy and a girl from USA. No one from us spoke Spanish. Ismael (Spanish guy) said to us: „Listen, you're in Spain, so it's the best time to learn this language”. We went for a course, and every day in the afternoon we had our private lessons at home with Ismael” (27s). 3. „At the beginning I was scared because people there in Galicia don't speak English, and my Spanish wasn't on high level” (27s). 4. „Now, after being in Vigo on Erasmus, I know that I want to live in Spain, I want to work and have family there. I'm interested in Spain, their culture, religion, life and handsome guys, and of course FC Barcelona” (27s).
4.	Dokonanie abstrakcji	Pragmatyczność nauki hiszpańskiego
5.	Weryfikacja z innymi narracjami	Pozytywny odbiór programu Erasmus i wyjazdu do Hiszpanii w niektórych narracjach,
6.	Interpretacje autorki i sędziów kompetentnych	Wykorzystanie języka do celów komunikacyjnych

Załącznik B. Badanie heteroglosji

Opis zdarzenia	Interpretacja studenta (kod studenta)
„The most significant episode during my studies which still lasts is my job. Thanks to my job I'm exposed to English every day because I have to conduct my lessons in English” (54n).	„During the time I'm teaching I learned more about English language and grammar than on my studies” (54n).

⁶ W załącznikach ukazujących sposób analizy danych przedstawiono oryginalne wypowiedzi badanych.

⁷ Podana liczba oznacza numer kodowy studenta, zaś „s” (stacjonarne) i „n” (niestacjonarne) tryb studiów.