

**Katarzyna Biernacka-Licznar**  
Uniwersytet Wrocławski

## **NARRACYJNE STUDIUM ŻYCIA NA PRZYKŁADZIE STUDENTÓW WYDZIAŁU FILOLOGICZNEGO UNIwersytetu WROCLAWSKIEGO**

### **NARRACYJNE STUDIUM ŻYCIA W ŚWIETLE TEORII GLOTTODYDAKTYCZNYCH**

Pomysł na wprowadzenie badań autobiograficznych do glottodydaktyki pojawił się dopiero w latach 90. XX wieku. Z analizy przeprowadzonej przez Mary Elizabeth Curran<sup>1</sup> wynika, że osoby uczące się języków obcych rzadko miały możliwość poinformowania o swoich doświadczeniach w uczeniu się języków obcych czy procedurach metodologicznych stosowanych przez nauczycieli. Głos ucznia był skutecznie pomijany w badaniach glottodydaktycznych. Dopiero w pracach naukowych opublikowanych w języku angielskim w drugiej połowie lat 90. zaczęto przedstawiać tzw. narracyjne głosy uczniów. W roku 1995 powstał mo-

---

<sup>1</sup> E. M. Curran, *Narratives of Relevance: Seizing (or not) Critical Moments*, [w:] K.M. Cole, J. Zuengler (red.), *The Research Process in Classroom Discourse Analysis*, Lawrence Erlbaum Associates, New York 2008, s. 78, teraz w: D. Werbińska, *Moja podróż z językiem obcym – narracyjne badanie autobiograficzne*, „Neofilolog” 2010, nr 34, s. 93.

del tożsamości Nortona<sup>2</sup> oparty na historii pięciu kobiet, które uczestniczyły w kursie języka angielskiego prowadzonym w Ontario College w Newton (Kanada). Wprowadzenie modelu zainicjowało uruchomienie badań autobiograficznych, zaliczanych do grupy badań jakościowych, mających na celu przedstawienie rzeczywistych uczniów oraz ich bezpośrednich doświadczeń w uczeniu się języków obcych<sup>3</sup>.

Tworzenie autonarracji wymaga potrzeby zrozumienia zdarzeń i przekazania informacji o nich w odpowiedni sposób. Treść i forma narracji mogą pełnić funkcję regulacyjno-motywuującą, interpersonalno-komunikacyjną, porządkująco-terapeutyczną i interpretacyjno-poznawczą. W trakcie procesu autonarracji osoba opisująca swoją historię dokonuje reinterpretacji swojej historii życia<sup>4</sup>. Dorota Werbińska, a także Anna Burzyńska<sup>5</sup> przypisują narracji redukcjonizm. Srowadzenie doświadczeń w nauce języka do formy narracji powoduje, że opisane historie zawierają uproszczenia i uogólnienia. Nie bez znaczenia jest w tym przypadku także efekt eksperymentatora<sup>6</sup>. Powoduje on przemilczanie pewnych treści bądź nieeksponowanie ich, co ma gwarantować lepszy odbiór autonarracji u badacza.

Pozyskiwanie materiału badawczego do autonarracji nie zawsze jest zadaniem łatwym. Wywiad autobiograficzny to popularna aktualnie metoda badawcza w glottodydaktyce, o czym wspominają Weronika Wilczyńska i Anna Michońska–Stadnik<sup>7</sup>. Osoba narratora-badanego może w trakcie badania pogłębić swoją historię (zwłaszcza w przypadku tekstu mówionego), a badacz może dopytać o szczegóły. Podczas stosowania metody opartej na tekście pisanym badacz nie ma możliwości kon-

---

<sup>2</sup> B. Norton Peirce, *Social Identity, Investment, and Language Learning*, "TESOL Quarterly", Vol. 29, No. 1, Spring 1995, s. 9–31.

<sup>3</sup> D. Werbińska, *op. cit.*, s. 92–93.

<sup>4</sup> J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości*, [w:] J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, GWP, Gdańsk 2002, s. 37.

<sup>5</sup> A. Burzyńska, *Idee narracyjności w humanistyce*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *Narracja. Teoria i praktyka*, WUJ, Kraków 2008, s. 30.

<sup>6</sup> J. Brzeziński, J. Siuta, *Spoleczny kontekst badań psychologicznych i pedagogicznych. Wybór tekstów*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 1991, s. 12–19.

<sup>7</sup> W. Wilczyńska, A. Michońska–Stadnik, *Metodologia badań w glottodydaktyce*, Avalon Dariusz Filar, Kraków 2010, s. 159–170.

trolowania wypowiedzi badanego, czego konsekwencją jest otrzymanie niejednokrotnie bardzo zróżnicowanych typów wypowiedzi.

Metody pracy z materiałem autobiograficznym były przedmiotem zainteresowania Julii Jastrzębskiej i Elżbiety Dryll, a także Jerzego Trzebińskiego<sup>8</sup>. Autorzy ci omawiają różne typy badań tekstów narracyjnych: zastosowanie analizy frekwencyjnej, skupienie się na tzw. wątkach gwiazdzistych czy też wyodrębnienie wątków tematycznych.

Badania narracji autobiograficznych, na podstawie których badacz uzyskuje od badanego opis przebiegu nauki języka obcego, można uznać za dobre narzędzie do otrzymania informacji na temat indywidualnych różnic pomiędzy badanymi<sup>9</sup>.

Strategiom uczenia się języków obcych poświęca się sporo miejsca w badaniach glottodydaktycznych od połowy lat 70. minionego wieku. Zainteresowania badaczy koncentrowały się początkowo wokół tzw. dobrych uczniów (*good language learner*<sup>10</sup>), badania prowadzone przez polskich metodyków, między innymi przez Teresę Siek-Piskozub, Michońską-Stadnik i Janusza Arabskiego, wykazały, że nie istnieje jedna skuteczna strategia uczenia się języków obcych, a efektywność strategii stosowanych przez uczącego się zależy od umiejętności wypracowania indywidualnego harmonogramu pracy polegającego na dopasowaniu

---

<sup>8</sup> J. Jastrzębska, E. Dryll, *Autonarracja osób o różnych stylach przywiązania. Wybrane techniki formalnej analizy tekstu*, [w:] B. Janusz, K. Gdowska, B. de Barbaro (red.), *op. cit.*, s. 133–155; J. Trzebiński, *Narracyjne konstruowanie rzeczywistości, Autonarracje nadają kształt życiu człowieka*, [w:] J. Trzebiński, *op. cit.* Nurt badań nad narracjami jest stosunkowo młody, ale rozwija się bardzo dynamicznie. Warto wspomnieć o pracy *Narracje-autobiografia-etyka* pod red. L. Koczanowicza, R. Nihirnego i R. Włodarczyka, Wydawnictwo Naukowe DSWE TWP we Wrocławiu, Wrocław 2005.

<sup>9</sup> Phil Benson w pracy opublikowanej w roku 2002 podkreśla, że w badaniu autobiograficznym w łatwy sposób można uzyskać informacje o przekraczaniu granic: geograficznych, psychologicznych, społecznych i kulturowych, czego bezpośrednim efektem jest konstruowanie nowej tożsamości w języku obcym. S. Toogood, R. Pemberton, *Integrating Self-directed Learning Into Curriculum: A Case Study*, [w:] P. Benson, S. Toogood (red.), *Challenges to Research and Practice*, Authentik, Dublin 2002, s. 86–110.

<sup>10</sup> J. Rubin, *What the "Good Language Learner" Can Teach Us*, "TESOL", Vol. 9, No.1, March 1975, s. 41–55.

potrzeb do predyspozycji i cech osoby uczącej się. Nieefektywne jest przekazywanie wiedzy na temat strategii uczenia się w sposób deklaratywny (*study skills*). Rozwój indywidualnego potencjału strategicznego ucznia winien umożliwiać zainteresowanemu autonomiczne sterowanie procesem nauki.

Opublikowany w roku 1981 raport, przygotowany na zlecenie Rady Europy, w którym Henri Holec<sup>11</sup> zdefiniował autonomię osoby uczącej się jako umiejętność przejęcia odpowiedzialności za własną naukę, nadal wzbudza ogromne zainteresowanie teoretyków i badaczy związanych z glottodydaktyką. Przeprowadzone przez Holec'a badania dotyczyły przede wszystkim możliwości wprowadzenia autonomii w edukacji osób dorosłych. Michońska-Stadnik w artykule poświęconym autonomii ucznia wspomina o zasługach francuskiego ośrodka Centre de Recherches et d'Applications en Langues (CRAPEL) w Nancy<sup>12</sup>. David Little w pracy *Learner Autonomy*<sup>13</sup> podkreśla związek pomiędzy pracą Holec'a a inicjatywami podjętymi przez Radę Europy od roku 1979.

Stworzenie dokumentu ELP (Europejskie Portfolio Językowe, skrót polski EPJ) stało się przełomowym momentem w kształceniu językowym. EPJ umożliwia osobie najbardziej zainteresowanej (uczącemu się) sprawdzenie swoich umiejętności językowych i sterowanie przebiegiem nauki języka poprzez dostrzeganie nawet małych sukcesów w tym długotrwałym procesie. Bezpośrednim efektem zastosowania w praktyce EPJ jest uświadamianie uczącemu się odpowiedzialności za własny proces uczenia się języka obcego, a nie – jak miało to miejsce przed wprowadzeniem EPJ – przenoszenie tej odpowiedzialności tylko na nauczyciela. Dokument ten ułatwia naukę, motywuje do pracy, sprawia, że uczenie się przynosi satysfakcję i radość. W roku 2006 Cen-

---

<sup>11</sup> H. Holec, *Autonomy and Foreign Language Learning*, Pergamon, Oxford 1981.

<sup>12</sup> A. Michońska-Stadnik, *Autonomia ucznia w 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, UAM, Poznań–Kalisz 2004, s. 11–16.

<sup>13</sup> D. Little, *Learner Autonomy: Drawing Together the Threads of Self-assessment, Goal-setting and Reflection*, [http://archive.ecml.at/mtp2/Elp\\_tt/Results/DM\\_layout/00\\_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf](http://archive.ecml.at/mtp2/Elp_tt/Results/DM_layout/00_10/06/06%20Supplementary%20text.pdf) (dostęp 29.11.2012).

tralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli<sup>14</sup> uzyskał akredytację na EPJ dla dzieci od 6 do 10 lat (numer akredytacji 72.2006). Zapoznając się z dokumentem noszącym tytuł *Moja biografia językowa*, uczeń zaczyna prowadzić pamiętnik, w którym zaleca mu się umieszczanie wszystkich informacji dotyczących uczonych się przez niego języków. Przewodnikiem po biografii językowej jest Europek, wesoły smok, zachęcający na każdej stronie 36-stronicowego dokumentu do pracy. Zainteresowani mogą kontynuować sprawdzanie swoich umiejętności poprzez wypełnianie kolejnego EPJ, tym razem dla uczniów w wieku od 10 do 15 lat, a następnie EPJ dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów oraz EPJ dla studentów – przyszłych nauczycieli języków<sup>15</sup>.

Ośrodek Rozwoju Edukacji w raporcie<sup>16</sup> opublikowanym w roku 2011, dotyczącym powszechności nauczania języków obcych w Polsce, przedstawia procentowe wskaźniki powszechności nauczania poszczególnych języków obcych w roku szkolnym 2009/2010. Dane zebrane przez System Informacji Oświatowej SIO, którego administratorem jest MEN, odzwierciedlają stan na dzień 30 września 2009 roku. W raporcie uwzględniono uczniów ze wszystkich typów szkół.

W tabeli nr 1, która po raz pierwszy została opublikowana w raporcie ORE w roku 2011, przedstawiamy dane dotyczące polskich uczniów uczących się obowiązkowo języków obcych we wszystkich typach szkół na terenie RP.

---

<sup>14</sup> W roku 2010 (1.01.2010) CODN został połączony z Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej na podstawie zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej, aktualnie Ośrodek Rozwoju Edukacji (ORE) jest publiczną placówką doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym.

<sup>15</sup> [http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=60:europjskie-portfolio-jzykowe&Itemid=1063](http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=60:europjskie-portfolio-jzykowe&Itemid=1063) (dostęp 3.12.2012).

<sup>16</sup> *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009/2010*, raport, ORE, Warszawa 2011.

Tab. 1. Uczniowie uczący się języka obcego jako przedmiotu obowiązkowego we wszystkich typach szkół łącznie. Dane liczbowe [w tys. osób] i procentowe<sup>17</sup>.

Rok szkolny	Język							
	angielski	niemiecki	rosyjski	francuski	łacina	hiszpański	włoski	inne
2008/ 2009	4385,67 83,0%	1646,85 31,2 %	228,51 4,3%	137,64 2,6%	27,67 0,5%	18,57 0,3%	10,57 0,2%	7,14 0,1%
2009/ 2010	4405,75 86,2%	1712,44 33,5%	229,57 4,5%	137,71 2,7%	25,41 0,5%	24,08 0,5%	12,47 0,2%	2,86 0,1%

W roku szkolnym 2009/2010 wzrosły liczby uczniów uczących się wszystkich języków obcych, z wyjątkiem łaciny i języków z grupy „inne”. Największy przyrost bezwzględny dotyczył języków niemieckiego (65,6 tys.) i hiszpańskiego (5,51 tys.).

W związku z nową reformą programową dotyczącą nauczania języków obcych w szkołach nastąpiły zmiany w organizacji kształcenia językowego w tych placówkach. Nie zostały one wprowadzone równocześnie – najpierw nowa podstawa programowa pojawiła się w szkołach podstawowych: w roku szkolnym 2009/2010 uczniowie pierwszych klas szkół podstawowych rozpoczęli naukę obowiązkową jednego języka obcego, natomiast uczniowie szkół gimnazjalnych naukę dwóch języków obcych. W roku szkolnym 2012/2013 nowa podstawa programowa zaczęła obowiązywać w szkołach ponadgimnazjalnych<sup>18</sup>.

Z tabeli wynika, że w roku szkolnym 2009/2010 wskaźnik powszechności nauczania języka włoskiego był bardzo niski, a więc popularność tego języka jako przedmiotu obowiązkowego była bardzo mała.

Dane uzyskane z raportu są o tyle istotne dla niniejszej publikacji, iż obejmują one osoby, które uczestniczyły w prowadzonym przeze mnie

<sup>17</sup> Tabela znajduje się w raporcie *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2009/2010* dostępnym na stronie: [http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=33:raporty&Itemid=1063](http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=33:raporty&Itemid=1063) (dostęp 29.11.2012).

<sup>18</sup> [http://www.men.gov.pl/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=231&Itemid=291](http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=231&Itemid=291).

badaniu jako studenci (badania zostały przeprowadzone w roku 2012), natomiast w raporcie widnieją jako uczniowie.

Wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w szkołach ogółem ukazują obraz dynamiki przemian zachodzących w tej dziedzinie edukacji w Polsce w okresie ostatniego dwudziestolecia. Interesujące są także wyniki dotyczące kontynuacji uczenia się języków obcych, o czym piszemy w wynikach i wnioskach.

### **PRZYKŁADOWE BADANIE AUTONARRACYJNE**

Z analizy współczesnych tendencji i zainteresowań młodych osób uczących się języków obcych w Polsce wynika, że na miejsce pierwsze wysuwa się bezsprzecznie język angielski. Kolejne miejsca należą do języków: niemieckiego, hiszpańskiego i francuskiego, a w dalszej kolejności pojawiają się język rosyjski, włoski, chiński. Po zapoznaniu się z wynikami badań Werbińskiej uznałam za celowe przeprowadzenie badań empirycznych wśród studentów studiów filologicznych studiujących kulturę śródziemnomorską w Instytucie Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych (ISKŚiO) na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego. Osoby, które rozpoczęły naukę na tym kierunku, mają możliwość uczenia się języków basenu Morza Śródziemnego. Obowiązkowo od pierwszego roku studiów licencjackich uczą się łaciny i greki, natomiast mogą zdecydować, czy języka włoskiego, hiszpańskiego, arabskiego lub nowogreckiego będą się uczyć przez trzy lata w wymiarze czterech godzin tygodniowo, czy też po pierwszym roku studiów zmienią język i przez kolejne dwa lata będą uczyć się innego języka Śródziemnomorza.

Do udziału w badaniu poprosiłam studentów studiów stacjonarnych, w wieku od 19 do 23 lat, studiujących na kierunku filologia klasyczna i kultura śródziemnomorska oraz reprezentujących różny poziom znajomości języka włoskiego. Efektem bezpośrednim przeprowadzonych badań było otrzymanie 40 autobiografii narracyjnych. Wszyscy badani otrzymali zadanie zatytułowane *Moja podróż z językiem obcym*. Jego celem było dokładne opisanie historii uczenia się języków obcych. Studenci dostali przykładowy wzór narracji, który został przeze mnie

omówiony. Następnie każdy z badanych dysponował czasem 45 minut, podczas którego miał za zadanie w dowolny, ale dosyć dokładny sposób opisać swoje dotychczasowe doświadczenia z nauką języków obcych. Na samym wstępie prosiłam o podanie informacji, czy osoba badana wychowywała się w małym czy w dużym mieście oraz czy uczęszczała do przedszkola.

Opis nie był ograniczony liczbą słów. Studenci dosyć chętnie poruszyli interesujące mnie wątki związane z nauką języków obcych na różnych etapach kształcenia: w przedszkolu, 6-letniej szkole podstawowej, 3-letnim gimnazjum i 3-letnim liceum. W grupie badanych były trzy osoby, które realizowały odmienny system kształcenia, spowodowany dłuższym pobytem za granicą.

Otrzymane wyniki umożliwiły mi analizę ścieżek rozwoju językowego respondentów w przypadku języków innych niż włoski. Respondenci wskazali na dobre i złe doświadczenia zdobyte w trakcie nauki języków, a także zwrócili uwagę na swoje oczekiwania w odniesieniu do języka nowego, jakim dla wszystkich był język włoski.

## ANALIZA DANYCH

Zdecydowałam się na wprowadzenie tej samej procedury metodologicznej, która została zastosowana do analizy danych otrzymanych w badaniu narracyjnym przez Werbińską i Tabor<sup>19</sup>. Technika ta polega na kodowaniu i zastępowaniu fragmentów tekstu charakterystycznymi oznaczeniami, umożliwiającymi badaczowi wyróżnienie głównych wątków autobiografii językowych. Inspirowana wynikami Werbińskiej wiedziałam, że w trakcie lektury narracji wystąpią kategorie, o których badaczka nie wspomniała bądź też nie pojawiły się w badanej przez nią grupie respondentów. Tak też się stało. Moimi badanymi były osoby urodzone w latach 1989–1993, niektóre z nich rozpoczęły naukę języka obcego już w przedszkolu (lekcje prowadzone w grupie przedszkolnej, uczęszczanie do przedszkola językowego), natomiast u Werbińskiej nie było osób uczących się języka obcego w przedszkolu.

---

<sup>19</sup> D. Werbińska, *op. cit.*, s. 100.



W trakcie przeprowadzania badania nie sugerowałam studentom strukturyzacji ich narracji. Niemniej jednak niektórzy zdecydowali się na przedstawienie swoich historii w postaci tabel biograficznych, w których zawarli proste oznaczenia: przedszkole, szkoła podstawowa, wakacje, obozy językowe, gimnazjum, liceum, studia, Erasmus, wpływ osób znaczących na naukę języków, lekcje dodatkowe (korepetycje/kursy popołudniowe/zajęcia fakultatywne w szkole). Tabele te były dosyć poprawnie uporządkowane chronologicznie, podobnie jak u Werbińskiej przyjęły one wertykalny ciąg zdarzeń dotyczący uczenia się języków obcych.

Analiza wyników umożliwiła mi skonstruowanie kilku reprezentatywnych modeli biografii językowych (aneks), jak również przedstawienie wyników badania dla poszczególnych roczników z podziałem na języki i etapy nauki.

## WYNIKI I WNIOSKI

W zamieszczonych w aneksie tabelach 1–3 prezentuję przykładowe biografie osób dla wybranych grup wiekowych.

W materiale badawczym zgromadziłam dane osób, które studiowały kulturę śródziemnomorską (40). Niektóre z nich studiowały także drugi kierunek (12). W grupie badawczej przeważają kobiety, co jest typowe dla kierunków filologicznych. Osoby, których autobiografie zamieszczam, zostały wybrane losowo, za każdym razem była to czwarta ankieta w danym roczniku. Moim celem było sprawdzenie, czy zaproponowane przez Tabor w roku 2008 badania dotyczące biograficznych uwarunkowań rozwoju nauczyciela mają wpływ na rozwój kompetencji wśród uczniów. Ponadto chciałam porównać otrzymane przeze mnie wyniki z wynikami opublikowanymi przez Werbińską (dotyczącymi osób starszych o kilka lat od mojej grupy badawczej). Dokładna analiza wyników przedstawionych przez Werbińską i tych otrzymanych przeze mnie wskazuje na intensywne zjawisko rozwoju językowego osób młodych, urodzonych po roku 1989. Uzyskane przeze mnie tabele biograficzne mogą stanowić punkt wyjścia do dalszych badań empirycznych.

Zaproponowane przez Werbińską modele kierunku rozwoju językowego w odniesieniu do języka włoskiego nie zawsze się sprawdzają. Chodzi o modele zaangażowania, odroczenia i wycofania<sup>20</sup>.

Wszyscy badani uczęszczali do przedszkola, ale ponieważ tylko niektórzy mieli w przedszkolu zajęcia w języku obcym (18 osób), etap ten pominęłam w badaniach statystycznych, jak również w opisie autobiografii językowych. Niemniej jednak osoby, które w swoich ankietach wspomniały o przedszkolnym etapie nauki języka obcego, zwracały uwagę na znaczący udział rodziców w procesie uczenia się, jak również na formę nauczania: gry, zabawy językowe (a więc typowe metody uczenia stosowane w odniesieniu do dzieci młodszych). Dla wszystkich badanych pierwsze obowiązkowe zetknięcie z językiem obcym nastąpiło w szkole podstawowej. Osoby urodzone w roku 1989 rozpoczęły naukę w szkole podstawowej w roku 1996, natomiast najmłodszy studenci to osoby urodzone w roku 1993, które do szkoły podstawowej zaczęły uczęszczać w roku 2000. Z badań statystycznych jasno wynika (rysunki 1–4), że starsi studenci w klasach młodszych szkół podstawowych (I–III) nie uczyli się języków obcych, natomiast ponad połowa osób urodzonych w roku 1993 uczyła się obowiązkowo jednego języka obcego: angielskiego lub niemieckiego. Począwszy od IV klasy szkoły podstawowej wszyscy badani uczyli się obowiązkowo jednego języka obcego (w większości przypadków angielskiego, znacznie rzadziej niemieckiego). Podobna sytuacja miała miejsce w gimnazjum i w liceum, przy czym istotną nowością jest nauka dwóch języków obcych w liceum. Na przedstawionych wykresach statystycznych możemy zaobserwować tendencje nauczania języków obcych w Polsce potwierdzające badania opublikowane przez ORE. Dominującymi językami są: angielski, niemiecki, francuski, choć niektóre osoby w liceum podjęły naukę łaciny, hiszpańskiego, rosyjskiego.

Interesującym nas zagadnieniem było zjawisko zmiany preferencji uczenia się języka obcego na studiach. Wszyscy badani, podejmując studia w Instytucie Studiów Klasycznych, Śródziemnomorskich i Orientalnych, zdecydowali się na wybór języka włoskiego, obowiąz-

---

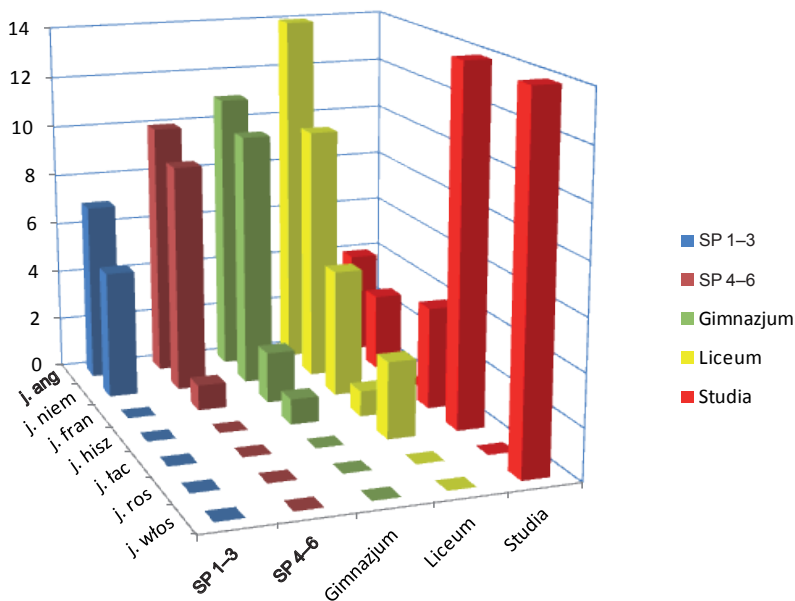
<sup>20</sup> *Ibidem*, s. 100–101.

kowo podjęli naukę łaciny i greki, mieli także możliwość podjęcia nauki języka hiszpańskiego, nowogreckiego, arabskiego i języków rzadkich: egipskiego czy hindi. Po zapoznaniu się z materiałem badawczym dokonano porównania poszczególnych biografii. Ich analiza umożliwia wysnucie następujących wniosków natury ogólnej:

1. Studenci przejawiają zainteresowanie nauką języków obcych: większość osób badanych na studiach rozpoczęła naukę nowych języków, dotąd im nieznanych, pod wpływem ciekawości, podróży odbytych z rodzicami, spotkań z rówieśnikami z innych krajów. Uczucie się języka włoskiego sprawia im przyjemność, uważają, że nie jest trudny, łączą z nim swoją przyszłość zawodową, nawet w przypadku, gdy studiuje inny kierunek. Większość z osób badanych na studiach nie kontynuuje nauki języka angielskiego i niemieckiego (zdają tylko obowiązkowy egzamin w studium języków obcych, ewentualnie uczęszczają na kurs, zazwyczaj na poziomie zaawansowanym, w celu zdania egzaminu).
2. Niektóre z osób badanych w swoich historiach zwracają uwagę na negatywne doświadczenia w poprzednich etapach uczenia się języków obcych. Najbardziej istotnym czynnikiem we wszystkich ankietach była osoba nauczyciela, niejednokrotnie niechęć do uczenia się wynikała z uczucia lęku, braku zrozumienia ze strony nauczyciela, braku wsparcia ze strony rodziny w chwili, kiedy pojawiały się trudności na lekcjach.
3. Badani wielokrotnie wskazywali na praktyczne korzyści wynikające z uczenia się języków obcych: komunikowanie się podczas wyjazdów zagranicznych, możliwość rozmów przez Skype'a, rozumienie instrukcji obsługi programów i gier komputerowych, możliwość śledzenia wypowiedzi rówieśników na Facebooku i Twitterze czy też słuchanie/oglądanie programów na YouTube.

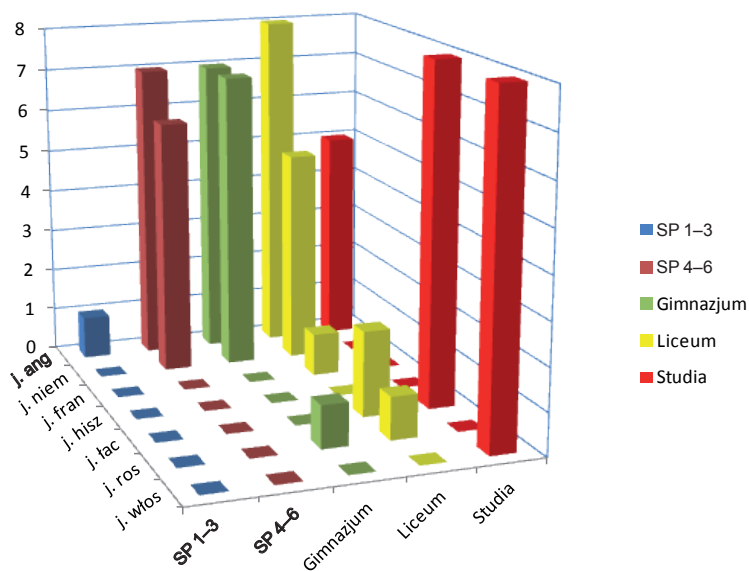
Zaproponowane studentom badanie stało się podstawą do dyskusji we wszystkich grupach ćwiczeniowych. Najważniejszym dla mnie wnioskiem z przeprowadzonego badania jest umiejętność wykształcenia postawy innowacyjnej zarówno u nauczyciela, jak i studentów.

Jak słusznie zauważa Elżbieta Gajek<sup>21</sup>, innowacja jest podejmowana w związku z postępem technicznym. Z jednej strony powoduje ona zerwanie i odejście od utartych schematów nauczania języków obcych, z drugiej umożliwia studentom wykazanie się doświadczeniami nastawionymi na kreatywność i nowatorstwo. Wykorzystanie w tym celu nowych rozwiązań technicznych nie jest zadaniem standardowym na zajęciach językowych, niemniej jednak spotykają się one z żywym zainteresowaniem studentów i powodują, że młodzi ludzie dosyć szybko i chętnie zaczynają porozumiewać się językiem nowym, w tym przypadku językiem włoskim.

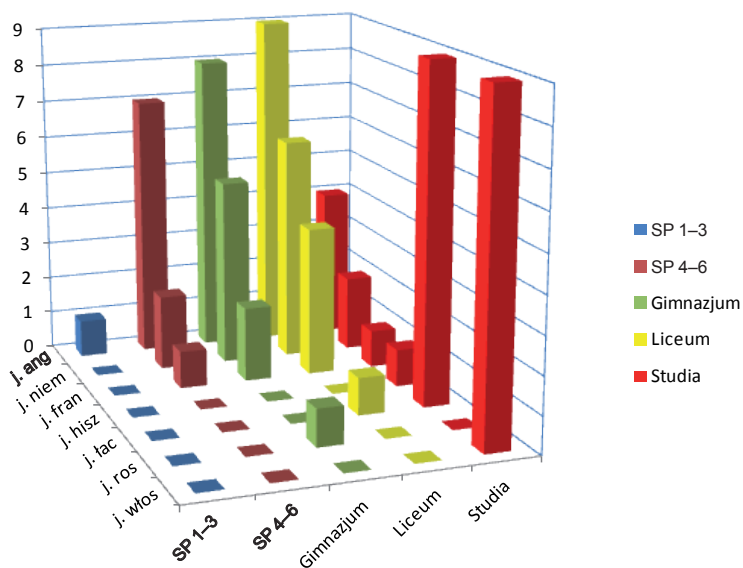


Rys. 1. Języki obce, których uczyli się studenci ISKŚiO urodzeni w roku 1993. Stan na rok 2012.

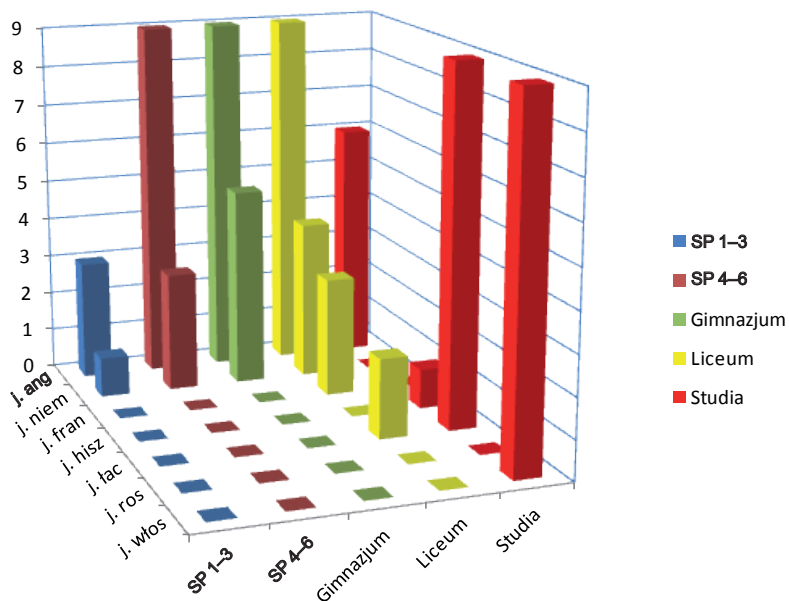
<sup>21</sup> E. Gajek, *Innowacyjne kształcenie nauczycieli języków obcych na przykładzie Facebooka*, „Języki Obce w Szkole” 2011, nr 1, s. 56–59.



Rys. 2. Języki obce, których uczyli się studenci ISKŚiO urodzeni w roku 1992. Stan na rok 2012.



Rys. 3. Języki obce, których uczyli się studenci ISKŚiO urodzeni w roku 1991 i 1990. Stan na rok 2012.



Rys. 4. Języki obce, których uczyli się studenci ISKŚiO urodzeni w roku 1989.  
Stan na rok 2012.

## ANEKS

### MOJA PODRÓŻ Z JĘZYKIEM OBCYM – NARRACYJNE BADANIE AUTOBIOGRAFICZNE

#### Ankieta nr 1

Kobieta, lat 19, studentka I roku filologii klasycznej i kultury śródziemnomorskiej

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Przeżycia i doświadczenia
Szkoła podstawowa klasa: 1–3  klasa: 4–6	Prywatne lekcje j. angielskiego.  Obowiązkowe lekcje j. angielskiego w szkole, prywatne lekcje z korepetytorem.	Spore problemy z nauczeniem się podstaw j. angielskiego, prawdopodobnie z powodu nieulubianej nauczycielki.
Gimnazjum	Nauka j. angielskiego w szkole, uczęszczanie na lekcje prywatne. Nauka języka niemieckiego (obowiązkowa).	Znaczna poprawa znajomości j. angielskiego. Duża niechęć do nauki języka niemieckiego, pomimo dobrych ocen w szkole. Wyjazdy na wymiany do Niemiec, porozumiewanie się w j. angielskim i j. niemieckim.
Liceum	Nauka j. angielskiego w szkole i uczęszczanie na kurs angielskiego w najlepszej szkole językowej w mieście. Nauka j. francuskiego. Nauka j. hiszpańskiego (samodzielnie).	Nieustające zainteresowanie j. angielskim (rozszerzona matura). W liceum wyjazd do USA, podczas którego podróżowałam samodzielnie i musiałam poradzić sobie z porozumiewaniem się w j. angielskim. Osobą znaczącą był „niezwykły” nauczyciel w prywatnej szkole językowej.
Studia	Łacina, greka, j. włoski, j. angielski.	Duża chęć do nauki nowych języków, przekonanie o nowych możliwościach zawodowych.

## Ankieta nr 2

Kobieta, lat 23, studentka II roku filologii klasycznej i kultury śródziemnomorskiej i III roku prawa

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Przeżycia i doświadczenia
Szkoła podstawowa klasa: 1–3  klasa: 4–6	Brak.  Obowiązkowe lekcje j. niemieckiego w szkole, prywatne lekcje z <i>native speakerem</i> , dodatkowe lekcje z j. angielskiego.	Wujek był Etiopczykiem, w rozmowach ze mną zwracał się do mnie po angielsku. Wyjazd w 6 klasie na 2 tygodnie do Londynu, mieszkanie u angielskiej rodziny; w domu oglądanie bajek w języku angielskim.
Gimnazjum	Nauka j. angielskiego i niemieckiego w szkole, uczęszczanie na lekcje prywatne j. angielskiego.	Organizacja festiwalu j. angielskiego w Bolesławcu, udział w olimpiadach językowych i konkursach.
Liceum	Nauka j. angielskiego, niemieckiego, francuskiego i łaciny w szkole; uczęszczanie na kurs angielskiego w najlepszej szkole językowej w mieście. Nauka j. hiszpańskiego (samodzielnie).	Zdanie egzaminu FCE; wyjazdy wakacyjne do Francji i Włoch. Rozpatrywanie filologii romańskiej jako kierunku studiów dziennych; wzrost zainteresowania j. łacińskim, owocujący zdaną maturą z tego przedmiotu.
Studia (prawo)  filologia klasyczna i kultura śródziemnomorska	Nauka j. włoskiego w uniwersyteckim studium języków obcych (1 semestr).  Łacina, greka, j. włoski.	Praca wakacyjna w Amsterdamie, dzięki znajomości j. angielskiego i niemieckiego. 4-miesięczna podróż po Niemczech i Włoszech, co zdecydowało o podjęciu drugiego kierunku studiów. Chęć podjęcia pracy we Włoszech.



## Ankieta nr 3

Kobieta, lat 22, studentka I roku filologii klasycznej i kultury śródziemnomorskiej i IV roku filozofii (studia magisterskie)

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Przeżycia i doświadczenia
<p>Szkoła podstawowa klasa: 1–3</p> <p>klasa: 4–6</p>	<p>Brak.</p> <p>Obowiązkowe lekcje j. angielskiego w szkole.</p>	<p>Bardzo przeciętny kurs j. angielskiego. Z angielskim miałam też kontakt w domu (gry komputerowe, muzyka).</p>
Gimnazjum	<p>Obowiązkowa nauka j. angielskiego w szkole, dodatkowo lekcje prywatne-kurs w szkole językowej.</p> <p>J. niemiecki w szkole (obowiązkowy).</p>	<p>W szkole zajęcia odbywały się na niskim poziomie, nie były interesujące. W pierwszej klasie rozpoczęłam kurs j. angielskiego w szkole językowej. Uczestniczyłam w wymianie z młodzieżą belgijską i łotewską (język porozumiewania się: angielski). W domu czytałam książki po angielsku, słuchałam muzyki. Na koniec gimnazjum zdałam FCE.</p> <p>Kurs świetnie prowadzony, wspinały nauczyciel. W liceum zdecydowałam się na wybór klasy z rozszerzonym językiem niemieckim.</p>
Liceum	<p>Nauka j. niemieckiego (16 godzin tygodniowo).</p> <p>J. angielski.</p> <p>J. francuski.</p>	<p>Nieustające zainteresowanie j. niemieckim, ogromna fascynacja krajem i kulturą niemiecką dzięki doskonałym trzem nauczycielom (w tym 1 <i>native speaker</i>). Zdany certyfikat DSD II.</p> <p>W szkole standardowy kurs pod maturę. Naukę języka rozwijałam na kursie w szkole językowej. Angielski traktuję jako narzędzie: lubię go, nie sprawia mi kłopotów, mam z nim ciągły kontakt (wyjazdy, gry komputerowe, filmy, muzyka, książki). Na koniec liceum osiągnęłam poziom C.</p> <p>Krótką przygodą, dwa semestry nauki. Konflikt z nauczycielem, którego irytowała moja twarda wymowa niemiecka.</p>

Przykładowe kody	Rozwój językowy	Przeżycia i doświadczenia
Studia filozofia	Brak kontaktu z językiem, zwolnienie z lektoratów na podstawie certyfikatów.	
filologia klasyczna i kultura śródziemnomorska	Łacina, greka, j. włoski.	Języki starożytne wzbogacają warsztat filologiczny, nauka j. włoskiego ze względu na kontakty rodzinne. Studia filologiczne traktuję jako element ogólnorozwojowy.

## AUTOBIOGRAPHICAL NARRATIVE WRITTEN BY THE STUDENTS OF THE FACULTY OF PHILOLOGY OF THE UNIVERSITY OF WROCLAW

### Summary

The aim of the article is to show the possibility of using the idea of autobiographical narrative in the process of learning a foreign language. The article is composed of two parts, the former presenting the theoretical background of autobiographical narratives in the light of latest glottodidactic literature, the latter presenting the results of the author's autobiographical narrative research conducted in the year 2012 amongst the students of Classical and Mediterranean Philologies of Wrocław University (Institute of Classical Studies). The writing of this article was inspired by the published work of Dorota Werbińska<sup>22</sup> and her study conducted amongst the students of English Philology as well as the students of non-philological fields of study like managerial studies and elementary education with English. The main objective of the article is to show the possibility of using the autobiographical study in the more effective process of teaching foreign languages.

Keywords: autobiographical narrative, glottodidactic, Italian, foreign language

<sup>22</sup> D. Werbińska, *Moja podróż z językiem obcym – narracyjne badanie autobiograficzne*, „Neofilolog” 2010, nr 34, s. 91–110.