

Biografia językowa nauczyciela jako narzędzie refleksji dydaktycznej

DOI: 10.47050/jows.2026.2.69-75

Analiza biografii językowej osoby posługującej się kilkoma językami może stać się inspirującym punktem wyjścia do refleksji nad praktyką dydaktyczną nauczyciela języka obcego. Szczególnie interesujące są w tym kontekście związki między doświadczeniem wielojęzyczności, świadomością językową a sposobem postrzegania gramatyki, błędów językowych i poprawności. Niniejszy artykuł pokazuje, jak takie doświadczenia mogą prowadzić do zmiany i przewartościowania przekonań dotyczących nauczania języków.

LEILA DARRAS

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

LANGUAGE BIOGRAPHY AS A TOOL FOR ANALYSING TEACHERS' LANGUAGE EXPERIENCES

This article examines the potential of language biography as a tool for analysing teachers' language experiences and for fostering reflective practice in language education. The study adopts a perspective of a teacher as a researcher who analyses both their own language learning experiences and the linguistic trajectories of learners. The analysis is based on a case study of a multilingual speaker who reflects on her experiences of learning several languages in different educational, migratory and professional contexts.

KEYWORDS: LANGUAGE BIOGRAPHY, TEACHER REFLECTION, LANGUAGE AWARENESS, MULTILINGUALISM, NEGOTIATION OF MEANING, LANGUAGE LEARNING EXPERIENCES

Jednym z kluczowych elementów profesjonalizmu dydaktycznego we współczesnym kształceniu nauczycieli języków obcych jest rozwijanie refleksyjności zawodowej. Proces ten obejmuje nie tylko przyswajanie wiedzy z zakresu językoznawstwa, psychologii uczenia się czy metodyki, lecz także rozwijanie umiejętności refleksyjnego analizowania doświadczeń językowych osób uczących się oraz własnej praktyki dydaktycznej. Jak podkreśla Thomas S.C. Farrell (2022), rozwój zawodowy dokonuje się bowiem także poprzez refleksję nad własną praktyką. W odniesieniu do nauczycieli języków obcych oznacza to potrzebę analizy sposobów uczenia się języków, doświadczeń wielojęzyczności oraz odkrycie, co uczeń myśli o nauce języka; czy boi się błędów, czy skupia się tylko na gramatyce, czy na płynnej komunikacji.

Refleksja nad własną biografią językową nabiera szczególnego znaczenia w kontekście współczesnych przemian edukacyjnych. Środowiska szkolne i akademickie stają się bowiem coraz bardziej zróżnicowane językowo i kulturowo, co wynika m.in. z umiędzynarodowienia szkolnictwa wyższego oraz innych etapów kształcenia, rosnącej mobilności studentów i nauczycieli, migracji zarobkowych oraz intensyfikacji kontaktów międzykulturowych. Wielojęzyczność przestaje być zjawiskiem peryferyjnym, a staje się normą. W takich warunkach doświadczenia językowe nauczyciela – jego własne sukcesy, napotykane trudności, strategie uczenia się i sposoby radzenia sobie z niepewnością normatywną – wpływają na sposób interpretowania doświadczeń uczniów. Świadomość własnych doświadczeń językowych może sprzyjać dostrzeganiu symbolicznego i tożsamościowego wymiaru procesu uczenia się języka obcego oraz refleksji nad własną praktyką dydaktyczną (Kramsch 2009; Li 2011; Farrell 2022).

W literaturze glottodydaktycznej pojęcie świadomości językowej odnosi się do zdolności refleksyjnego dostrzegania i interpretowania struktur językowych oraz mechanizmów funkcjonowania języka w użyciu. Jak podkreśla Stephen Andrews (2003), świadomość językowa obejmuje zarówno wiedzę o systemie językowym, jak i zdolność do jej refleksyjnego wykorzystywania w praktyce dydaktycznej. Podobne stanowisko reprezentuje Rod Ellis (2006), wskazując, że rozwój świadomości językowej polega na stopniowym uświadamianiu sobie relacji między formą, znaczeniem i użyciem języka. W kontekście wielojęzyczności Ulrike Jessner (2006) zwraca natomiast uwagę na metalingwistyczny wymiar świadomości językowej, który rozwija się szczególnie intensywnie u osób funkcjonujących w kilku systemach językowych jednocześnie. Pojęcie to ma szczególne znaczenie z perspektywy refleksyjnego rozwoju nauczyciela języka obcego.

W kontekście nauczania języków obcych coraz wyraźniej dostrzega się potrzebę narzędzi, które z jednej strony umożliwiają pogłębioną analizę doświadczeń językowych uczących się, z drugiej zaś – sprzyjają rozwijaniu autorefleksji nauczyciela nad własną biografią językową i praktyką dydaktyczną. Analiza doświadczeń uczniów wymaga uwzględnienia ich dotychczasowej drogi edukacyjnej, kontekstów migracyjnych, wcześniejszych modeli nauczania oraz emocjonalnych aspektów uczenia się. Jednocześnie nauczyciel, konfrontując się z narracjami osób uczących się, staje wobec konieczności reinterpretacji własnych przekonań, które dotyczą funkcjonowania gramatyki, rozumienia błędu językowego oraz kryteriów poprawności. Proces ten ma charakter dialogiczny i transformacyjny: doświadczenie drugiej osoby staje się impulsem do przemyślenia własnych kategorii interpretacyjnych.

Biografia językowa w doskonaleniu zawodowym nauczyciela

W glottodydaktyce podejście narracyjne znajduje coraz szersze zastosowanie w badaniach jakościowych, szczególnie w analizach poświęconych reprezentacjom języka, tożsamości językowej czy relacjom między normą językową a jej użyciem w praktyce komunikacyjnej (Jaroszewska 2019). Narracja pozwala uchwycić nie tylko przebieg doświadczeń językowych uczącego się, lecz także sposób ich interpretowania i konceptualizacji. Z tej perspektywy biografia językowa odsłania zarówno wymiar faktograficzny, który obejmuje kolejne etapy nauki, konteksty edukacyjne czy doświadczenia migracyjne, jak i wymiar epistemiczny, czyli sposób postrzegania języka i komunikacji (np. znaczenia gramatyki, poprawności, błędu) oraz samego procesu uczenia się.

Tak rozumiana biografia językowa stanowi pomost między teorią a praktyką zawodową nauczyciela. Z jednej strony pozwala osadzić analizę w koncepcjach dotyczących wielojęzyczności,

kompetencji komunikacyjnej czy świadomości metajęzykowej; z drugiej – umożliwia obserwację, w jaki sposób kategorie te funkcjonują w analizowanej narracji i interakcji. Omawiana kwestia posłuży jako baza do przedstawionej w kolejnej części artykułu szczegółowej analizy metod nauczania.

Jednym z ujęć umożliwiających takie podwójne ukierunkowanie refleksji jest perspektywa biograficzna w badaniach nad uczeniem się języków. Rozumiana jako narracyjna rekonstrukcja doświadczeń związanych z uczeniem się języków i posługiwaniem się nimi, perspektywa ta pełni funkcję zarówno analityczną, jak i refleksyjną. Z punktu widzenia badań nad uczeniem się języków umożliwia ona uchwycenie dynamiki rozwoju kompetencji językowych, stosowanych strategii uczenia się, momentów przełomowych w procesie przyswajania języka oraz napięć między normą językową a jej użyciem w praktyce komunikacyjnej. W perspektywie refleksyjnej staje się przestrzenią konfrontacji między doświadczeniem uczącego się a doświadczeniem nauczyciela. Biografia językowa w niniejszym artykule traktowana jest zatem jako narzędzie do badania i zrozumienia tego, jak uczeń doświadcza języka i jak o nim myśli. Analiza dokonuje się podczas rozmowy lub pracy z uczniem.

Autorefleksja i reinterpretacja praktyki dydaktycznej: studium przypadku

Charakter badania: Jakościowe studium przypadku oparte na analizie sytuacji interakcyjnej (wywiad), w której nauczycielka języka obcego prowadzi wywiad z osobą uczącą się, rekonstruując jej biografię językową¹.

Osoba przeprowadzająca wywiad: Autorka artykułu, studentka filologii francuskiej oraz lektorka języka francuskiego w szkole językowej.

Osoba badana: Dorosła użytkowniczka posiadającą bogaty repertuar plurilingwalny², od dziecka posługująca się językiem francuskim. Posiada doświadczenie uczenia się języków w kontekstach szkolnych, migracyjnych i akademickich, a także doświadczenie dydaktyczne związane z nauczaniem języka francuskiego. Języka angielskiego uczyła się zarówno w szkole, jak i podczas rocznego pobytu w Wielkiej Brytanii, języka polskiego – po przeprowadzce do Polski, natomiast kontakt z innymi językami, takimi jak włoski, hiszpański, chiński czy ukraiński, miał bardziej epizodyczny i autonomiczny charakter. Obecnie jest studentką studiów magisterskich związanych z dydaktyką języka francuskiego, co stanowi dla niej przestrzeń do dalszej refleksji nad procesem uczenia się i nauczania języków obcych. Relacja między uczestnikami badania miała charakter badawczy i nie opierała się na relacji nauczyciel – uczeń.

Materiał badawczy: Kwestionariusz dotyczący biografii językowej, autonarracja pisemna oraz wywiad półstrukturyzowany.

Cel analizy: Rozpoznanie procesów refleksyjnych i konceptualizacyjnych ujawniających się w toku rozmowy, która dotyczyła doświadczeń związanych z uczeniem się i używaniem różnych języków.

Kontekst badawczy: Podwójna rola osoby prowadzącej wywiad; autorka występuje bowiem jednocześnie jako badaczka oraz nauczycielka analizująca własne rozumienie języka i procesu nauczania. Sytuacja wywiadu ma charakter dwupoziomowej refleksji: uczestniczka badania rekonstruuje własną biografię językową, natomiast osoba prowadząca wywiad – poprzez analizę tej rekonstrukcji – problematyzuje własne przekonania metodyczne i metalingwistyczne. W trakcie wywiadu pojawiają się momenty wahania, autokorekty, negocjowania sensu oraz redefiniowania pojęć, które stają się materiałem do analizy zarówno historii językowej uczącej się, jak i procesu refleksyjnego nauczycielki. Analiza tych sekwencji interakcyjnych pozwala obserwować, w jaki sposób doświadczenie uczącej się staje się punktem odniesienia dla refleksji nad praktyką dydaktyczną.

¹ Mikrobadanie zostało przeprowadzone w 2026 r. jako zadanie badawcze realizowane w ramach zajęć z metodologii badań glottodydaktycznych na studiach II stopnia filologii francuskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, prowadzonych pod kierunkiem prof. dr hab. Katarzyny Karpińskiej-Szaj. Badanie miało charakter jakościowy i eksploracyjny, a jego celem było uchwycenie procesów refleksyjnych ujawniających się w interakcji między badaczką a uczestniczką badania posługującą się kilkoma językami.

² Kwestionariusz biografii językowej obejmował pytania dotyczące kolejnych etapów uczenia się języków, kontekstów edukacyjnych, doświadczeń kontaktu z różnymi językami oraz stosowanych strategii uczenia się. Wywiad miał na celu pogłębienie tych wątków oraz ukazanie sposobu interpretowania i konceptualizowania doświadczeń językowych przez uczestniczkę badania.

Świadomość językowa

W analizowanym studium przypadku elementy tak rozumianej świadomości językowej ujawniają się zarówno w narracji uczestniczki wywiadu, która jest także nauczycielem języka francuskiego, jak i w refleksji nauczycielki przeprowadzającej wywiad. Jednym z istotnych wątków pojawiających się w wywiadzie jest problem unikania określonych form gramatycznych, mimo znajomości reguł ich użycia. Uczestniczka badania opisuje to zjawisko na przykładzie czasowników francuskich o nieregularnej koniugacji: „Istnieją czasowniki zbyt skomplikowane do odmiany, dlatego używa się ich raczej w bezokoliczniku albo w imiesłowie czasu przeszłego. Na przykład *przekonać* (kogoś do czegoś)...³ – tego czasownika właściwie nikt nie potrafi odmienić w czasie teraźniejszym⁴. W dalszej części rozmowy rozwija tę obserwację: „Nawet czasownika *przekonać* praktycznie nie używam w czasie teraźniejszym, ponieważ... nie wiem, jak go poprawnie wymówić”. Wypowiedź ujawnia zjawisko strategii unikania, która polega na omijaniu struktur budzących niepewność. Pokazuje również, że kompetencja językowa nie sprowadza się do znajomości reguł gramatycznych, lecz obejmuje także poczucie pewności w ich użyciu oraz aspekty fonetyczne i pragmatyczne. Strategia ta wskazuje, że nawet w przypadku rodzimych użytkowników języka stopień pewności związany z używaniem określonych struktur gramatycznych może wpływać na rzeczywiste wybory językowe w komunikacji.

Drugim znaczącym momentem wywiadu jest refleksja uczestniczki wywiadu dotycząca wariantowości form językowych. Opisując własne doświadczenie, przywołuje przykład czasownika *s'asseoir*: „Nie wiedziałam, jak powiedzieć *usiąść*⁵. Francuzi używają wszystkich trzech form”. Powyższy fragment ilustruje napięcie między normą językową a rzeczywistym użyciem. Pokazuje również, że wariantowość form językowych jest często postrzegana przez uczących się jako źródło niepewności, zwłaszcza gdy praktyka komunikacyjna odbiega od jednoznacznych reguł prezentowanych w nauczaniu szkolnym. Dla nauczycielki prowadzącej wywiad przywołany przykład stanowi impuls do refleksji nad statusem poprawności w nauczaniu języka. W praktyce dydaktycznej uczniowie często poszukują jednoznacznych reguł, podczas gdy rzeczywiste użycie języka dopuszcza większą wariantowość.

Istotnym wątkiem wywiadu jest także problem emocjonalnych konsekwencji korekty błędów. Uczestniczka badania przywołuje przykład osoby, która w języku ojczystym postrzega siebie jako osobę dowcipną i błyskotliwą, natomiast w języku obcym doświadcza utraty tej kompetencji: „Kiedy mówię po portugalsku, jestem dowcipna, potrafię ripostować i rozśmieszać ludzi. Natomiast kiedy mówię po angielsku, mam wrażenie, że jestem jak dziecko”. Wypowiedź wskazuje na związek między kompetencją językową a poczuciem tożsamości komunikacyjnej. Korekta błędów, choć konieczna z punktu widzenia procesu uczenia się, może być odbierana przez osoby uczące się jako doświadczenie zagrażające ich wizerunkowi w interakcji. Zjawisko to wskazuje, że rozwój kompetencji językowej wiąże się nie tylko z opanowaniem systemu językowego, lecz także z możliwością wyrażania własnej osobowości w języku obcym.

Szczególnie znaczący dla analizowanego studium przypadku jest opis procesu uczenia się języka polskiego przez uczestniczkę wywiadu. Początkowy etap nauki, oparty na tradycyjnym podejściu gramatycznym, nie doprowadził do rozwoju kompetencji komunikacyjnej. Przełom nastąpił dopiero w momencie rozpoczęcia studiów wyższych w języku polskim: „Po dwóch latach wciąż właściwie nie mówiłam po polsku... Dopiero kiedy zaczęłam studiować po polsku, wszystko się zmieniło”. Te słowa podkreślają znaczenie intensywnej ekspozycji na język w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych oraz rolę treści poznawczo-angażujących w procesie przyswajania języka. Analiza mikrosekwencji dialogicznych ujawnia również mechanizmy negocjowania sensu między prowadzącą badanie a rozmówczynią. Pytania autorki artykułu prowadzą do uściśleń, autokorekty i reinterpretacji wcześniejszych wypowiedzi. W ten sposób wiedza o języku nie jest jedynie relacjonowana, lecz konstruowana w toku interakcji, stając się

³ *Convaincre*.

⁴ Wszystkie tłumaczenia wypowiedzi pochodzą od autorki (przyp. red.).

⁵ Francuski czasownik *s'asseoir* („siadać”) posiada kilka współistniejących wariantów odmiany w trybie rozkazującym (*assieds-toi, assois-toi czy assis-toi*). Równoczesne funkcjonowanie kilku form uznawanych za poprawne może prowadzić do niepewności językowej i stanowić źródło frustracji nawet dla rodzimych użytkowników języka.

jednocześnie impulsem do refleksji nauczycielki nad własną praktyką dydaktyczną. W tej perspektywie studium przypadku pokazuje, że praca z biografią językową uczącego się może się stać impulsem do reinterpretacji praktyki dydaktycznej nauczyciela. Refleksja ta dotyczy zarówno sposobu rozumienia gramatyki, jak i roli korekty błędów oraz miejsca doświadczeń afektywnych w procesie uczenia się języka.

Mechanizmy negocjowania sensu jako źródło refleksji metajęzykowej

Negocjowanie sensu stanowi jeden z fundamentalnych mechanizmów interakcyjnych w procesie uczenia się języka. W literaturze glottodydaktycznej podkreśla się, że modyfikowanie sposobu formułowania myśli i redefiniowanie sensu wypowiedzi sprzyjają pogłębionemu przetwarzaniu językowemu i zwiększeniu świadomości form (Long 1996). W analizowanym wywiadzie mechanizm ten ujawnia się szczególnie w momentach, gdy osoba badana podejmuje próbę bardziej precyzyjnego opisanie własnych doświadczeń związanych z użyciem różnych języków oraz z interpretacją reguł gramatycznych.

Jedną z takich sekwencji stanowi fragment rozmowy na temat repertuaru językowego uczestniczki badania. W trakcie wywiadu stopniowo rekonstruuje ona listę języków, których się uczyła: angielskiego, polskiego, włoskiego, hiszpańskiego, chińskiego oraz ukraińskiego. Proces ten ma charakter eksploracyjny: kolejne języki pojawiają się w toku przypominania sobie wcześniejszych doświadczeń, co pokazuje, że repertuar językowy nie jest postrzegany jako statyczna lista, lecz jako dynamiczna biografia językowa. Sam proces rekonstruowania repertuaru językowego ujawnia, że biografia językowa rozmówczynie nie ma charakteru linearnego, lecz składa się z epizodów o różnej intensywności i różnym znaczeniu dla dalszego rozwoju kompetencji językowej. Szczególnie interesujący epizod dotyczy próby nauki języka chińskiego przy użyciu aplikacji mobilnej: „Przed wyjazdem do Szanghaju zaczęłam się uczyć chińskiego na Duolingo, ale zrezygnowałam po trzech lekcjach”. Choć doświadczenie było krótkie, pokazuje ono obecność strategii samodzielnego uczenia się z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych oraz prezentuje zróżnicowany przebieg uczenia się języków przez rozmówczynię. Przykład ten jest również dowodem, że współczesne biografie językowe coraz częściej obejmują krótkotrwałe doświadczenia uczenia się wspieranego technologią, które nie zawsze prowadzą do trwałego opanowania języka, lecz pozostają elementem indywidualnego procesu nauki. W narracji doświadczenie to pojawia się obok bardziej rozbudowanych doświadczeń edukacyjnych, takich jak nauka języka polskiego czy angielskiego, co podkreśla różnorodny charakter repertuaru językowego uczestniczki badania.

Istotnym elementem wywiadu jest także porównanie doświadczeń związanych z nauką różnych języków. Rozmówczyni wskazuje na wyraźny kontrast między szybkim opanowaniem języka angielskiego w warunkach immersji a znacznie trudniejszym procesem uczenia się języka polskiego, mimo podobnych warunków. W odniesieniu do własnych doświadczeń podkreśla: „Spędziłam rok szkolny w Anglii i po dwóch miesiącach mówiłam już płynnie po angielsku”. Porównanie to prowadzi uczestniczkę wywiadu do refleksji nad rolą kontekstu uczenia się. W jej narracji pojawia się wyraźna opozycja między nauką w warunkach formalnych a intensywną ekspozycją komunikacyjną, która, jak sugeruje, może sprzyjać rozwojowi kompetencji językowej lub go ograniczać. Kontrast ten wskazuje, że skuteczność uczenia się języka zależy nie tylko od stopnia immersji, lecz także od charakteru interakcji komunikacyjnych, w których jest on używany. Analiza wywiadu pokazuje również, że negocjowanie sensu pojawia się w momentach, gdy rozmówczyni podejmuje refleksję nad sposobem funkcjonowania języka. W jednym z fragmentów opisuje ona proces dostrzegania regularności strukturalnych, który staje się możliwy dzięki porównywaniu języków obecnych w jej repertuarze oraz identyfikowaniu powtarzalnych schematów w ich użyciu: „Kiedy uczę się języka, widzę jego strukturę i sposób, w jaki funkcjonuje”. Wypowiedź ta wskazuje na rozwiniętą świadomość metajęzykową, wynikającą zarówno z doświadczenia wielojęzyczności, jak i z praktyki dydaktycznej rozmówczynie jako nauczycielki języka.

Sekwencje dialogiczne ujawniają proces stopniowego porządkowania i reinterpretowania doświadczeń językowych uczestniczki badania poprzez porównywanie różnych języków, refleksję nad strategiami uczenia się oraz analizę własnych doświadczeń dydaktycznych. Bardziej szczegółowa analiza pokazuje, że wspólne ustalanie znaczeń pozwala rozmówczyni uporządkować jej językowe doświadczenia, co sprawia, że zaczyna ona rozumieć, jak ogólnie funkcjonuje język.

Zmiana postrzegania uczenia się języka w toku analizy

Analiza biografii językowej uczestniczki wywiadu oraz mikrointerakcyjnych mechanizmów negocjowania sensu prowadzi do wyraźnej zmiany w sposobie postrzegania uczenia się języka. Zmiana ta dokonuje się w toku interpretacji kolejnych fragmentów wywiadu, w konfrontacji z wątpliwościami i autokorektami rozmówczyni. To właśnie analiza tych momentów staje się katalizatorem przekształcenia dotychczasowych kategorii myślenia o nauczaniu.

Pierwszym obszarem reinterpretacji jest status gramatyki w procesie dydaktycznym. W narracji rozmówczyni gramatyka jawi się jako element ambiwalentny: z jednej strony uznawany za warunek poprawnej wypowiedzi, z drugiej – niewystarczający do skutecznej komunikacji. W jednym z fragmentów wywiadu uczestniczka badania formułuje następującą definicję opanowania gramatyki: „Mówić płynnie i bez błędów”. Szczególnie znaczące są fragmenty wywiadu, w których rozmówczyni opisuje unikanie określonych form gramatycznych mimo ich teoretycznej znajomości. W dalszej części rozmowy podkreśla, że w rzeczywistej praktyce językowej nawet rodzimym użytkownikom zdarza się unikać niektórych struktur gramatycznych. W ten sposób pojawia się napięcie między idealnym obrazem poprawności a rzeczywistymi strategiami użycia języka. Analiza tej ambiwalencji prowadzi do podważenia tradycyjnego, hierarchicznego modelu, w którym gramatyka stanowi fundament, a komunikacja – jego praktyczne zastosowanie. W doświadczeniu uczestniczki wywiadu poprawność formalna nie gwarantuje płynności ani pewności siebie, a znajomość reguł nie zawsze przekłada się na gotowość do ich użycia.

Drugim istotnym obszarem zmiany jest reinterpretacja relacji między językiem nauczonym a językiem używanym w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Uczestniczka badania – jako nauczycielka języka francuskiego – wielokrotnie konfrontuje wiedzę gramatyczną z rzeczywistymi praktykami językowymi swoich uczniów. W jednym z fragmentów wywiadu opisuje sytuację, w których osoby uczące się języka doświadczają trudności w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka: „Mówi [uczeń], że kiedy dzwoni telefon, zaczyna się trząść ze stresu, ponieważ nie rozumie rozmówcy”. Opis ten dotyczy ucznia o wysokim poziomie znajomości języka, który mimo dobrej znajomości struktur gramatycznych doświadcza trudności w rzeczywistych sytuacjach komunikacyjnych. Fragment ten prowadzi autorkę artykułu do refleksji nad możliwym rozdziwieniem między językiem nauczonym w szkole a jego rzeczywistym użyciem w autentycznej komunikacji. Redukcja fonetyczna, wariantywność składniowa czy potoczne słownictwo okazują się źródłem dezorientacji mimo wcześniejszego opanowania struktur normatywnych. W tych sekwencjach ujawnia się napięcie między wiedzą deklarowaną a zdolnością poprawnego, zgodnego z regułami użycia języka. Dla prowadzącej wywiad analiza tego napięcia staje się impulsem do przemyślenia roli ćwiczeń formalnych w klasie, a także znaczenia kontaktu z treściami autentycznymi już od początkowego etapu nauki. Jeśli nawet osoba o wysokim poziomie kompetencji językowej doświadcza niepewności w zakresie użycia określonych struktur, oznacza to, że gramatyka nie powinna być traktowana wyłącznie jako system reguł do opanowania, lecz jako zasób, który musi zostać zintegrowany z doświadczeniem komunikacyjnym i emocjonalnym.

Kolejnym obszarem reinterpretacji jest rozumienie procesu uczenia się jako procesu silnie osadzonego w biografii językowej. W wywiadzie uczestniczka badania wielokrotnie porównuje doświadczenia związane z nauką różnych języków. W odniesieniu do własnego procesu uczenia się języka polskiego podkreśla, że przełom nastąpił dopiero w momencie intensywnego kontaktu z językiem w kontekście akademickim: „Największy postęp nastąpił dopiero wtedy, gdy zaczęłam studiować historię sztuki po polsku”. Fragment ten wskazuje, że rozwój kompetencji językowej był związany nie tyle z systematycznym uczeniem się reguł gramatycznych, ile z koniecznością posługiwania się nim na co dzień, a więc istotne były tu czynniki takie jak intensywność i zaangażowanie w posługiwanie się językiem. Analiza tej narracji prowadzi autorkę artykułu do refleksji nad znaczeniem kontekstów użycia języka w procesie dydaktycznym.

Wnioski dla kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli

Praca z narracją biograficzną ukazuje potencjał biografii językowej jako narzędzia refleksji nad praktyką dydaktyczną nauczyciela. Przedstawione studium przypadku pozwala sformułować kilka wniosków istotnych dla kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli języków obcych. Wynikają one

z obserwacji procesu refleksyjnego uruchomionego w toku pracy z biografią językową uczącej się oraz z analizy interakcji między prowadzącą wywiad a uczestniczką badania.

- ➔ Uwzględnienie biografii językowej uczących się pozwala autorce artykułu lepiej dostrzec złożoność indywidualnych trajektorii uczenia się języków oraz różnorodność doświadczeń językowych uczniów.
- ➔ Narracja uczących się sprzyja ujawnianiu napięć między znajomością reguł gramatycznych a poczuciem pewności w ich użyciu, co może prowadzić do refleksji nad rolą gramatyki i poprawności w praktyce dydaktycznej.
- ➔ Analiza doświadczeń językowych uczących się może stanowić dla nauczyciela impuls do reinterpretacji własnych przekonań dotyczących błędu językowego, komunikacji oraz relacji między wiedzą o języku a jego użyciem.
- ➔ Wywiad staje się przestrzenią refleksji również dla uczestniczki badania, która w toku narracji porządkuje i konceptualizuje własne doświadczenia związane z uczeniem się języków.
- ➔ Praca z narracją biograficzną sprzyja rozwijaniu refleksyjności zawodowej nauczyciela, ponieważ umożliwia konfrontację własnych kategorii interpretacyjnych z doświadczeniami językowymi uczących się.

Analiza narracji biograficznych może wspierać zarówno proces autorefleksji uczących się, jak i rozwój refleksyjnej praktyki nauczyciela. Konfrontacja różnych doświadczeń językowych sprzyja pogłębianiu świadomości procesów uczenia się języków obcych oraz bardziej złożonemu rozumieniu relacji między kompetencją językową, doświadczeniem komunikacyjnym i praktyką dydaktyczną.

BIBLIOGRAFIA

- Andrews, S. (2003), *Teacher Language Awareness and the Professional Knowledge Base of the L2 Teacher*, „Language Awareness”, nr 12(2), s. 81–95.
- Ellis, R. (2006), *Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective*, „TESOL Quarterly”, nr 40(1), s. 83–107.
- Farrell, T. S. C. (2022), *Reflective Practice in Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Jaroszevska, A. (2019), *Badania biograficzne jako źródło refleksji nad procesami nauczania/uczenia się języków obcych*, „Neofilolog”, nr 42(1), s. 51–61.
- Jessner, U. (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kramsch, C. (2009), *The Multilingual Subject*, Oxford: Oxford University Press.
- Li, H. (2011), *Review of The Multilingual Subject by Claire Kramsch*, „Applied Linguistics”, nr 32(1), s. 113–116.
- Long, M.H. (1996), *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, [w:] William C. Ritchie, Tej K. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego: Academic Press.

LEILA DARRAS Studentka II roku studiów II stopnia na kierunku filologia francuska na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują wielojęzyczność, biografie językowe oraz refleksyjność w nauczaniu języków obcych. Pracuje jako nauczycielka języka francuskiego w szkole językowej. Własne doświadczenia wielojęzyczności stanowią ważny kontekst jej zainteresowań badawczych. W latach 2024–2025 realizowała projekt badawczy pt. *Muzyka jako pomost między kulturami w powieściach francusko-japońskiego pisarza Akiry Mizubayashiego*, finansowany w ramach grantu Study@Research programu „Inicjatywa Doskonałości – Uczelnia Badawcza” (ID-UB).