

Dorota Werbinska*

Jak punkty zwrotne z przeszłości wpływają na postrzeganie języka obcego?

**Wywiady biograficzne z doświadczonymi nauczycielkami języków
obcych w perspektywie teorii złożoności**

How Do Turning Points from One's Past Impact the Perception of a Foreign Language?

**Biographical Interviews with Experienced Foreign Language Teachers
through the Lens of Complexity Theory**

Abstract: The aim of the article is to show how apparently elusive past experiences, called turning points in this text, may impact people's experiencing a foreign language later in their lives. The study reports on a narrative inquiry study which concerns three late-career foreign language (English, German and French) teachers. The participants' biographies are considered with regard to Complex Dynamic Systems Theory from a three-stage sequence: 1) experiencing a new situation, 2) confronting a challenge, 3) gaining a new insight into a foreign language. It transpires from the study that the turning point in all the cases fulfils two functions: causes a sudden change in the participants' beliefs on a foreign language and provides a reference point for what a language is for the participants in the long run.

Keywords: turning points, foreign language teachers, professional biographies, foreign language, Complex Dynamic Systems Theory.

* Dorota Werbińska (ORCID: 0000-0002-1502-7199) – dr hab. prof. AP, profesor w Akademii Pomorskiej w Słupsku; kontakt: dorota.werbinska@apsl.edu.pl.

Wprowadzenie

Jednym ze sposobów doświadczania przeżyć innej osoby jest uważne słuchanie jej losów. W opowiadanym przez siebie historii narrator przyjmuje rolę bohatera wytyczającego postawione sobie cele i realizującego je z różnym skutkiem do momentu, w którym znajduje się obecnie. Opowiadane trajektorie rzadko są pozbawione komplikacji¹. Można przyjąć, że na każdym etapie życia czyhają momenty przełomowe – punkty zwrotne, które nagle zmieniają dotychczasowy kierunek działania lub myślenia danej osoby.

W badaniach biograficznych zgłębiane są historie osób dotyczące ich wyborów zawodowych², miejsc³, życia osobistego⁴. Mniej znane są raporty biograficzne na temat relacji narratorów z innym językiem czy fluktuacji w tych relacjach na skutek punktów zwrotnych. Choć takie badania istnieją i mogą uchodzić za przełomowe (np. badania Schmid'a i Froty⁵), obejmują one najczęściej wycinek czasu (np. zapiski w dziennikach pisanych w okresie przebywania za granicą i uczenia się języka w innym kraju) i, co charakterystyczne, dotyczą zwykle uczących się nowego języka obcego.

- 1 D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010.
- 2 Np. B. Cyrański, *Interpretacja biografii zawodowej jako przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, w: *Biograficzne badania nad twórczością*, red. M. Modrzejewska-Świągulska, Łódź 2016, s. 121–138; H. Kędzierska, *Kariery zawodowe nauczycieli*, Toruń 2012; M. Kutyla, *Znaczenie miejsca w biografii jednostki*, „Biografistyka Pedagogiczna”, 7 (2022) nr 2, s. 433–447, DOI: 10.36578/BP.2022.07.50.
- 3 Np. R. Ligus, *Biograficzna tożsamość nauczycieli*, Wrocław 2009; A. N. Kmiec, *Biograficzne puzzle, czyli o zastosowaniu metody biograficznej w badaniach nad dziejami osiedla Rubinkowo w Toruniu*, w: *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Karkowska, Łódź 2018.
- 4 Np. E. Dubas, „Ja mam parę żyć” – uczenie się z własnej biografii (w świetle analizy jednego wywiadu), w: *Uczenie się z (własnej) biografii*, red. E. Dubas, W. Świątalski, Łódź 2011, s. 197–215; A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2013.
- 5 R. Schmidt, S. Frota, *Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese*, w: *Talking To Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, red. R. R. Day, Rowley, MA 1986, s. 237–328.

W przeciwieństwie do tego typu studiów, tym, co wyróżnia prezentowane poniżej badanie, jest spojrzenie retrospektywne na historie zawodowe konkretnych osób – emerytowanych lub wkrótce emerytowanych nauczycielek trzech języków obcych, a więc całościowe ukazanie ich historii, tego, co pamiętają i przekazują jako istotne, i co z pomocą badacza można konceptualizować w świetle istniejących założeń teorii złożonych systemów dynamicznych, zwanej teorią złożoności. Innymi słowy, celem tego artykułu jest próba zastanowienia się, czy z pozoru mało znaczące momenty w przeszłości – zwane tutaj punktami zwrotnymi, a dotyczące związków badanych nauczycielek z językiem obcym, mogą mieć wpływ na ich późniejszą relację z tym językiem, rozumianą jako postrzeganie przez nie tego języka, i w jaki sposób może to się przejawiać.

Artykuł rozpoczne od nakreślenia ogólnych założeń teorii złożoności. Po przedstawieniu uzasadnień metodologicznych, podam przykłady punktów zwrotnych w biografiach językowych trzech nauczycielek. W omówieniu zastosuję trzy-etapową sekwencję: 1) znalezienie się w nowej, z pozoru błahiej, sytuacji, 2) skonfrontowanie z wyzwaniem, 3) zdobycie nowej (samo)wiedzy dotyczącej konkretnego aspektu języka obcego.

Rama teoretyczna

Ramę teoretyczną omawianego badania stanowi teoria złożonych systemów dynamicznych (teoria złożoności), która może być obiecująca dla badaczy zdarzeń biograficznych. Teoria złożoności wywodzi się z nauk przyrodniczych. Jest to teoria zmiany, która może przybierać dwie formy. Jedna z nich jest stopniowa i linearna, druga zaś nagła i dramatyczna, podczas której samoorganizuje się nowy układ, jednocześnie generując nowe, emergentne zachowania.

Nieprzewidywalne zachowania w systemie nieliniarnym znane są również jako chaos w teorii chaosu. Nielinearność w systemach chaotycznych następuje dzięki wrażliwości jednostki na warunki wyjściowe. Małe różnice w początkowych warunkach danego systemu mogą mieć duży wpływ w przyszłości, co jest potocznie nazywane „efektem motyla”.

Za pomocą teorii złożoności badacze próbują wyjaśnić skomplikowane, dynamiczne, otwarte, samoorganizujące się i nielinearne systemy. Jej innowacją jest dostrzeżenie złożoności systemów naturalnych, kontekstowości

ze względu na związek ze środowiskiem, unikanie redukcjonizmu, o czym pisał David Byrne⁶. Postrzega złożone zachowania jako efekty interakcji różnych elementów, które ulegają zmianie na skutek czasu i, jak stwierdziła Semetsky⁷, jest procesem dynamicznym obejmującym „przeszłość przeniesioną do teraźniejszości”⁸.

Pojęciem chaosu w szeroko rozumianym dyskursie dydaktycznym zajmowała się w Polsce Dorota Klus-Stańska, która zaproponowała cztery jego znaczenia: natłok zdarzeń i okoliczności, wieloznaczność pojęć, nieład i nieporozumienia teoretyczne oraz metafory opisujące dydaktykę⁹. Z kolei najnowsze badania glottodydaktyczne ukazują wykorzystywanie teorii chaosu do badania złożoności i dynamicznej natury wielu konstruktów związanych z uczeniem się i nauczaniem języków obcych¹⁰. Na przykład, badanie nielinearności Juliana Pigotta¹¹ (tzw. efektu motyla) wykazało, że z pozoru błahe spotkania międzykulturowe we wczesnym wieku szkolnym mogą odnieść większy wpływ na motywację uczniów w odniesieniu do nauki języka angielskiego niż uczenie się tego języka przez osiem lat w warunkach szkolnych. Inne istotne cechy charakterystyczne dla teorii złożoności, które mogą pomóc wyjaśnić, dlaczego z pozoru nieistotne i nielogiczne sytuacje zdarzają się, obejmują, jak podają Peter MacIntyre, Sarah Mercer i Tammy Gregersen¹²:

- Otwartość systemu na nieoczekiwane zdarzenia, co z jednej strony zwiększa trudność w przewidywaniu, które elementy systemu należy przede wszystkim badać, z drugiej zaś może lepiej wyjaśnić dynamikę danego zjawiska czy zwrócić uwagę na jego typowe i nietypowe elementy.

6 D. Byrne, *Interpreting Quantitative Data*, New York 2002.

7 I. Semetsky, *On the Creative Logic of Education, or: Re-reading Dewey Through the Lens of Complexity Science*, „Educational Philosophy”, 40 (2008) nr 1, s. 83–95.

8 Tamże, s. 91.

9 D. Klus-Stańska, *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010, s. 22.

10 P. D. Macintyre, S. Mercer, T. Gregersen, *Reflections on Researching Dynamics in Language Learning Psychology*, w: *Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology*, red. R. J. Sampson, R. S. Pinner, seria: *Psychology of Language Learning and Teaching*, Bristol 2021, s. 15–34.

11 Tamże, s. 183.

12 Tamże.

- Przewidywalność, stabilność i zmienność, które oznaczają, że z jednej strony zawsze wystąpi nieprzewidywalność odnośnie do zmian, które mogą mieć miejsce, z drugiej zaś owa nieprzewidywalność nie oznacza, że „cokolwiek może się zdarzyć”, gdyż nie istnieje niekończąca się liczba możliwych efektów czy stanów systemu. Dlatego mimo fluktuacji czy pomniejszych zmian, system wykazuje relatywną stabilność, choć nie sztywność czy stateczność.

- Stany przyciągania i odpychania, które, w przeciwieństwie do stanów przyciągania i odpychania w naukach przyrodniczych, mogą mieć w teorii złożoności zastosowanie do ludzi, pod warunkiem, iż przyjmie się, że stany przyciągania to takie, które system przyciąga bez względu na to, czy są dla niego pozytywne i pożądane. Stany odpychania mogą także być zarówno pozytywne, jak i negatywne, choć system nie pozostanie w stanie odpychania zbyt długo.

- Emergencja, która sugeruje, że system to coś więcej niż suma jego części wchodzących ze sobą w interakcje.

- Samoorganizacja, która zakłada, że systemy nie działają zgodnie z wcześniej zdefiniowanym planem, lecz samodzielnie organizują się i mogą tworzyć uporządkowane wzory¹³.

Patrząc na cechy charakterystyczne teorii złożoności, można przyjąć, że zastosowanie jej umożliwia badaczom porzucenie prostej i linearnej przyczynowości, a także zwalnia z przyjętego wymogu prowadzenia konwencjonalnych badań na dużych próbach. Dostarczając unikalnego rozumienia tego, co wystąpiło wcześniej, z tym, co zdarzyło się później, teoria złożonych systemów dynamicznych może być wykorzystywana w badaniu szczególnych epizodów czy punktów zwrotnych związanych z biografią danej osoby, które można analizować w relacji do całego jej życia¹⁴. Umożliwia także badaczowi biografii nie tylko rekonstruowanie przeszłości danej osoby, ale także zdobycie wglądu w nowe znaczenia i następstwa przeżytych przez nią doświadczeń.

13 Tamże, s. 17–19.

14 A. Henry, *A Collection of Contradictory Selves: The Dialogical Self and The Dynamics of Teacher Identity Transformation*, w: *Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology*, red. R. J. Sampson, R. S. Pinner, Bristol 2021, s. 234–251.

Badanie narracyjne

Geneza i cel

Moje zainteresowanie punktami zwrotnymi w biografii człowieka wywodzi się z prowadzenia badań jakościowych różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych, głównie na podstawie pozyskanych narracji pisemnych i dogłębnych wywiadów prowadzonych z nauczycielami na różnych etapach ich doświadczenia zawodowego. Podczas badań kandydatów na nauczycieli, uczestnicy prowadzonych przeze mnie duoetnografii¹⁵ przypominali sobie znaczące dla nich sytuacje z przeszłości, które, jak sugerowali, miały wpływ na ich późniejsze decyzje związane z językiem obcym. To zachęciło mnie do badań nauczycieli u progu zakończenia kariery zawodowej, w biografiach których związki między różnymi zdarzeniami mogą być bardziej widoczne. Dlatego celem niniejszego badania uczyniłam szukanie znaczących momentów związanych z danym aspektem języka obcego na początku drogi językowej trzech nauczycielek języka obcego, a następnie związków tego incydentu z ich dalszą biografią językową.

Mając świadomość, że wciąż nie ma najlepszego modelu teoretycznego badania biografii¹⁶, w swoich rozważaniach, za Danutą Urbaniak-Zajęc, przyjmę funkcję eksploracyjną, a nie weryfikacyjną¹⁷. Chciałam w sposób nieuprzedzony przyjrzeć się relacjom poszczególnych rozmówczyń z nauczaniem przez nie językiem obcym; niemniej moja otwartość wobec prezentowanych biografii była ukierunkowana na tropienie powiązań między zdarzeniami dawnymi, tj. mającymi miejsce na początku biografii „językowej”, a późniejszymi, analizowanymi w tym artykule przy pomocy zastosowanej ramy teoretycznej – teorii złożoności – i języka tej opcji metodologicznej.

- 15 D. Werbińska, „What Kind of Teachers We Are (Becoming) and What Kind of Teachers We Might Be” – Making Sense of Duoethnographic Positive Psychology-Related Experience By Preservice English Teachers, w: *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education*, red. K. Budzińska, O. Majchrzak, Cham 2021, s. 137–158.
- 16 M. J. Eichsteller, H. H. Davies, *Biographical research methods*, Los Angeles 2022.
- 17 D. Urbaniak-Zajęc, *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagoga*, Kraków 2016.

Uczestniczki badania

Badanie jest długoletnim projektem, trwającym od 2014 r., polegającym na analizowaniu biografii językowych emerytowanych lub wkrótce emerytowanych nauczycielek języków obcych pod różnym kątem. W tabeli 1 podaję szczegóły wywiadów odnoszące się do uczestniczek badania raportowanego tutaj¹⁸.

Tabela 1. Dane demograficzne uczestniczek badania.

Pseudonim	Język	Wiek	Daty badania i inne metody zbierania danych	Doświadczenie zawodowe
Alicja	Angielski	60	lipiec 2014; obserwacje badaczki w przeszłości z perspektywy jej uczennicy.	Liceum ogólnokształcące, właścicielka prywatnej szkoły językowej, lekcje prywatne
Ewa	Francuski	57	styczeń 2018; sierpień 2019; sierpień 2020	Liceum ogólnokształcące, szkoła podstawowa
Anna	Niemiecki	55	luty 2020; rozmowy telefoniczne	Starsze klasy szkoły podstawowej, pierwsze wykształcenie niejęzykowe.

Zbieranie i analiza danych

Rozmowy narracyjne z Anną i Ewą odbyły się w miejscach neutralnych (kawiarni i restauracjach, co zaproponowały rozmówczynie), a z Alicją, na jej prośbę, w jej mieszkaniu. Wszystkie nauczycielki zostały poproszone o przedstawienie swojej relacji z językiem, którego później nauczały w szkołach publicznych od momentu, który pamiętają. Moim zadaniem jako badaczki było uważne słuchanie każdej z narratorek, utrzymywanie kontaktu wzrokowego i podtrzymywanie miłej atmosfery, aby, zgodnie z zaleceniami

18 Fragment tego badania, analizowany pod innym kątem i w innym języku, ukazał się w „Rocznikach Humanistycznych”, (2023).

Richardsa¹⁹, uczynić wywiad celową konwersacją (*conversation with a purpose*), z której obie osoby wychodzą zadowolone, w poczuciu dobrze spędzonego czasu. Za punkt wyjścia każdego wywiadu obrałam ogólne pytanie: Jaka jest twoja historia relacji z językiem obcym? Dostrzegając niepewność, zazwyczaj konstruowałam polecenie ponownie, sięgając po metaforę z propozycji Tokarskiej: Wyobraź sobie, że piszesz książkę na temat własnej relacji z językiem angielskim (francuskim, niemieckim)²⁰. Co znalazłoby się w niej?

Analiza danych przebiegała etapowo. Po transkrypcji i kilkakrotnym przeczytaniu danych zaznaczałam wszystkie „mikronarracje”, które padły w opowieściach i zostały szczegółowo przedstawione. Były to najczęściej historie lub anegdoty rozpoczynające się od słów typu „Pamiętam takie zdarzenie, gdy...”. Drugim etapem była próba całościowego spojrzenia na biografię danej nauczycielki pod kątem semantycznego łączenia się wyselekcjonowanych epizodów. Innymi słowy, starałam się doszukać podobnych znaczeń, zwłaszcza występujących na początku i przy końcu kariery zawodowej, zwracając uwagę na odniesienia, jakkolwiek zakamuflowane, do wartości, przekonań, ideologii związanych z językami reprezentowanymi przez narratorki. Słuchałam pod kątem zbieżności, konsekwencji i zapewnień uczestniczek badania. W przypadku Ewy pomogła mi większa liczba wywiadów ($n=3$)²¹ i ukierunkowanie w każdym z nich na zbliżone treści dotyczące danego języka, choć zaprezentowane inaczej i w innym kontekście. W przypadku Anny, pomógł mi jej regularny kontakt telefoniczny w innych sprawach, który zintensywnił się po wywiadzie i, dzięki któremu, mogłam nadal słuchać o jej bieżących zdarzeniach związanych z językiem. Suchanie biografii Alicji wskrzesiło moją pamięć różnych szczegółów związanych z nauczaniem języka w czasach, gdy byłam jej uczennicą w liceum. Te dodatkowe informacje (wywiady, rozmowy telefo-

19 K. Richards, *Interviews*, w: *Qualitative research in applied linguistics*, red. J. Heigham, R. R. A. Croker, Basingstoke 2009, s. 197.

20 U. Tokarska, *Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk, 2001, s. 17–42.

21 Moje kolejne spotkania z Ewą poświęcone były konkretnym tematom (strajkowi nauczycieli i pracy podczas pandemii). Niemniej, poczucie niesprawiedliwości w stosunku do innych języków niż angielski wybrzmiewało w jej wypowiedziach (np. *Cóż, nie jestem anglistką*).

niczne, zapamiętane sytuacje z przeszłości) pełniły w badaniu funkcję triangulacji²², gdyż powodowały, że podobne znaczenia do tych, które wystąpiły w oryginalnym wywiadzie, pojawiały się u tych samych rozmówczyń w odstępach czasu, a także w pamięci innych osób (przypadek Alicji i zdarzenia związane z jej nauczaniem zapamiętane przeze mnie). Wszystko pomogło mi z większym przekonaniem formułować wnioski odnośnie do relacji badanych nauczycielek z wybranym językiem obcym.

Ostatecznie przyjąłem trzywymiarową sekwencję – swego rodzaju tryptyk – obejmującą: 1) zapamiętaną sytuację uznaną przez narratorki za punkt zwrotny, 2) konfrontację rozumianą jako emocje i działania powstałe na skutek zaistniałej sytuacji oraz 3) zdobycie (samo)wiedzy wpływającej na relację z nauczonym językiem. Zastosowany trzyfazowy schemat uznałam za odpowiedni do przyjętej ramy teoretycznej, którą stanowiła teoria złożoności. Zapamiętana i przywołana w wywiadzie sytuacja (faza pierwsza) stanowiła punkt zwrotny – warunek wstępny, nieprzewidywalny i zanurzony w kontekście. Konfrontacja (faza druga) to faza zmiany, w której system samoorganizuje się, natomiast faza zdobycia (samo)wiedzy (faza trzecia) to emergencja nowych zachowań i przekonań po czasie.

Aspekty etyczne

Wszystkie uczestniczki opisywanego badania zostały poinformowane o jego ogólnym celu, czyli badaniu biografii językowych nauczycielek języka obcego przed wywiadem, przewidywanym trwaniu rozmowy, korzystaniu z dyktafonu i wszystkie wyraziły zgodę na nagrywanie wywiadów. Zastrzegłam, że nie muszą odpowiadać na pytania uznane przez siebie za niewygodne. Potencjalne szczególnie jednoznacznie identyfikujące osoby zostały zanonimizowane w momencie transkrypcji danych w celu zachowania prywatności. Choć każdej z nich proponowałam autoryzowanie wywiadów (*member-checking*), żadna, nawet Ewa, z którą rozmawiałam trzy razy, nie skorzystała z tego, zdając się na mnie bądź tłumacząc się brakiem czasu.

22 R. A. Croker, *An introduction to Qualitative Reserach*, w: *Qualitative Research in Applied Linguistics*, red. J. Heigham, R. R. A. Croker, Basingstoke 2009, s. 11.

Wyniki

Wyniki oparte na wybranej sekwencji zostaną przedstawione dla każdej nauczycielki osobno w kolejności przeprowadzania wywiadów.

Alicja

Alicja długo zastanawiała się, jaki kierunek studiów wybrać. Rozważała medycynę, matematykę, filologię polską bądź angielską. Ostatecznie uległa namowom wychowawczyni polonistki i dostała się na wydział filologii angielskiej jednego z najlepszych uniwersytetów w Polsce pod koniec lat siedemdziesiątych poprzedniego wieku.

Znalezienie się w nowej sytuacji

Opiekunem roku Alicji był, jak określiła w wywiadzie, „profesor o wysokiej kulturze osobistej”, który pod koniec roku miał nawyk rozmawiania z każdym studentem odnośnie do tego, czy i jak bardzo dany student rokuje ukończenie filologii angielskiej na danym kierunku. Profesor miał zwyczaj dzielenia swoich podopiecznych na dwie grupy: czarną, która stanowiła alarm ostrzegający przed brakiem zaliczeń oraz szarą, o której każdy student marzył. Ku swojemu zaskoczeniu, Alicja znalazła się w grupie szarej. Co więcej, profesor docenił jej zaangażowanie w działalność studenckich kół naukowych, stwierdzając, że angielskiego Alicja „zawsze zdąży się nauczyć”.

Konfrontacja z wyzwaniem

W wywiadzie Alicja przyznaje, że zdanie profesora stało się dla niej punktem przewodnim postępowania. Dość flegmatyczna z natury, działała wolno, nie przemęczając się i kończąc studia dwa lata później niż mogłaby. Ponieważ trafiła na niedobór nauczycieli języka angielskiego w polskich szkołach, gdy wróciła do rodzinnego miasta, mogła wybierać miejsca pracy, a nawet dni, godziny, w których zgodziła się pracować. Pamiętając słowa profesora, angażowała się w rzeczy, które lubiła, a jej poziom angielskiego był wystarczający dla ówczesnych uczniów. Zdobyła się na odejście z publicznej szkoły i utworzenie własnej szkoły językowej. Niestety, pomimo początkowego sukcesu, jej firma zbankrutowała, choć inne szkoły językowe w mieście, nawet prowadzone przez niespecja-

listów w zakresie języka obcego, cieszyły się powodzeniem. O fiasku z pewnością zadecydował brak systematycznego monitorowania firmy, nawyk nieprzejmowania się, bo „zawsze zdąży”, a także nadmierna ufność w swoje możliwości typu „Jestem anglistką, więc zawsze mogę mieć uczniów prywatnych”.

Zdobycie nowej (samo)wiedzy

Alicja przyznała w wywiadzie, że żałuje swojej niefrasobliwości i gdyby dzisiaj otrzymała drugą szansę, więcej czasu zainwestowałaby w naukę języka angielskiego, zarówno na studiach, jak i po studiach. Zakwestionowała poprawność swojego postępowania dopiero na skutek powtarzających się i nieprzyjemnych dla siebie sytuacji, które, jak sama przyznała, miały początek w nadmiernym nieprzejmowaniu się, odkładaniu rzeczy na potem, cieszeniu się chwilą. Refleksja nad swoim życiem zawodowym uświadomiła jej brak gotowości do spontanicznego mówienia w języku angielskim bez uprzedniego przygotowania, np. słownictwa, wybieranie wyłącznie uczniów początkujących językowo na swoich uczniów prywatnych, a także nadużywanie gramatyki w swoim programie nauczania języka, gdzie można wyjaśniać uczniom materiał w języku polskim, a co jednak odbywa się kosztem ćwiczenia innych sprawności językowych.

Ewa

Ewa pochodzi z małego miasta. Przyjaciółką jej mamy była romanistka (pani X), prowadząca w lokalnym liceum klasy z rozszerzonym programem nauczania języka francuskiego, hołdująca behawiorystycznej metodzie audiolingwalnej i niezwykle oddana swojej pracy. Na skutek zachęt mamy, Ewa znalazła się w klasie pani X, ucząc się języka w szkole w latach osiemdziesiątych poprzedniego wieku, Ewa nigdy nie rozmawiała z rodzimymi użytkownikami języka francuskiego. Pilnie uczyła się leksyki, czytała proste książki po francusku, najczęściej dotyczące kultury krajów francuskojęzycznych, rozwiązywała testy gramatyczne. W klasie maturalnej dotarła do wojewódzkiego etapu olimpiady językowej, a następnie dostała się na romanistykę na bardzo dobrym uniwersytecie.

Znalezienie się w nowej sytuacji

Wśród nowych koleżanek ze studiów często zdarzały się przypadki kolorowo ubranych dziewcząt, posługujących się francuskim z nienagannym akcentem,

spędzających regularnie wakacje we Francji lub Belgii. Przestraszona Ewa chciała zrezygnować, ale na jednym z wykładów słowa utytułowanego profesora dały jej do myślenia: „nieważne, że mówisz w języku obcym, ważniejsze jest, co w nim mówisz”. Postanowiła zawalczyć o siebie systematyczną pracą nad językiem, choć był to pierwszy moment, jak powiedziała w wywiadzie, kiedy zdała sobie sprawę z istnienia nierówności społecznych w nauce języków obcych. Motyw nierówności na tle językowym zaczął pojawiać się w jej myśleniu częściej. Pamięta, że dotyczył wyrzeczeń finansowych jej rodziny z powodu konieczności zakupu słownika sprowadzonego dla studentów przez Ambasadę Francuską, którego cena była równa miesięcznej pensji jej ojca. Jednocześnie mrówcza praca, obowiązkowość i ogromna determinacja, aby studia ukończyć w terminie, dawały jej siłę. Po studiach wyjechała do innego miasta, gdzie potrzebowano romanistów. Cieszyła się opinią najlepszej romanistki, a jej praca, udział jej uczniów w konkursach, organizowanie corocznych wyjazdów do Paryża zdawały się być ze wszech miar doceniane. Po wprowadzeniu reform edukacyjnych w 2017 r. w Polsce, francuski stał się mniej ważnym, bo „drugim” językiem obcym, co spowodowało utratę jego popularności wśród uczniów i ich rodziców. Ewa nigdy nie wiedziała, czy uda się zapewnić godziny dydaktyczne odpowiadające jej etatowi w szkole. Dyrektorzy szkół, zabiegając o uczniów, darzą, jak mówiła, większą sympatią anglistów – często absolwentów przypadkowych szkół prywatnych, ale uczących „pierwszego języka” niż ją, romanistkę po bardzo dobrych, dziennych studiach uniwersyteckich, z dużą wiedzą i doświadczeniem.

Konfrontacja z wyzwaniem

Nierówność społeczna między nauczycielami różnych języków, zwłaszcza angielskiego i pozostałych języków obcych (tzw. języki LOTE²³), znajdowanie codziennych przykładów i potwierdzeń na różne traktowanie nauczycieli przez dyrekcję szkół, uczniów i rodziców, a także chęć powrotu do odczuwania satysfakcji z wykonywanego zawodu spowodowały, że prawie pięćdziesięcioletnia Ewa podjęła studia w prywatnej uczelni na kierunku filologia hiszpańska. Ukończyła je jako jedna z najlepszych studentek i od tej pory uzupełnia etat romanistki w innych szkołach jako nauczycielka hiszpańskiego.

23 LOTE – angielski akronim od słów *Languages Other Than English*.

Zdobycie nowej (samo)wiedzy dotyczącej konkretnego aspektu języka obcego

Dostrzegając nierówności społeczne spowodowane danym językiem obcym, zaczęła pracować na własnych zasobach, odwołując się do systematyczności, pilności, codziennej pracy z książką nad językiem, czyli czynników, które zależą od niej, a nie od warunków zewnętrznych. Jest przekonana, że takie stanowisko wcześniej zaprocentowało dorównaniem najlepszym studentom na roku, ukończeniem studiów w terminie, a także okazało się swoistym „zahartowaniem” na doświadczanie późniejszych przykładów nierówności wynikających z danego języka.

Anna

Anna jest jedyną z uczestniczek, której pierwsze wykształcenie nie jest językowe. Skończyła biologię i przez kilkanaście lat pracowała w państwowej uczelni wyższej. Z powodu braku uzyskania promocji naukowej w wyznaczonym czasie, została zwolniona. Kilka lat wcześniej, niejako podejrzewając, iż pracę może utracić, skończyła filologię niemiecką w prywatnej uczelni na poziomie licencjackim. Umożliwiło jej to podjęcie pracy w szkole podstawowej na wsi jako nauczycielki języka niemieckiego i w niewielkim wymiarze biologii, gdy nie przedłużono jej umowy o pracę w uczelni.

Znalezienie się w nowej sytuacji

Będąc w szkole średniej, Anna uczęszczała na dodatkowe zajęcia niemieckiego, organizowane w pracy swojej mamy. Była najmłodszą uczestniczką w grupie, nie lubiła tych zajęć, ale uczęszczała, gdyż jej mama o to zabiegała. W trakcie wywiadu przypomniła sytuację, w której nauczyciel kursowy zadzwonił do jej mamy, prosząc, aby Anna zastąpiła go w wakacyjnej pracy na stanowisku instruktora oświatowego, gdzie wymogiem była znajomość języka niemieckiego. Jak sama przyznała, w ciągu tamtego miesiąca odczuła, że nauczyła się języka najwięcej. Oto, co powiedziała: „Tylko ja z nimi rozmawiałam. To byli Niemcy z NRD. Jak ja czegoś nie rozumiałam, to się pytałam albo jak mnie widzieli, mówili «Ania idzie, trzeba mówić wolniej», ale wiem, że mi to dało bardzo dużo. Więcej niż nauka w szkole. Ja mówiłam, że nie dam sobie rady, bałam się, bo to był mój pierwszy kontakt z żywym językiem, ale rozmawiałam przynajmniej pięć godzin dziennie”.

Konfrontacja z wyzwaniem

To pierwsze zdarzenie, w którym Anna miała okazję sprawdzić swoją znajomość języka niemieckiego, można uznać za kluczowe. Mimo lęku językowego, spowodowanego nieznaną sytuacją, zdecydowała się na zaproponowaną pracę. Było to podyktowane niechęcią sprawienia zawodu swojej mamie, ale wywołało także ciekawość i chęć sprawdzenia się w nowej sytuacji. Zdarzenie to określiła jako punkt zwrotny w swoich relacjach z językiem niemieckim, gdyż wywołało wiele nieznanych w tym kontekście pozytywnych emocji (ekscytację, dumę) i znacząco wpłynęło na jej własne poczucie skuteczności w odniesieniu do posługiwania się językiem niemieckim.

Zdobycie nowej (samo)wiedzy dotyczącej konkretnego aspektu języka obcego

Od tamtego zdarzenia Anna aktywnie szukała sytuacji do używania języka niemieckiego. Jeszcze przed rozpoczęciem studiów licencjackich, starała się jak najczęściej oglądać telewizję niemieckojęzyczną, spędzać wakacje w krajach niemieckiego obszaru językowego, inicjować rozmowy w języku niemieckim, gdy tylko pojawiała się okazja. W gminie, do której należy szkoła, jest uważana za najlepszą germanistkę, proszoną do tłumaczeń, udziałów w projektach polsko-niemieckich, lekcjach pokazowych, choć w szkole pracują dwie inne germanistki ze stopniem magistra filologii. Anna śmieje się z tego, dodając „Uczę po jakimś podrzędnym licencjacie. Nie powinnam. Jakbym była dyrektorem, nie pozwoliłabym. To mnie bawi, chociaż często odczuwam lęk, a nawet wstyd, że mogę nie wiedzieć. Ktoś, kto lata całe spędził na dydaktyce i tutaj uczy, a ja jestem proszona do pokazowych lekcji. Dla większości nauczycieli w szkole jest to ich pierwsze miejsce pracy. I to nie jest dobre. Nie zobaczyli, jak jest gdzie indziej. Nie starają się. Mogę to rozwinąć: «Szanuj tą pracę, bo tu jest tak łatwo»”.

Dyskusja

Celem przedstawionego badania była próba znalezienia związków między zdarzeniem przeszłym w życiu danej nauczycielki w kontekście języka obcego a jej późniejszą relacją z tym językiem. Teoria złożonych systemów dynamicznych – system składający się z wielorakich i niezależnych elementów, ulega-

jący zmianom na skutek upływu czasu, nielinearny i posiadający właściwości samoroganizujące – może okazać się pomocna w wyjaśnieniu tego zjawiska. Niewątpliwie, w wyborze działania czy myślenia każdej z nauczycielek istotny jest kontekst i jego heterogeniczność. Oznacza to, że relacje z językiem obcym zależą od mikrosytuacji (punktów zwrotnych?) i nie są neutralne. Czy dana osoba dostrzeże wyzwanie, w jakim stopniu, jak z nim postąpi, zależy od niej. Może oprzeć się konkretnej pokusie i nie zauważyć punktu zwrotnego. Może też jej ulec, znaleźć sens, szukać potwierdzeń na istnienie zjawiska, reagować i uznać jego wpływ na swoje życie.

Otwartość systemu powoduje, że nigdy nie jest znany przyszły kontekst, do którego nie można się wcześniej przygotować. Dlatego otwartość na wielorakie ścieżki jest ważna i wszystko zdaje się istotne. Gdy Ewa zaczynała studia filologiczne na początku lat osiemdziesiątych poprzedniego wieku, status języka francuskiego był w Polsce równoważny pozycji języka angielskiego. Nie mogła wtedy przypuszczać, że sytuacja języka francuskiego ulegnie tak radykalnej zmianie. Alicja także nie mogła przewidzieć, do której z dwóch grup, szarej czy czarnej, zostanie zakwalifikowana przez swojego opiekuna roku. Można zaryzykować stwierdzenie, że gdyby znalazła się w grupie czarnej, mogłaby przeznaczyć więcej czasu na naukę języka angielskiego i skuteczniej władałaby nim później. Z kolei Anna, uczennica szkoły średniej, nie mogła nigdy przypuszczać, że zostanie przypadkowo poproszona o zastąpienie kursowego lektora. Świat wyraźnie składa się z otwartych systemów zawartych w innych otwartych systemach, co rzuca wyzwanie przewidywalności, jednej prawdzie, binarności czy redukcjonizmowi. Efekty zależą od warunków wstępnych (punktów zwrotnych?), choć nie można dokładnie przewidzieć, w jakim kierunku potencjalne, jakkolwiek drobne, zmiany podążą. Nauka i studiowanie języka hiszpańskiego w przypadku Ewy, jakkolwiek wcześniej nieplanowane, może być rozumiane jako jej osobisty odwet za niski status uwielbianego przez nią języka francuskiego i chęć zrównania się z innymi nauczycielami języków zachodnich w możliwościach znalezienia pracy. Anna, choć nigdy nie miała takiego zamiaru, wykorzystuje język niemiecki jako swój główny przedmiot w pracy, gdy zabrakło godzin dla biologów w szkole podstawowej, w której uczy. „Komfort” Alicji („zawsze mam czas, aby nauczyć się języka”) wydawał się przez pewien czas relatywnie niezmienny, ale i tutaj przyszedł moment refleksji generujący żal za przeszłe zachowania językowe.

W teorii złożoności ważne są siły przyciągania i siły odpychania. Alicję przyciągała wygoda, która rzekomo znacząco nie wpływa, jak jej się wówczas wydawało, na efekt. Sprzyjające warunki po studiach (rola kontekstu) w postaci niedoboru nauczycieli języka angielskiego dodatkowo nie skłaniały jej do doskonalenia umiejętności językowych. Niestety, brak inwestowania w język obcy nauczyciela danego języka (co można utożsamiać z „odpychaniem”) dało o sobie znać w postaci stopniowej atrycji językowej. W przypadku Anny, atraktory są zawsze obecne. Zdając sobie sprawę z ukończenia studiów w „niewymagającej” szkole, ilekroć może, inwestuje w swoją znajomość języka świadomie, aktywnie szukając kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka. Choć wystąpienia publiczne powodują u niej lęk i niekiedy wstyd związany z obawą przed odkryciem własnej niekompetencji, a w konsekwencji przyczyniają się do obniżania jej poczucia pewności siebie, Anna traktuje wszystkie niedogodności jako działania wpisane w zawód. Chęć ustawicznej pracy nad językiem i komunikowaniem się, czyli siły przyciągania, zwyciężają nad negatywnymi emocjami. U Ewy siły przyciągania dają o sobie znać, gdy pieczołowicie przygotowuje codzienne lekcje francuskiego, organizuje konkursy piosenki francuskiej dla uczniów czy wycieczki do Paryża – wszystko po to, aby zwiększyć zainteresowanie mało popularnym językiem francuskim. Kiedy nie ma to większego wpływu na docenienie jej starań i postrzeganie francuskiego przez środowisko szkolne (negatywne skutki pozytywnych działań), zmienia język w dojrzałym wieku i zostaje nauczycielką hiszpańskiego.

Emergencja generuje nowe sensory i znaczenia dla konkretnych osób, a tym samym dostarcza nowych wglądów dla badaczy nauczycieli języków obcych. Uczestniczki badania zwracają uwagę na podobne aspekty w swoich relacjach z językiem, jak istotność komunikowania się w danym języku, konieczność dobrej znajomości języka przez nauczyciela tego języka, itp., prawdopodobnie doświadczając podobnych emocji (lęku, wstydu, a także dumy i radości), choć organizujące się systemy każdej z nich pokazują różnie rozumiane wzory. Chęć komunikowania się, pomimo lęku Anny, brak komunikowania się, „bo zawsze będzie czas” występujący u Alicji czy zastąpienie komunikowania się w języku francuskim mrówczą pracą i dochodzeniem do podobnych efektów poprzez naukę innego atrakcyjnego języka, jakim jest hiszpański w przypadku Ewy, ukazują różne postrzeganie komunikacji w języku obcym. Emergencja ukazała dynamikę zjawiska (motywację jako inwestowanie w siebie, lęk

tłumaczony jako lenistwo, systematyczną naukę jako dochodzenie do efektów), a zatem to, że to samo zjawisko można rozumieć i pewnie badać w różny sposób. Widać również, że pierwsze zdarzenie (punkt zwrotny) jest relatywnie proste, ale kolejne mogą być potężniejsze w skutkach. Wśród uczestniczek badania, największy koszt pod tym względem poniosła Alicja z doświadczeniem atrycji języka, świadomością, że jej problem istnieje i ma wpływ na jej odwagę w innych aspektach życia (brak spontanicznego wypowiadania się w języku, który studiowała czy komfort z nauczania wyłącznie uczniów początkujących). Co więcej, tuż po studiach, trafiła na sprzyjające warunki (rola kontekstu), niedoboru nauczycieli języka angielskiego, co dodatkowo nie skłaniało jej do doskonalenia umiejętności językowych. To wszystko oznacza, że punkty zwrotne na dłuższą metę bezpośrednio nie działają, ale otwierają (lub ograniczają, co widać na przykładzie Alicji) zakres możliwości dostępny jednostce z uwzględnieniem zmian w sposobie myślenia („nie mogę mówić po angielsku spontanicznie na poziomie takim, jakim chciałabym”) i jej roli w świecie („nie jestem w stanie uczyć języka angielskiego kogokolwiek”).

Zakładając, że każdy system, w tym jednostka ze swoją unikalną, złożoną biografią, jest poddawany ciągłym (mikro)zmianom, można powiedzieć, że otwartość systemu, istniejące w nim siły przyciągania i odpychania, emergencja znaczeń, itp. narzucają ciągłe przygotowywanie się na nieprzewidziane okoliczności i wielorakość, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, rezultatów.

Wnioski i implikacje

Choć badanie zaprezentowane w artykule nie jest wolne od ograniczeń, posłużenie się teorią złożoności w próbie wyjaśnienia związków między zdarzeniem przeszłym w życiu danej osoby a jej późniejszą relacją z językiem obcym może dostarczać nowych pomysłów.

Po pierwsze, z badania wynika, że interakcja z językiem obcym nie jest jednokierunkowa, a trajektoria dla każdej osoby jest inna. Nie ma tutaj gotowych recept czy związków przyczynowo-skutkowych. Informacja dotycząca danego aspektu języka jest ważna, lecz ważniejsze jest postrzeganie tego języka przez osobę, zwracanie uwagi na to, co wokół, rozpoznawanie „chaosu” w przekazach, wreszcie dostrzeganie istnienia różnych możliwości w najbliższym środowisku i konsekwencji wynikających z działania danej osoby na nie. Przykład Anny

dobitnie wskazuje na to, że można nauczyć się więcej w ciągu kilku dni przebywania z rodzimymi użytkownikami języka niż przez pół roku zajęć stacjonarnych w szkole.

Po drugie, w relacjach z językiem obcym, sytuacyjność odgrywa istotną rolę. Profesor Alicji, przydzielając ją do „szarej grupy”, z pewnością nigdy nie sądziłby, że jego zabieg dzielenia studentów trafi w przypadku tej studentki na tak podatny grunt. Co więcej, zamiast motywacji do nauki, wyzwoli w niej „uśpienie” prowadzące do obojętności na językowe inwestowanie w siebie. Oznacza to, że zjawiska, rzeczy i przekazy nie są rozumiane tak samo, choć niewątpliwie uważna obserwacja osób podejmujących decyzje może dostarczyć ważnych informacji zwrotnych na temat tych decyzji.

Po trzecie, potrzeba więcej badań nad punktami zwrotnymi, zwłaszcza nad ich wpływem na życie doświadczających ich osób. Według teorii złożoności wiedza dotycząca konkretnych osób i przeżytych przez nich zdarzeń jest bardziej przydatna niż zasady jednolite dla wszystkich, ignorujące różnorodność i osobliwości ludzi.

Wreszcie, po czwarte, można dojść do wniosku, że potężnym wyzwaniem jest dopasowanie sposobu myślenia do złożoności zmieniającego się i nieprzewidywalnego świata, co znajduje odzwierciedlenie w założeniach teorii złożonych systemów dynamicznych. Dostrzegając zależność pomiędzy punktami zwrotnymi występującymi w przeszłości a późniejszymi wyborami danej osoby, pojęcia tradycyjnie przynależne konkretnym dyscyplinom pojawiają się nieuchronnie. Powoduje to refleksję, że być może ponowne zorganizowanie wiedzy o człowieku, może zniesienie barier pomiędzy dyscyplinami, a nawet potraktowanie psychologii, socjologii, pedagogiki, nauki o komunikacji – nauk, w których centralnym punktem odniesienia jest człowiek – nie jako osobnych dyscyplin wiedzy, za jakie zostały uznane, lecz jako jedną zunifikowaną generyczną dyscyplinę, jaką jest nauka społeczna, jest zasadne.

Streszczenie Celem artykułu jest ukazanie, jak z pozoru ulotne doświadczenia z przeszłości, zwane tutaj punktami zwrotnymi, mogą wywrzeć niebagatelny wpływ na doświadczanie języka obcego w późniejszym okresie życia. Badanie narracyjne z wykorzystaniem dogłębnego wywiadu jako metody badawczej osadzone jest w koncepcjach złożonych systemów dynamicznych (*Complex Dynamic Systems Theory*) i dotyczy trzech doświadczonych nauczycielek języków obcych: emerytowanej anglistki

oraz germanistki i romanistki u progu ich przejścia na emeryturę. Wszystkie trzy biografie z awodowe uczestniczek badania są rozważane z perspektywy trzy-etapowej sekwencji: 1) znalezienia się w nowej sytuacji, 2) konfrontacji z wyzwaniem, 3) zdobycia nowej (samo)wiedzy dotyczącej konkretnego aspektu języka obcego. Z badania wynika, że we wszystkich przypadkach punkt zwrotny pełni dwie funkcje: powoduje nagłą zmianę przekonań uczestniczek badania na temat danego języka obcego oraz dostarcza im punktu odniesienia do przyjęcia konkretnego stanowiska na temat relacji z tym językiem w dłuższym czasie.

Słowa kluczowe: punkty zwrotne, nauczyciele języków obcych, biografie zawodowe, język obcy, teoria złożonych układów dynamicznych.

Bibliografia

- Byrne D. *Interpreting Quantitative Data*, New York 2002.
- Croker R. A., *An introduction to Qualitative Reserach*, w: *Qualitative Research in Applied Linguistics*, red. J. Heigham, R. R. A. Croker, Basingstoke 2009.
- Cyrański B., *Interpretacja biografii zawodowej jako przykład zastosowania interpretacji hermeneutycznej*, w: *Biograficzne badania nad twórczością*, red. M. Modrzejewska-Świągulska, Łódź 2016, s. 121–138.
- Dubas E., „Ja mam parę żyć” – uczenie się z własnej biografii (w świetle analizy jednego wywiadu), w: *Uczenie się z (własnej) biografii*, red. E. Dubas, W. Świtalski, Łódź 2011, s. 197–214.
- Eichsteller J. M. i Davis H. H. *Biographical Research Methods*, Los Angeles 2022.
- Henry A., *A Collection of Contradictory Selves: The Dialogical Self and The Dynamics of Teacher Identity Transformation*, w: *Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology*, red. R. J. Sampson, R. S. Pinner, Bristol 2021, s. 234–251.
- Jurgiel A., *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Gdańsk 2013.
- Kędzierska H., *Kariery zawodowe nauczycieli. Konteksty – wzory – pola dyskursu*, Toruń 2012.
- Klus-Stańska D., *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, Warszawa 2010.
- Kmieć A. N., *Biograficzne puzzle, czyli o zastosowaniu metody biograficznej w badaniach nad dziejami osiedla Rubinkowo w Toruniu*, w: *Biografie nieoczywiste. Przełom, kryzys, transgresja w perspektywie interdyscyplinarnej*, red. M. Karkowska, seria: Edukacja. Biografie w badaniach, Łódź 2018, s. 31–40.
- Kutyła M., *Znaczenie miejsca w biografii jednostki*, „Biografistyka Pedagogiczna”, 7 (2022) nr 2, s. 433–447, DOI: 10.36578/BP.2022.07.50

- Lalak, D. *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Warszawa 2010.
- Ligus, R. *Biograficzna tożsamość nauczycieli. Historie z pogranicza*, Wrocław 2009.
- MacIntyre P. D., Mercer S., Gregersen T., *Reflections on Researching Dynamics in Language Learning Psychology*, w: *Complexity Perspectives on Researching Language Learner and Teacher Psychology*, red. R. J. Sampson, R. S. Pinner, seria: *Psychology of Language Learning and Teaching*, Bristol 2021, s. 15–34.
- Pigott J., *Anagnorisis and Narrative Incorporation: How Significant Incidents Affect Language-Learning Behavior*, „*Studies in Second Language Learning and Teaching*”, 9 (2019) nr 1, s. 177–198, DOI: 10.14746/ssl.2019.9.1.8.
- Psychologia narracyjna. Tożsamość, dialogowość, pogranicza*, red. E. Dryll, A. Cierpka, Warszawa 2011.
- Richards K., *Interviews*, w: *Qualitative Research in Applied Linguistics. A Practical Introduction*, red. J. Heigham, R. A. Croker, Basingstoke 2009, s. ???.
- Schmidt R., Frota S., *Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese*, w: *Talking To Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, red. R. R. Day, Rowley, MA 1986, s. 237–328.
- Semetsky I., *On the Creative Logic of Education, or: Re-reading Dewey Through the Lens of Complexity Science*, „*Educational Philosophy*”, 40 (2008) nr 1, s. 83–95, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00409.x.
- Tokarska U., *Narracja autobiograficzna w terapii i promocji zdrowia*, w: *Narracja jako sposób rozumienia świata*, red. J. Trzebiński, Gdańsk 2001, s. 221–261.
- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu teorii działania profesjonalnego pedagogów. Badanie rekonstrukcyjne*, Kraków 2016.
- Werbińska D., „*What Kind of Teachers We Are (Becoming) and What Kind of Teachers We Might Be*” – *Making Sense of Duoethnographic Positive Psychology-Related Experience By Preservice English Teachers*, w: *Positive Psychology in Second and Foreign Language Education*, red. K. Budzińska, O. Majchrzak, Cham 2021, s. 137–158.