

Maciej Smuk
Uniwersytet Warszawski
m.smuk@uw.edu.pl

PISEMNA AUTONARRACJA W BADANIU RÓŻNIC INDYWIDUALNYCH W GLOTTODYDAKTYCE

Written auto-narration inquiry in individual differences
research in glottodidactics

In general terms, this article presents the practical aspects of narrative forms in research on the process of foreign language learning and teaching. In detail, its purpose is to describe the written auto-narration inquiry concerning the impact of individual factors (*savoir-être*) in the course of language learning. The article contains a description of the object, the purpose as well as the opinions and feelings of the respondents on the practical implementation of their auto-narrative inquiries.

Keywords: qualitative research, narrative inquiry, *savoir-être* (existential competence)

Słowa kluczowe: badanie jakościowe, autonarracja, *savoir-être*

„[...] pozorny ruch tak naprawdę jest często pustką [...]”
Marek Kamiński, polski podróżnik¹

1. Wprowadzenie

Autonarracja jako opowieść o sobie – w postaci ustnej i pisemnej, mniej lub bardziej ustrukturalizowanej, w odniesieniu do różnych czasoprzestrzeni itd. –

¹ Cytat pochodzi z wywiadu udzielonego dziennikarce Katarzynie Marcysiak w programie „Kultowe rozmowy” (wywiad opublikowano w sieci 27.11.2016 r.).

towarzyszy ludziom od zawsze. Jednak zgodnie z interpretacją bardziej specjalistyczną – uwzględniającą również autoanalizę i autoewaluację – autonarracja nie jest już praktyką powszechną i powszednią, a mnogość terminów określających tę formę autodiagnozy w piśmiennictwie specjalistycznym (autobiografia, opowiadanie o sobie, autokomentarz i in.) może dowodzić różnorodności ujęć tego gatunku, głównie z perspektywy proporcji między relacjonowaniem faktów z własnego życia a prezentowaniem opinii bądź odczuć na ich temat. Współcześnie przyjmuje się, że autonarracja może mieć status niezależnej metody badawczej, a badania autonarracyjne mieszczą się w fenomenologicznym i hermeneutycznym nurcie badawczym.

Celem tego artykułu jest zaprezentowanie potencjału autonarracji jako metody badawczej w glottodydaktyce, głównie jej formy pisemnej, której zalety zostaną naświetlone przede wszystkim w sekcji 3.2 artykułu. Ilustrację uwag teoretycznych – w odniesieniu do zagadnienia *savoir-être* uczniów – będzie stanowił opis badania własnego: jego tematu, celów i zastosowanych procedur badawczych. W końcowej części artykułu zostaną również przedstawione poglądy i odczucia respondentów na temat przydatności autonarracji, którą zredagowali. Obszerna relacja z badania znajduje się w monografii pt. „Od cech osobowości do kompetencji *savoir-être* – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych” (Smuk, 2016).

2. Początki i konteksty zastosowania autonarracji jako metody badawczej

Potencjał autonarracji jako metody badawczej dostrzegli w pierwszej połowie XX wieku socjologowie z tzw. szkoły chicagowskiej. Posiłkowanie się autonarracją w badaniach zjawisk kulturowych i społecznych miało być reakcją na „obiektywne” badania pozytywistyczne – zgodnie ze stanowiskiem przedstawicieli nurtu chicagowskiego to głównie subiektywne i jednostkowe postrzeganie świata pozwalało zrozumieć jego złożoność, podczas gdy obraz rzeczywistości, jaki wyłaniał się z badań o charakterze ilościowym, był punktowy, a nawet zatomizowany, więc był niepełny. W drugiej połowie XX wieku wzrosło zainteresowanie autonarracją jako metodą badawczą w różnych dziedzinach, m.in. w psychologii, psychoterapii, socjologii, etnosocjologii, kulturoznawstwie, narratologii, kształceniu zawodowym.

Autonarracja nie jest również zagadnieniem obcym glottodydaktykom – jej elementy są obecne m.in. w różnych wersjach „Europejskiego portfolio językowego”² lub w „Autobiografii spotkań międzykulturowych” (Byram et al., 2011). Współcześnie należy podkreślić, ale i wyróżnić badania autonarracyjne

² Według mnie pod tym względem wysuwa się na czoło „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów” (Pawlak, Bartczak, Lis i Marciniak, 2006).

sensu stricto, jakie na gruncie polskiej glottodydaktyki prowadziła Werbińska (2010, 2012). Badaczka analizowała prace studentów poświęcone następującym tematom: „»Moja podróż z językiem obcym« – opisz swoją historię uczenia się języków obcych. (Wyobraź sobie, że piszesz książkę na temat własnej historii uczenia się języków obcych. Jaki byłby jej tytuł? Co znalazłoby się w poszczególnych rozdziałach?)” oraz „Dokonaj refleksji na temat własnej akwizycji języka/języków obcego/obcych w okresie studiów anglistycznych”. W pierwszym badaniu uczestniczyło ponad 300 studentów filologii angielskiej, pedagogiki wczesnoszkolnej z językiem angielskim i zarządzania, a jego głównym celem było ustalenie modeli biografii językowych – po nałożeniu na autonarracje siatek biograficznych, chronologicznej i pojęciowej, Werbińska wyodrębniła trzy modele: zaangażowania, odroczenia, wycofania. Drugie badanie zostało przeprowadzone wśród 106 studentów filologii angielskiej, a intencją badaczki było określenie ich tożsamości językowych, które analizowane były z perspektywy czasoprzestrzeni i heteroglosji. Analizę autonarracji studentów filologii klasycznej i kultury śródziemnomorskiej przeprowadziła też Biernacka-Licznar (2013), inspirowując się badaniem Werbińskiej z 2010 roku.

3. Cechy autonarracji jako metody badawczej

W tej części artykułu zostaną przedstawione wybrane cechy autonarracji, a zwłaszcza te, które ją wyróżniają na tle innych metod o charakterze jakościowym.

3.1. Introspekcja

Sporządzanie autonarracji ma służyć przede wszystkim temu, aby jej autor dokonał refleksji na temat wybranych zdarzeń z własnego życia i poddał ocenie swój udział w nich, zatem wyjściowym i węzłowym czynnikiem warunkującym jej przygotowanie jest zdolność autora do analizy własnych odczuć, emocji³ i poglądów. Introspekcja, głównie typu retrospektywnego, powinna się przyczynić do wzrostu samowiedzy, a w dalszej kolejności – i to prawdopodobnie kluczowy cel wglądu w siebie – do zrozumienia motywów podejmowanych przez siebie działań *sensu largo*. Częstokroć dopiero na skutek redagowania autonarracji jej autor zaczyna lepiej rozumieć sens zdarzeń z przeszłości oraz ocenia ich wpływ na aktualne stany i zachowania.

³ Odczucia (miłość, nienawiść, niepokój...) mają charakter trwalszy i cechuje je większa złożoność. Emocje (radość, strach, złość...) są bardziej atawistyczne, dynamiczne, mogą mieć charakter punktowy i być wywołane przez jednostkowe zdarzenie, zazwyczaj nieprzewidziane (Cosnier, 2015: 12-13).

Introspekcja może przyjąć różne formy:

- introspekcji równoczesnej lub introspekcji z pamięci – w przypadku pierwszego typu chodzi o równoczesne uczestnictwo w danym zdarzeniu i analizowanie go; drugi typ introspekcji dotyczy wcześniejszych zdarzeń, więc analiza ma charakter retrospektywny;
- introspekcji izolującej lub introspekcji wyczerpującej – pierwszy scenariusz przewiduje, że sporządzający autonarrację analizuje siebie z punktu widzenia konkretnej sytuacji lub wąskiego tematu; zgodnie z drugim scenariuszem autonarracja dotyczy tematu, który jest ujęty szeroko;
- introspekcji czynnej (zaprogramowanej) lub introspekcji biernej (incydentalnej) – w pierwszym przypadku badacz czy badacze kreują sytuację, której ma dotyczyć autonarracja; w drugim przypadku badacz bądź badacze czekają na zaistnienie danej sytuacji (Kreutz, 1962 [w:] Góralski, 2009: 30-31).

3.2. Pisemna werbalizacja

Kwestia rozumienia własnych odczuć i emocji oraz podłoża głoszonych poglądów, a więc również pobudek swoich zachowań, łączy się ściśle z samym werbalizowaniem informacji na swój temat, głównie ich zapisywaniem. W przeciwieństwie do formy ustnej, na przykład udzielania odpowiedzi podczas wywiadu, respondent dysponuje dowolnym czasem na refleksję, podczas gdy udział w wywiadzie obliguje go do szybszych i bardziej spontanicznych reakcji, a przez to jego wypowiedzi mogą być bardziej przypadkowe i podyktowane nawet chwilowym stanem emocjonalnym. Gdy wywiad dotyczy zagadnień tak niejednoznacznych lub trudnych do uchwycenia, jak wpływ uwarunkowań indywidualnych na naukę języków obcych, pytania mogą wręcz wywołać konsternację, a nawet poczucie zagubienia. Poza tym w pisemnej autonarracji autor ma możliwość weryfikowania wcześniejszych treści. Dodatkowo intymność właściwa pisemnej autoanalizie może wspierać otwartość i swobodę ekspresji – ryzyko „zaspokajania oczekiwań” badacza podczas bezpośredniego obcowania z nim w trakcie wywiadu jest, zgodnie z moją oceną, o wiele wyższe. Dłuższy czas sprzyja ponadto przypominaniu sobie pewnych zdarzeń z przeszłości.

3.3. Tożsamość narracyjna

Tożsamość narracyjna to, zdaniem pomysłodawcy tego konceptu – Ricœur (1985, 1990), najbardziej osobliwa cecha autonarracji. Kształtuje się ona w trakcie procesu pisania, niejako *in vivo*, i znajduje odzwierciedlenie w doborze relacjonowanych tematów, strukturze pracy lub w stosowanych figurach retorycznych,

słowem – w tzw. konfiguracji autonarracji; jak obrazowo ujmuje to Burzyńska (2004: 53), „[...] tożsamość podmiotu jest zawsze niegotowa, [...] jest ona dynamicznym działaniem się i przemianą, [...] jest konstruowana w autonarracji, [...] rozwija się w czasie [...]”.

Na tożsamość narracyjną autora składają się również wszelkie zamierzone zabiegi, które mają na celu wywołanie określonego wrażenia na czytelniku czy zaprezentowanie wizerunku zgodnego ze społecznymi normami lub oczekiwaniami – mowa tu o tzw. świadomym fałszowaniu (Kline, 2000: 117-118). Ważną rolę odgrywa też uaktywniany mimowolnie schemat historii życia, który zawiera elementy interpretacyjne i pozwala utrzymać spójność struktury „Ja” (Bluck i Habermas, 2000 [w:] Soroko, 2010). Zachowanie poczucia spójności (np. między autowyoobrażeniem a faktycznymi reakcjami) może być kluczowe przede wszystkim dla redagującego autonarrację na swój temat, np. dla usprawiedliwienia pewnych decyzji (Orofiamma, 2008). Należy więc mieć na uwadze, że ostateczny kształt tożsamości narracyjnej zależy od przekonań na temat różnych spraw, wyznawanych wartości, przejawianych oczekiwań, poziomu samoświadomości i poczucia własnej wartości. Wpływają na niego również czynniki mniej uniwersalne: samopoczucie fizyczne, bieżące stany emocjonalne, aktualne aspiracje i cele (np. nauki) itd. O formie tożsamości narracyjnej decyduje też stopień inklinacji autonarracyjnej, która oznacza gotowość i chęć autora do relacjonowania osobistych doświadczeń i przeżyć (Soroko, 2013).

3.4. Subiektywność *versus* obiektywność

Poznanie subiektywnej – w całym tego terminu znaczeniu – perspektywy badanego to jeden z naczelných celów stosowania autonarracji w postępowaniu badawczym; jak wynika z treści poprzedniej sekcji, znajduje ona najpełniejsze odbicie w tożsamości narracyjnej. Nawet jeśli obiektywne zdarzenia (np. daty, spotkania) stanowią dominantę autonarracji, to jest bardzo prawdopodobne, że pamięć o nich w sensie dosłownym została wyparta przez wspomnienie o wspomnieniu zdarzeń. Te zaś mogą się kształtować pod wpływem własnego systemu wartości czy poglądów (np. wagi przywiązywanej do określonych zachowań) i innych osób (np. rodziców opowiadających często dane zdarzenie). Wyznawany system wartości i poglądów oraz inne zmienne indywidualne (np. cechy osobowości) dyktują poniekąd dobór wątków, sposób opowiadania o nich, w tym stopień inklinacji autonarracyjnej, jak i strukturę pracy, m.in. proporcję między relacjonowaniem faktów a opisywaniem odczuć. Kwestie te są spokrewnione z fenomenem iluzji biograficznej (Bourdieu, 1986), czyli ząębaniem się elementów realnych i fikcyjnych, faktów z ich interpretacjami podczas budowania opowieści o sobie.

Mówiąc o współistnieniu perspektyw subiektywnej i obiektywnej, warto zauważyć, że w niektórych dyscyplinach naukowych za pomocą jednostkowych historii opowiadanych w autonarracjach rekonstruuje się obraz rzeczywistości danej czasoprzestrzeni. W takim przypadku przedmiotem analizy mogą być wydarzenia społeczne, kulturowe czy ekonomiczne. W glottodydaktyce porównywanie autonarracji uczących się w tym samym kontekście (np. kręgu kulturowym, środowisku społecznym) pozwala przewidywać modele zachowań (np. radzenia sobie z danymi sytuacjami komunikacyjnymi), co może się przekładać na optymalne planowanie dalszej nauki.

3.5. Czas suspensu

Wspomniany Ricœur jest autorem określenia „czas suspensu”, który ma być charakterystyczny dla sporządzania autonarracji (Ricœur, 1985). Czas zawieszenia odnosi się do równoczesnego analizowania przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Zakres i jakość retrospekcji zależą, z jednej strony, od bieżącego postrzegania rzeczywistości, ale również od planów na przyszłość; innymi słowy, myślenie o przyszłości, realizowane niejako na drugim planie, może determinować sposób myślenia o teraźniejszości i przeszłości. Z drugiej strony przyszłe plany, konkretyzujące się także dzięki redagowaniu autonarracji, oraz sposób myślenia o przyszłości, zależą od przeszłych i teraźniejszych doświadczeń.

Dla autora autonarracji najistotniejsze są wnioski dotyczące przyszłości, które wynikają z refleksji o przeszłości i/lub teraźniejszości: „Z jednej strony – uczniowie uczą się problematyzować własne doświadczenie; z drugiej zaś – uczą się identyfikować ograniczenia, które odcisnęły piętno na ich historii. Dzięki temu uświadamiają sobie możliwości manewrów, które są im dostępne” (de Villers, 2011⁴). Pozwala to nie tylko antycypować scenariusze działania w obrębie jakiejś dziedziny, ale również przedsięwziąć środki zapobiegawcze i naprawcze w razie stwierdzenia deficytów, np. w zakresie umiejętności uczenia się lub kompetencji językowych.

4. Obiekcje dotyczące stosowania autonarracji

Stosowanie autonarracji jako metody badawczej niesie za sobą zagrożenia i pułapki, ale należy mocno podkreślić, że większość z nich ujawnia się również podczas stosowania innych metod i technik o charakterze jakościowym. Niektóre z nich

⁴ Autor odwołuje się do własnego doświadczenia pracy ze studentami kształtującymi się w zakresie nauk o edukacji (sciences de l'éducation) na Katolickim Uniwersytecie w Leuven (Louvain) w Belgii.

mogą się wyłonić także ze względu na specyfikę tematu autonarracji, zwłaszcza jego nieuchwytność, polisemiczność pojęć poddawanych analizie czy delikatność pewnych kwestii. Część niebezpieczeństw sytuuje się po stronie piszącego (np. ucznia dokonującego autoanalizy), inne – wyłącznie po stronie odbiorcy autonarracji (np. nauczyciela analizującego treść).

Z punktu widzenia autora autonarracji głównym problemem są sygnalizowane już wcześniej niskie umiejętności w zakresie dokonywania introspekcji, co skutkuje powierzchownością lub skupieniem uwagi na relacjonowaniu faktów. Dodatkową trudność powoduje introspekcja równoczesna, która wymaga większej podzielności uwagi w stosunku do introspekcji retrospektywnej. Nie można jednorazowo przeciwdziałać powyższym utrudnieniom, ponieważ zdolności autoanalityczne korelują z pewnymi predyspozycjami osobowościowymi, a przede wszystkim są rezultatem systematycznego i długofalowego treningu. Niestety, praktyka unocznia, że nauczyciele rzadko zachęcają swoich podopiecznych do jakiegokolwiek formy wglądu w siebie. Natomiast punktowe panacea to m.in.: objaśnienie tematu autonarracji, doprecyzowanie tematu za pomocą pytań cząstkowych, które będą torować refleksję, pokazanie fragmentu innej autonarracji o analogicznych zagadnieniach. Sięgając po takie środki zaradcze, należy jednak pamiętać o zasadzie maksymalnej otwartości właściwej stosowaniu autonarracji – przyjmuje się bowiem, że każda dodatkowa sugestia może rzutować na sposób opowiadania o sobie i strukturę pracy.

Poza niskimi umiejętnościami autoanalitycznymi na jakość autonarracji wywierają również wpływ liczne zmienne interweniujące – kontekstowe i okazjonalne, podatne na kontrolę i niekontrolowane, ciągłe i dyskretne. Jedną z zasadniczych trudności może być niechęć respondenta do „demaskowania się” przed badającym z powodu nieufności wobec niego czy nierozumienia jego zamiarów. Pewna forma oporu może wynikać z wcześniejszych interakcji między badanym (ucznim) i badającym (nauczycielem), np. atmosfery dyrektywności, krytycyzmu badającego, doświadczania braku empatii.

Największe zagrożenia – głównie z perspektywy badającego – ujawniają się podczas analizy autonarracji, a większość z nich łączy się z problemem subiektywizmu (nie tylko subiektywności⁵) i niedostatecznymi kompetencjami w zakresie prowadzenia badań typu jakościowego. Zasadnicze błędy, przywoływane w literaturze przedmiotu oraz pojawiające się na horyzoncie podczas własnych badań, opisano w tabeli 1.

⁵ Subiektywność wskazuje na indywidualny udział w ocenie zjawisk (np. wyrażenie własnej opinii), lecz nie wyklucza oceny obiektywnej, podczas gdy subiektywizm oznacza tendencję do wyłącznego stosowania własnego punktu widzenia i stronniczość.

Błąd	Możliwa przyczyna – przykład
Nadinterpretowanie danych	Porównywanie (czasami nieświadome) doświadczeń autora autonarracji oraz – co kluczowe – jego odczuć i emocji z własnymi
Nieuprawnione interpretowanie danych	Pospieszne formułowanie konkluzji „uniwersalnych i jednoznacznych”, np. na podstawie relacji z jednego zdarzenia
Błędne wyciąganie wniosków	Traktowanie powtarzalności pewnych zachowań jako przejawu ich preferowania
Tendycyjność podczas prezentowania wyników	Selekcjonowanie danych przez pryzmat własnych przypuszczeń lub zamiarów
Mylenie współwystępowania z zależnością	Przyjmowanie założenia, że częstość jednoczesnego występowania dwóch zjawisk musi oznaczać relację przyczynowo-skutkową między nimi

Tabela 1: Zasadnicze błędy popełniane podczas analizy danych jakościowych.

Obiekcje formułowane pod adresem stosowania autonarracji jako metody badawczej – niska refleksyjność badanego, nakładanie się prawdy z fikcją podczas opowiadania (iluzja biograficzna), udzielanie odpowiedzi korespondujących z oczekiwaniami społecznymi, niejednoznaczność wyników poddawanych analizie, mozolność procesu badawczego i in. – nie są, według własnego doświadczenia w prowadzeniu różnych typów badań, w pełni uprawnione, a czasem wręcz są pozorne. Jak zasygnalizowano, podobne wady uwidaczniają się podczas stosowania każdego narzędzia o charakterze jakościowym, a niektóre ujawniają się również podczas wykorzystania narzędzi ilościowych *sensu stricto*, m.in. podczas odpowiadania na pytania zamknięte kwestionariusza i analizy odpowiedzi.

5. Badanie własne z wykorzystaniem autonarracji

W tej części artykułu zostaną omówione ogólne cele badania własnego i zastosowane procedury badawcze, jak również opinie respondentów o udziale w badaniu.

5.1. Przedmiot i cele badania

W okresie od stycznia 2014 r. do listopada 2015 r. przeprowadziłem wśród studentów uczelni warszawskich badanie autonarracyjne dotyczące oddziaływania uwarunkowań indywidualnych na przebieg nauki języków obcych. Ponad 300 osób zostało poproszonych o przygotowanie autonarracji noszącej tytuł „Moja *savoir-être* w nauce języków obcych”; ostatecznie powstało tylko 70 prac. Żeby zapobiec niezrozumieniu celów zadania, przed przystąpieniem do redagowania pracy respondenci zostali zapoznani z klasyczną definicją pojęcia *savoir-être*, tj. zawartą w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego”. Zgodnie

z nią domena *savoir-être* obejmuje: postawy, typy motywacji, systemy wartości, poglądy, style poznawcze, cechy osobowości i in.⁶. Praktyka i badania naukowe potwierdzają, że komponenty *savoir-être* mogą warunkować wyniki osiągnięte w nauce języków obcych. Co jednak najważniejsze z punktu widzenia przesłanek opisanego badania, własne doświadczenia w pracy z różnymi grupami uczących się unaoczniają, że rzadko dokonują oni introspekcji. Z jednej strony – nie poddają refleksji zależności między czynnikami osobowymi a przebiegiem nauki, nie są świadomi możliwych korelacji, nie dokonują samooceny oraz nie umieją definiować swoich mocnych i słabych stron. Z drugiej zaś – rzadko przejmują inicjatywę w zakresie planowania własnej ścieżki uczenia się języka/języków i nie antycypują dalszych etapów nauki.

Główne i szczegółowe pytania badawcze miały na celu poznanie opinii i odczuć respondentów w stosunku do następujących aspektów:

1. pozytywnego i negatywnego wpływu uwarunkowań indywidualnych (według tradycyjnego nazewnictwa – *savoir-être*) na naukę języków obcych;
2. roli innych czynników i osób z perspektywy oddziaływania na naukę języków obcych – wyboru języków będących przedmiotem nauki i jej przebiegu;
3. przekonań na temat różnych języków obcych i nauki języków;
4. ewolucji, zgodnie z własną nomenklaturą, „językowych linii życia”, czyli podłużnej perspektywy nauki języków obcych;
5. oceny przydatności autoanalizy dokonanej w pisemnej autonarracji.

5.2. Rekomendacje dotyczące procedur badawczych

Można przyjąć, że przedstawiciele studentów stanowią bardziej wartościową grupę badawczą aniżeli młodsi uczniowie z kilku powodów: są bardziej zainteresowani samorozwojem, mają wyższy poziom samoświadomości, umieją dokonywać autoanalizy typu retrospektywnego, są bardziej autonomiczni. Przewodzenie badania w grupie studentów trzech różnych kierunków – filologii, ekonomii i pedagogiki – miało zaś zapewnić różnorodność ujęć, wynikającą ze zróżnicowanych kontekstów i celów uczenia się języków obcych.

Poniżej omówiono procedury badawcze, jakie zostały zastosowane w fazie wstępnej badania (1) i podczas analizy autonarracji (2).

⁶ Polemikę z klasyczną definicją pojęcia *savoir-être* podjąłem w kilku publikacjach (np. Smuk, 2014a, 2014b, 2014c, 2016).

(1) Faza wstępna

- a) Osobiste spotkania ze wszystkimi respondentami były podyktowane koniecznością wyjaśnienia kluczowego dla tematu autonarracji pojęcia i objaśnienia możliwych ujęć zagadnień związanych z *savoir-être*. Także przytoczenie przykładów innych prac pozwoliło respondentom lepiej zrozumieć cele zadania, mimo że taka procedura stoi w opozycji do postulowanej zasady otwartości.
- b) Respondenci mogli sporządzić autonarrację w dowolnym języku. Redagowanie pracy w języku obcym, zwłaszcza w kontekście zaproponowanego tematu, budzi bowiem zastrzeżenia merytoryczne – rzetelność relacji respondentów mogłaby się okazać pozorna z powodu ewentualnych deficytów językowych i interferencji: niezajomości słów, trudności w doborze adekwatnych struktur i wyrazów, różnic semantycznych między rodzimymi słowami a ich obcojęzycznymi odpowiednikami. Ostatecznie 63 prace były napisane po polsku, pozostałe – w językach obcych.
- c) Praca mogła liczyć dowolną liczbę słów, ale miała mieć formę tekstu ciągłego. Średnia długość autonarracji wyniosła 700 słów; najdłuższa liczyła ich 3050, a najkrótsza – 145.
- d) Respondenci mogli przygotować swoją autonarrację w dowolnym czasie. Redagowanie autonarracji, w szczególności obligującej do wglądu w siebie, nie współgra bowiem z ograniczeniem czasowym (np. wyznaczonym przez czas trwania spotkania/zajęć) – jego wprowadzenie mogłoby skutkować przypadkowością i zdawkowością.
- e) Anonimowość prac miała zapewnić komfort i wesprzeć otwartość respondentów. Część z nich zgodziła się na udział w badaniu pod warunkiem niepodawania nazwy uczelni, w której studiują, ale zaskakuje, że aż 46 prac podpisano imieniem i nazwiskiem. Świadczy to być może o funkcji terapeutycznej autonarracji.

(2) Faza analizy

- a) Na etapie badania pilotażowego (analiza 13 prac) wyodrębniono trzy struktury formalne autonarracji: chronologiczną, skupioną na znaczących zdarzeniach i tematyczno-problematyczną. Ostatecznie z powodu przeplatania się różnych wątków i struktur (np. tematyczne grupowanie aspektów w perspektywie chronologicznej), odstąpiono od tej klasyfikacji.
- b) Dane zawarte w autonarracjach zostały zredukowane do kilkunastu kategorii tematycznych, które narzuciły problemy badawcze. Kategorie zostały zakodowane i oznaczone cyframi i/lub liczbami. Dodatkowo wyodrębniono w pracach te fragmenty, gdzie była mowa o wpływie nauki języków obcych na kształtowanie się cech indywidualnych – ten

kierunek relacji nie był wprawdzie przedmiotem problemów badawczych, ale powtarzalność wątku skłoniła do jego analizy.

- c) We wszystkich pracach oddzielono aspekty obiektywne od subiektywnych, czyli informacje o faktach od poglądów i odczuć na ich temat.
- d) Podobnie jak w badaniu Werbińskiej (2012), podczas kategoryzowania wyników odwołano się do modelu analizy narracji Schützego (1975). W jego schemacie zostały wyłonione cztery biograficzne struktury procesowe:
 - instytucjonalne wzorce przebiegu życia, które wskazują na schematy działania wynikające z norm społecznych czy rytuałów typowych dla danych instytucji (np. *savoir-vivre* szkoły);
 - biograficzne schematy działania, które oznaczają świadomie podjęte działania;
 - tzw. trajektorie, które Rubacha (2008: 295) łączy z „działaniem sił zewnętrznych” – w tym przypadku chodzi więc o zdarzenia utraty kontroli i życiowej orientacji, zazwyczaj obiektywne, które istotnie wpłynęły na biografię;
 - biograficzne procesy zmian, które wskazują na zaistniałe metamorfozy.

W opisanym badaniu zasadniczą rolę odegrały biograficzne schematy działania i, jeśli była o nich mowa, biograficzne procesy zmian. Słowo „schematy” zostało tu potraktowane bardzo szeroko; analiza schematów objęta – w kontekście nauki języków obcych – preferowane i/lub najczęstsze sposoby działania, typy motywacji, odczucia na temat źródeł sukcesów i porażek, przyczyny satysfakcji i niezadowolenia itd.

- e) Na ostatnim etapie analizy poddano interpretacji incipity i explicity autonarracji, czyli ich początkowe i końcowe fragmenty: akapity i zdania. Ta zapożyczona z literaturoznawstwa procedura badawcza (np. Hamon, 1975; del Lungo, 1993) pozwoliła uwidocznić, że pierwszy akapit może nakreślać klimat dokonywanej dalej autorefleksji (np. w zakresie samooceny respondenta), natomiast ostatni akapit eksponuje zasadniczy – z punktu widzenia piszącego – wniosek wynikający z dokonanej autoanalizy, jak również może zawierać dane o głównych planach na przyszłość; one same często krystalizowały się w trakcie redagowania pracy.

5.3. Opinie i odczucia badanych o autonarracji

Po przeprowadzeniu analizy pisemnych autonarracji losowo wybrani respondenci wzięli udział w półstandardowych wywiadach grupowych (fokusach), których celem było ustalenie ich opinii i odczuć na temat przydatności zrealizowanego zadania. Pytania wywiadu dotyczyły zarówno samego aktu pisania,

jak i refleksji po zakończonej redakcji. Kilka wyłonionych tendencji może posłużyć za podsumowanie zagadnienia użyteczności autonarracji. Według badanych:

- sporządzanie autonarracji stanowi jedną z niewielu okazji do dokonania introspekcji, w tym – co szczególnie ważne – przeanalizowania zdarzeń z przeszłości;
- pewne spostrzeżenia i wnioski nasuwają się podczas pisania, a zarazem dzięki niemu;
- redagowanie autonarracji pełni funkcję porządkującą i hierarchizującą, głównie w odniesieniu do przeszłości;
- zadanie to pozwala zacząć „myśleć podmiotowo” o swoim uczeniu się;
- identyczna lub podobna autoewaluacja powinna się odbywać regularnie (np. raz w semestrze) i stanowić „bezdyskusyjną część zajęć”;
- forma pisemna oraz wynikające z niej intymność i etapowość wspierają otwartość i szczerłość;
- autoewaluacja dokonana w autonarracji może być punktem wyjścia do opracowania dalszego planu nauki określonego języka obcego lub języków obcych w ogóle;
- dzięki analizie autonarracji nauczyciele i uczniowie lepiej rozumieją swoje funkcjonowanie poznawcze; ponadto nauczyciele mogą proponować formy pracy, środki dydaktyczne czy tematy zajęć adekwatne do potrzeb autorów autonarracji;
- zredagowanie autonarracji przynosi poczucie satysfakcji, nawet jeśli częściowe konkluzje wynikające z autorefleksji nie są pozytywne.

6. Podsumowanie

Zalety stosowania autonarracji w postępowaniu badawczym w glottodydaktyce mogą budzić kontrowersje. Jednakże – jak próbowałem dowieść – często-kroć ewentualne obiekcje pojawiają się wskutek niedostatecznej znajomości tej metody badawczej oraz nierozumienia jej uwarunkowań i celów (np. miejsca „fikcji” wpisanej w tożsamość narracyjną), z powodu dość iluzorycznego dążenia do uzyskania „obiektywnego” obrazu rzeczywistości (co rzekomo mogą zapewnić ilościowe wyniki ankiet) lub po prostu w związku z dużą czasochłonnością analizy i interpretacji danych, a nawet ze względu na pewną „niespektakularność” wyników, która wiąże się z małą liczbą respondentów biorących udział w badaniu. Tymczasem może warto zastanowić się nad tym, czy autorefleksja o przebiegu własnej nauki języków obcych – także przez pryzmat *savoir-être* – dokonana za pośrednictwem pisemnej autonarracji nie jest szczególnie wskazana we współczesnych czasach, promujących w edukacji,

bardziej lub mniej bezceremonialnie, tzw. testomanię i psychometryczną ocenę zachowań ludzkich. A może należałoby jeszcze szerzej ująć problem: czy niezwykle dynamiczne i nieprzewidywalne zmiany charakteryzujące terażniejszość, jak również zbyt (a czasami zupełnie niezrozumiały) pośpiech, nie pomagają się wyjątkowej zadumy właściwej wglądowi w siebie, a nawet pewnego „wycofania” czy spowolnienia, które utożsamia się właśnie ze sporządzeniem pisemnej autonarracji? Wszak pozorny ruch może być pustką...

BIBLIOGRAFIA

- Biernacka-Licznar, K. 2013. „Narracyjne studium życia na przykładzie studentów Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Wrocławskiego”. *Italica Wratislaviensia*, 4 – Nauczanie języka i literatury w Polsce i we Włoszech: 9-27.
- Bluck, S. i T. Habermas. 2000. „The Life Story Schema”. *Motivation and Emotion*, 24: 121-147.
- Bourdieu, P. 1986. „L’illusion biographique”. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63 – L’illusion biographique: 69-72.
- Burzyńska, A. 2004. „Kariera narracji. O zwrocie narratystycznym w humanistyce”. *Teksty Drugie*, 1-2: 43-64.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R. i M. C. Méndez Garcia. 2011. *Autobiografia spotkań międzykulturowych*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Cosnier, J. 2015. *Psychologie des émotions et des sentiments* [online: http://icar.univ-lyon2.fr/membres/jcosnier/Emotions_et_sentiments.pdf; DW 7.12.2016].
- Góralski, A. (red.). 2009. *Metody badań pedagogicznych w zarysie*. Warszawa: Wydawnictwo Universitas Rediviva, wyd. 4.
- Hamon, P. 1975. „Clausules”. *Poétique*, 24: 495-526.
- Kline, P. 2000. „Testy osobowości”. (w) *Psychologia różnic indywidualnych*. (red. S. E. Hampson i A. M. Colman). Poznań: Zysk i S-ka, str. 108-133.
- Kreutz, M. 1962. *Metody współczesnej psychologii*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Lungo, A. (del). 1993. „Pour une poétique de l’incipit”. *Poétique*, 94: 131-151.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Orofiamma, R. 2008. „Les figures du sujet dans le récit de vie”. *Informations sociales*, 145: 68-81.
- Pawlak, M., Bartczak, E., Lis, Z. i I. Marciniak. 2006. *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Ricœur, P. 1985. *Temps et récit*, tom 3: *Le temps raconté*. Paris: Le Seuil.
- Ricœur, P. 1990. *Soi-même comme un autre. L’ordre philosophique*. Paris: Le Seuil.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Schütze, F. 1975. *Sprache soziologisch gesehen*. München: Fink.
- Smuk, M. 2014a. „Savoir-être: wyzwanie epistemologiczne”. (w) *Refleksja w uczeniu się i nauczaniu języków obcych*. *Acta Universitatis Wratislaviensis*. (red. M. Baran-Łucarz). Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, str. 281-292.
- Smuk, M. 2014b. „Le savoir-être de l'apprenant au service du processus d'autonomisation”. (w) *Synergies Chine 9/2014. Autonomie dans l'apprentissage des langues et apprentissage de l'autonomie*. (red. F. Rong i P. Mogentale). Sylvains-les-Moulins – Beijing/Pékin: Éditions GERFLINT – Université des Langues étrangères de Beijing, str. 41-51.
- Smuk, M. 2014c. „Le savoir-être des deux sexes face à l'apprentissage des langues: entre binarité et continuum”. (w) *SOCLES Revue de SOCIolinguistique et de sociodidactique des LangUES 5/2014. Rôles masculins et féminins dans les usages sociaux langagiers: quelles rencontres? Quelles fractures? Quelles dynamiques?* (red. M. Rispaï). Alger: École Normale Supérieure de Bouzaréah – Alger, str. 87-100.
- Smuk, M. 2016. *Od cech osobowości do kompetencji savoir-être – rozwijanie samoświadomości w nauce języków obcych*. Lublin – Warszawa: Wydawnictwo Werset – Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Soroko, E. 2010. „Określanie wad i zalet metod generowania autonarracji”. (w) *Badania narracyjne w psychologii*. (red. M. Straś-Romanowska, B. Bartosz i M. Żurko). Warszawa: Eneteia.
- Soroko, E. 2013. „Kwestionariusz inklinacji autonarracyjnej (IAN-R) – pomiar skłonności do narracyjnego opracowywania i relacjonowania doświadczenia”. *Studia Psychologiczne*, 51: 5-18.
- Villers, G. (de). 2011. „L'approche autobiographique: regards anthropologique et épistémologique, et orientations méthodologiques”. *Recherches sociologiques et anthropologiques*, 42-1: 25-44 [online: <http://rsa.revues.org/653>; DW 14.12.2016].
- Werbińska, D. 2010. „Moja podróż z językiem obcym – narracyjne badanie autobiograficzne”. (w) *Neofilolog 34 – Glottodydaktyka jako nauka*. (red. H. Widła), str. 91-109.
- Werbińska, D. 2012. „Akwizycja języka obcego w perspektywie studenta filologii: badanie tożsamości narracyjnej studenta w kontekście czasoprzestrzeni i heteroglosji”. (w) *Neofilolog 39/1 – Polskie badania nad akwizycją języków*. (red. U. Pa-procka-Piotrowska), str. 55-80.