

Radosław Kucharczyk

Uniwersytet Warszawski

METODOLOGICZNE PUŁAPKI BADANIA WYPOWIEDZI USTNYCH UCZNIÓW NA LEKCJI JĘZYKA OBCEGO

Methodological ‘traps’ in research on oral expression of students in the foreign language classroom.

The purpose of this paper is to present a gap between theory and practice in foreign language methodology. The case is research which has been conducted in order to investigate the increase of pragmatic competence in oral expression in secondary school students of a French as a foreign language class. The basis for choice of research methods, as well as difficulties encountered by the researcher while conducting the research project at school, are described.

1. Wstęp

Wyodrębnienie się socjolingwistyki jako niezależnej dziedziny językoznawstwa (lata 60/70 XX wieku), zainicjowało postrzeganie języka mówionego jako niezależnego kanału komunikacyjnego, który na równi z językiem pisany winien zostać poddany wnikliwej analizie. W chwili obecnej, liczne są opracowania poświęcone nie tylko szczegółowemu opisowi interakcji ustnej i regułom nią rządzącym, ale również samemu językowi mówionemu i zasadom, zgodnie z którymi on funkcjonuje. O ile w językoznawstwie coraz częściej podkreśla się autonomiczność tego kanału, o tyle w glottodydaktyce, dla której przecież językoznawstwo stanowi pierwszorzędne źródło inspiracji (Grucza 2007:93), wypowiedź ustna ciągle jeszcze jest traktowana dość marginalnie. Pobieżna analiza podręczników do nauki języków obcych, na różnych poziomach zaawansowania

i dla różnych grup docelowych, pozwala stwierdzić, że uwrażliwienie uczniów na elementy języka potocznego wydaje się być wyłącznie łatą, która zręcznie zakrywa braki w tej dziedzinie. Nauczyciele stoją więc często przed dylematem, co zrobić, by uczniowie wypowiadali się nie tylko poprawnie pod względem znajomości reguł gramatyczno-leksykalnych i socjokulturowych języka docelowego, ale by w ich wypowiedziach dała się zauważyć wysoko rozwinięta kompetencja pragmatyczna, która sprawi, że będą one jak najbliższe autentycznej sytuacji komunikacji. Niniejszy referat stawia sobie za cel przedstawienie przygotowania badania, mającego zmierzyć przyrost kompetencji pragmatycznej w mówieniu u licealistów polskich uczących się języka francuskiego jako obcego. Zostaną również omówione trudności, jakie napotyka badacz, który przeprowadza badanie w działaniu (Rubacha 2008:27) w warunkach szkolnych. Chodzi głównie o dysonans, jaki istnieje pomiędzy teorią a praktyką badawczą. W referacie nie zostaną omówione wyniki badania, stanowiące integralną część przygotowywanej rozprawy doktorskiej.¹

2. Cel badania i wybór metody badawczej

Projekt badawczy zakładał pomiar przyrostu kompetencji pragmatycznej w mówieniu u polskiej młodzieży licealnej uczącej się języka francuskiego jako obcego. Hipoteza postawiona na potrzeby badania brzmiała: **„Szczegółowa analiza dokumentów autentycznych, ukazująca zasady interakcji ustnej w języku francuskim, spowoduje przyrost kompetencji pragmatycznej w mówieniu w języku docelowym”**. W projekcie badawczym została zastosowana metoda eksperymentu wraz z obserwacją standaryzowaną niejawną jako metodą zbierania danych.

Wybór padł na eksperyment innowacyjny (lub optymalizacyjny) (Komorowska 1982: 109), chodziło bowiem o zaobserwowanie przyrostu kompetencji pragmatycznej w mówieniu, poprzez ingerencję badacza w proces w glottodydaktyczny polegający na wprowadzeniu tzw. czynnika innowacyjnego, mającego usprawnić proces nabywania ww. kompetencji. Został odrzucony eksperyment wiedzotwórczy, ponieważ nie było moim celem badanie efektywności i ekonomiki działania nauczyciela, a jedynie ulepszenie działań dydaktycznych na lekcji języka obcego z zakresu dydaktyki wypowiedzi ustnej. Ponadto, eksperyment wiedzotwórczy wyklucza istnienie zmiennych interferujących: w czasie trwania eksperymentu wiedzotwórczego badacz musi w pełni kontrolować wszystkie zmienne, w przeciwnym razie nie będzie on efektywny. Inaczej jest z eksperymentem innowacyjnym: nie wymaga on prowadzenia badań w warunkach idealnych, „pod kloszem”, ponieważ innowacja, która jest testowana powinna być do

¹ Rozprawa doktorska *Rozwijanie kompetencji pragmatycznej w mówieniu w procesie uczenia się / nauki języków obcych (na przykładzie języka francuskiego jako obcego)* jest przygotowywana pod kierunkiem dr hab. prof. UW Jolanty Zajac, na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.

zrealizowania w naturalnych warunkach uczenia się/nauczania, a wiemy dobrze, że rzeczywistość szkolna bogata jest w różne nieprzewidziane wydarzenia, z których badacz powinien sobie zdawać sprawę i umieć oszacować poziom, w jakim zakłócają one badanie. Eksperyment innowacyjny jest więc jedną z odmian schematu eksperymentu naturalnego, który przeciwstawia się schematowi eksperymentu laboratoryjnego (Rubacha *op. cit.*: 345). Wynika jednak z powyższego, że wyniki uzyskane w czasie eksperymentu naturalnego nie powalają na ich zastosowanie dla ogółu populacji, jak to ma miejsce w przypadku eksperymentu laboratoryjnego i co za tym idzie eksperymentu wiedzytwórczego, gdzie wszystkie zmienne pozostają pod ścisłą kontrolą badacza.

Kolejną decyzją badawczą było podjęcie decyzji o wyborze schematu badania eksperymentalnego. Należało wybrać pomiędzy następującymi technikami eksperymentalnymi (Łobocki 2006:110):

- technika grup równoległych;
- technika rotacji;
- technika czterech grup (technika Solomona);
- technika jednej grupy.

Technika jednej grupy została od razu odrzucona, jako technika o niskiej wartości badawczej. Optymalne wydawało się skorzystanie z technik rotacji lub jeszcze lepiej z techniki Solomona. Nie było to jednak możliwe, z przyczyn ode mnie niezależnych, o których będzie mowa w dalszej części referatu. Wybór padł na technikę grup równoległych, a więc taką, która uwzględnia w badaniu co najmniej dwie grupy: eksperymentalną i kontrolną (Łobocki *op. cit.*: 110). Do grupy eksperymentalnej wprowadzona jest określona zmienna niezależna (inaczej czynnik eksperymentalny). W grupie kontrolnej czynnik eksperymentalny jest nieobecny, stanowi ona tylko i wyłącznie punkt odniesienia dla grupy eksperymentalnej. W obydwu grupach dokonuje się pomiaru przed badaniem (pretest) i po badaniu (posttest). Aby zapewnić wiarygodność eksperymentu, obie grupy powinny być porównywalne: taka sama liczebność badanych osób, ich wiek, proporcje płci, poziom znajomości języka docelowego, itd.

Kolejnym etapem był dobór poszczególnych grup: eksperymentalnej i kontrolnej oraz osoby badacza. Niewątpliwą zaletą eksperymentu, z punktu widzenia organizacyjnego, jest niezbyt duża liczebność próby badawczej (Brzeziński 2007: 337). Niemniej jednak, próby te są rzadko reprezentatywne, a tym samym wyniki badania są jednostkowe i nie pozwalają przenosić wniosków na całą badaną populację. W przypadku mojego badania, zdecydowałem się na dobór próby celowej, a nie losowej, stosując tym samym dobór nielosowy celowy (nie ma możliwości wnioskowania o populacji) (Rubacha *op. cit.*: 124), oparty na kryterium obecności na lekcji. Przyczyny wyjaśnię w dalszej części artykułu.

Wybór osoby badacza również nie powinien być przypadkowy. Wiadome jest, że odpowiedni wybór osoby badacza zapewnia rzetelny przebieg prowadzonej obserwacji. Badacz-obszawator powinien być włączony w planowanie badania, znać jego cel, a także stosowane techniki i metody eksploracyjne (Łobocki *op. cit.*: 54–55).

3. Narzędzia badawcze

Kolejną fazą było przygotowanie narzędzi, które miały zostać użyte w badaniu. W związku z hipotezą badawczą, na pierwszy plan wysunęły się dwa pojęcia: interakcja ustna i kompetencja pragmatyczna, a więc zmienne nieobserwowalne i zależne, które zostały poddane badaniu. Kolejnym etapem badania było zdefiniowanie ww. zmiennych i wyznaczenie wskaźników, które pozwoliłyby na ich identyfikację. Do operacjonalizacji zmiennych wykorzystane zostały ich definicje podane przez *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego* (2003). Według ESKJO (2003:73), interakcja ustna² jest definiowana jako wzajemne działania rozmówców mające na celu wspólne skonstruowanie przedmiotu dyskursu. Z kolei kompetencja pragmatyczna³ jawi się, ogólnie mówiąc, jako zdolność do ustrukturyzowania dyskursu w zależności od kontekstu sytuacyjnego interakcji. Definicje naszych zmiennych nieobserwowalnych pozwoliły na wyznaczenie kilku wskaźników, według których został zmierzony przyrost kompetencji pragmatycznej uczniów, biorących udział w badaniu. Wyznaczone zostały następujące wskaźniki⁴:

- stosowanie rytuałów interakcyjnych otwierających interakcję (I);
- stosowanie rytuałów zamykających interakcję (I);
- stosowanie sprzężenia zwrotnego w czasie dialogu (I);
- zachowanie prawa do głosu przy stosowaniu fatemów i innych indyktorów pragmatycznych (I);
- oddawanie głosu rozmówcy, zgodnie z ustalonymi zasadami (I);
- konstruowanie logicznej i spójnej wypowiedzi (P);s
- respektowanie cech właściwych danemu gatunkowi dyskursywnemu (P).

² W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub z kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenie zgodne z określonymi zasadami współpracy. Podczas rozmowy są stale stosowane strategie receptywne i produktywne, czyli odbioru i tworzenia wypowiedzi. Istnieją też rodzaje strategii poznawczych i strategii współpracy (zwane też strategiami dyskursu i współpracy) związane z koordynowaniem wspólnego działania w rozmowie, np.: zabieranie i oddawanie głosu, ustalanie zakresu omawianego zagadnienia i podejścia do niego, proponowanie i ocenianie rozwiązań, podsumowywanie wniosków, mediacja w sytuacji jakiegos konfliktu itp. (*ESOKJ* 2003:73).

³ Kompetencje pragmatyczne obejmują umiejętności odnoszące się do funkcjonalnego użycia środków językowych (realizacji funkcji pragmatycznych, aktów mowy) z wykorzystaniem scenariuszy standardowych rozmów i negocjacji. Są to też umiejętności prowadzenia dyskursu, osiągania spójności logicznej i gramatycznej w użyciu języka, **rozpoznawania rodzaju i formy tekstu**, odczytywania ironii i parodii. Ich zakres zależy – w jeszcze większym stopniu niż w przypadku kompetencji lingwistycznych – od obycia w różnych środowiskach kulturowych i doświadczenia w prowadzeniu interakcji. (*ESOKJ* 2003: 24).

⁴ Oznaczenie (I) odnosi się do wskaźników wynikających z definicji zjawiska interakcji, natomiast oznaczenie (P) dotyczy wskaźników określających kompetencję pragmatyczną.

Wyżej wymienione wskaźniki posłużyły do stworzenia kategorii obserwacyjnych umieszczonych w tabeli tworzącej arkusz obserwacyjny czyli tzw. schedulę obserwacyjną (Łobocki *op. cit.*: 61). Kolejnym krokiem było ustalenie jednostek czasowych obserwacji (Rubacha 2008: 165): jedna jednostka czasowa odpowiadała czasowi odgrywania scenki sytuacyjnej przez ucznia poddanego obserwacji. Ponieważ czas ten był trudny do oszacowania przed rozpoczęciem badania, a do tego oczywiste było, że wypowiedzi każdego z uczniów będą różnej długości, został opracowany system skal szacunkowych, które określały natężenie danej kategorii (*ibid.*: 167). Liczby stanowiące punkty tych skal tworzyły wartości badanej zmiennej, gdzie następujące wartości liczbowe zostały przyporządkowane stopniu natężenia poszczególnych zmiennych. 4 = zdecydowanie tak, 3 = raczej tak, 2 = raczej nie, 1 = zdecydowanie nie. Schemat obserwacyjny skonstruowany w taki sposób, wyglądała następująco:

imię i nazwisko:

klasa:

wiek ucznia:

rok nauki języka francuskiego:

liczba godzin języka francuskiego tygodniowo:

Lp.		SCENKA SYTUACYJNA				
		a	b	c	d	e
	otwiera dany typ interakcji, zgodnie z przyjętymi konwencjami	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	zamyka dany typ interakcji, zgodnie z przyjętymi konwencjami	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	w czasie interakcji daje rozmówcy do zrozumienia, że nadaża / nie nadaża za jego tokiem myślenia (→ sygnały niewerbalne, para werbalne i werbalne)	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	nie pozwala rozmówcy przerwać swojej wypowiedzi, stosując fatemy i inne indykatory pragmatyczne	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	daje swojemu rozmówcy znak, że ten może włączyć się do rozmowy	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	w czasie interakcji odpowiada adekwatnie do słów swojego interlokutora, konstruując logiczną i spójną wypowiedź	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1
	respektuje cechy właściwe gatunkowi dyskursywnemu, właściwemu danej interakcji	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1	4-3-2-1

Tabela 1. Schemat obserwacyjny. Rozwijanie kompetencji interakcyjnej w mówieniu na lekcji języka francuskiego jako obcego

Scheduła obserwacyjna miała być używana w czasie odgrywania przez uczniów poddanych badaniu scenek sytuacyjnych, które również należało stworzyć. Poniżej podaję przykład jednej z nich:

ÉLÈVE A

Tu es journaliste qui travaille pour un magazine pour les jeunes. Tu dois faire un reportage dont le sujet est « Comment les jeunes en Pologne passent d'habitude leurs vacances d'été ». Dans la rue, tu demandes à un lycéen la permission pour l'interview. Il est d'accord pour l'interview.

(C'est toi qui commences le dialogue)

ÉLÈVE B

Dans la rue, un journaliste qui travaille pour un magazine pour les jeunes veut t'interviewer sur le sujet « Comment les jeunes en Pologne passent d'habitude leurs vacances d'été ». Tu es d'accord pour cette interview.

(C'est le journaliste qui commence le dialogue)

Scenki zostały skonstruowane wg zasady niskiej prognostyczności aktu komunikacji i wykorzystujących tzw. lukę informacyjną (Komorowska 2005:214–217). O ile scenki mieli odgrywać uczniowie z obydwu grup: eksperymentalnej i kontrolnej, o tyle zadaniem wyłącznie uczniów z grupy eksperymentalnej miało być włączenie do dialogów zasad, na których oparta jest interakcja ustna w języku francuskim. Zasady te uczniowie mieli obserwować pracując z autentycznymi dokumentami audio, opatrzonymi ćwiczeniami odpowiednimi do poziomu językowego uczniów. Po ćwiczeniach sprawdzających zrozumienie tekstu ze słuchu, uczniowie mieli pracować z transkrypcją dokumentu, dogłębnie ją analizując, w celu odkrycia reguł, które rządzą komunikacją ustną w języku francuskim. I tak mieli obserwować rytuały otwarcia i zakończenia interakcji ustnej, które są niezwykle bogate w języku francuskim, a tym samym różne od rytuałów polskich. Mieli również odkryć rolę, jaką odgrywa sprzężenie zwrotne w czasie wymiany ustnej i sposoby, jakimi można dać do zrozumienia interlokutorowi, że jest się zaangażowanym w rozmowę. Mieli podpatrywać, w jaki sposób przerwać rozmówcy jego wypowiedź i wyrazić własne zdanie, a także jak stosować tzw. strategie zyskania na czasie (Harris 2002:61) poprzez stosowanie fatemów i innego rodzaju indyktorów pragmatycznych. Zadaniem uczniów miało być również formułowanie definicji gatunków dyskursywnych, które określały teksty, z którymi uczniowie pracowali (rozmowa nieformalna, dyskusja), podając ich główne cechy i elementy językowe dla nich właściwe. Uczniowie mieli także zdefiniować główne cechy języka mówionego: krótkie zdania, powtórki, pozorną niespójność, itd. Poniżej podaję przykład jednego z tekstów:

Invité d'Isabelle Morizet, sur Europe 1, Patrick Poivre d'Arvor nous parle du métier qu'il voulait faire au départ, de son désir de quitter Reims, où il était lycéen, mais aussi de son arrivée dans la capitale.

- À l'époque, le désir de partir devait être plus fort chez un certain nombre d'individus. Pas tous, hein, parce que j'ai bien vu qu'à Reims, au fond, sur une classe de trente individus, il devait y en avoir cinq ou six qui ont eu envie de monter à Paris, c'était à 150 km ...
- Vos parents vous imaginaient médecin. Vous, vous n'aviez pas du tout envie de suivre des études de médecine ...
- Ben, au départ si, parce que j'avais un... un... médecin de famille qui me plaisait beaucoup, qui s'appelait docteur Kaufmann mais... quand j'avais la figure de cet homme-là, c'était formidable: un médecin généraliste, un pédiatre, un médecin de campagne, tout ça je ... formidable. Après, j'ai eu moins envie et puis, pour vous dire la vérité, j'étais tellement nul en maths, en sciences, en physique, en chimie que je ne voyais aucun espèce de chance, pour moi, de devenir un jour médecin. [...] J'ai eu donc la chance de pouvoir monter très vite à Strasbourg puis à Paris et là, à ce moment-là, pour gagner ma vie, je faisais toutes sortes de petits métiers mais qui étaient des métiers...
- Comme ?
- Oh ! ben, alors... écoutez... c'était pas très loin d'ici puisqu'on se trouve rue François 1^{er} ... il y avait un hôtel qui se trouvait avenue Marceau dont j'étais... euh... la nuit... euh... le veilleur de nuit ... donc je suis resté pendant quelque temps et je faisais... et quand je sortais à huit heures du matin, j'allais dans une autre boîte pour être coursier.

Europe 1, émission d'Isabelle Morizet du 21 septembre 2002
Taxi !2, p.110 (transcriptions)

1. Lisez les questions ci-dessous, puis écoutez l'enregistrement et dites auxquelles de ces questions l'invité de l'émission répond-il ?

- À quel âge avez-vous commencé à aller à l'école ?
- Vous souvenez-vous de votre premier jour à l'école ?
- Avez-vous de bons souvenirs de l'école où vous alliez quand vous étiez enfant ?
- Étiez-vous nombreux par classe ?
- Les filles et les garçons étaient-ils ensemble ?
- Quelles étaient vos matières préférées ?
- Aviez-vous de bons résultats ?

- Quelle profession vouliez-vous faire plus tard ? Pourquoi ?
 - Vos parents rêvaient-ils d'une profession particulière pour vous ?
 - Avez-vous déjà travaillé ? Si oui, quel a été votre premier travail ? Quel âge aviez-vous ?
2. Écoutez à nouveau et indiquez les réponses apportées à ces questions.
 3. Lisez la transcription et vérifiez / complétez vos réponses.
 4. Relisez la transcription et relevez:
 - tout ce qui caractérise le parlé ;
 - de quelle manière les interlocuteurs s'interrompent.
 5. À deux, jouez une interview où vous utilisez les questions de l'exercice 1. La personne interviewée parle de ses souvenirs du lycée.

d'après Taxi !2 p. 46

4. Dysonans pomiędzy teorią a praktyką badawczą

Teoretyczne zaplanowanie badania nie nastarczyło wielu trudności: po zapoznaniu się z literaturą przedmiotu, miałem już wybrane metody i techniki badawcze, a także przygotowane materiały do przeprowadzenia badania. Problemem natomiast okazało się wcielenie projektu badawczego w życie.

4.1. Wybór osoby badacza oraz grup: eksperymentalnej i kontrolnej

Pierwszy problem pojawił się przy wyborze grup: kontrolnej i badawczej oraz osoby badacza – obserwatora. Wspomniałem już, że odpowiedni wybór osoby badacza zapewnia rzetelny przebieg prowadzonej obserwacji. Wybór populacji, wśród której zostanie przeprowadzone badanie nie powinien być również przypadkowy. Mimo, iż w przypadku wyżej omówionego eksperymentu chodziło o wyprowadzenie teorii jednostkowej, nie reprezentatywnej dla ogółu populacji jaką jest młodzież licealna ucząca się języka francuskiego jako obcego, należało wybrać grupy uczniów, których poziom znajomości języka był na tyle wysoki, aby braki w kompetencji ściśle lingwistycznej nie blokowały przyrostu kompetencji pragmatycznej w mówieniu. Wydawało się więc, że klasy z liceów dwujęzycznych z sekcjami francuskimi byłyby najodpowiedniejsze do przeprowadzenia badania. W grę wchodziły również tzw. klasy z rozszerzonym programem nauczania języka francuskiego, gdzie uczniowie kontynuują naukę języka z gimnazjum w wymiarze 5 lub 6 godzin tygodniowo. Ja sam uczyłem klasy, gdzie język francuski pojawiał się w wymiarze 2 lub 4 godzin tygodniowo, przy czym uczniowie zawsze zaczynali naukę od poziomu początkującego. Należy również zaznaczyć, że badanie wymagało

uwzględnienia dwóch grup: badawczej i kontrolnej. Niestety, na każdym z poziomów miałem jedną grupę dwugodzinną i jedną czterogodzinną, co było jednoznaczne z rozciągnięciem eksperymentu na dwa lata, aby tak grupa badawcza jak i grupa kontrolna reprezentowały porównywalny poziom kompetencji lingwistycznej w czasie badania. Te dwa czynniki: relatywnie niska znajomość języka docelowego u uczniów oraz konieczność rozciągnięcia badania w czasie spowodowały, że w pierwszym zamiśle chciałem zwrócić się z prośbą do nauczycieli uczących na bardziej zaawansowanych poziomach o pomoc w przeprowadzeniu badania. Na drodze stanęły jednak dwie przeszkody. Z jednej strony należałoby odpowiednio przygotować nauczycieli do przeprowadzenia badania (w godzinach pracy nauczycieli sam miałem lekcje i nie mogłem uczestniczyć w badaniu, ponadto moja obecność, jako osoby z zewnątrz mogłaby peszyć uczniów; moja obecność byłaby tym bardziej niewskazana, że zdecydowałem się na obserwację niejawną), z drugiej zaś strony przekonać ich do poświęcenia ok. 15 lekcji (10 lekcji w grupie badawczej + 5 lekcji w grupie kontrolnej)⁵ na cele badawcze. Ponadto należałoby ich poprosić o rzetelne przygotowanie się do badania i chociażby powierzchowne zapoznanie się z metodologią badań, a także uzyskać zapewnienie, że nie przerwą badania. O ile teoretyczne przeszkolenie nie sprawiłoby kłopotu, o tyle trudności natury „życiowej” okazały się być nie lada przeszkodą. Nauczyciele niezbyt chętnie reagowali na prośbę o pomoc w badaniu. Tłumaczyli to, co wydaje się być w pełni zrozumiałe dla osoby czynnie pracującej w szkole, brakiem czasu, małą liczbą godzin lekcyjnych w stosunku do wymagań programowych. Do tego, wiele lekcji nie odbywało się ze względu na wyjazdy klas, czy nieobecności nauczyciela spowodowane najczęściej koniecznością udziału w różnego typu szkoleniach. Jednym słowem, trudno było znaleźć nauczyciela, który z entuzjazmem podszedłby do mojego eksperymentu, a już na pewno żaden z nich nie dawał gwarancji, że uda mu się przeprowadzić badanie w obydwu grupach. Dlatego też zdecydowałem się na przeprowadzenie badania wśród swoich uczniów, którzy uczyli się języka francuskiego w wymiarze 4 godzin tygodniowo, licząc się jednocześnie z konsekwencją, że badanie w grupie kontrolnej przeprowadzę rok później. Oczywiście podjęcie takiej decyzji miało swoje wady i zalety. Z jednej strony dobrze znałem swoich uczniów. Znany więc był ich poziom językowy, ich zainteresowania, tematy omawiane na lekcji, można więc było wybrać odpowiednie dokumenty autentyczne, które nie nastarczyłyby uczniom trudności. Podobnie w przypadku scenek sytuacyjnych: bazowały one na materiale leksykalnym i gramatycznym, który był przerabiany kilka lekcji wcześniej. Dzięki temu, uczniowie nie musieli zbytnio koncentrować się na kompetencji lingwistycznej, ale mogli skupić się na kompetencji pragmatyko-

⁵ W grupie eksperymentalnej zaplanowałem naprzemienną, cotygodniową pracę, wg schematu: w jednym tygodniu praca z dokumentem autentycznym, w kolejnym odgrywanie scenek. W grupie kontrolnej, uczniowie mieli odgrywać scenki sytuacyjne co dwa tygodnie.

interakcyjnej. Problemem natomiast było zachowanie obiektywności w czasie przeprowadzania badania. Znając dość dobrze swoich uczniów, musiałem bardzo uważać, aby nie określić dla nich wartości zmiennych badanych, opierając się na wiedzy, jaką na temat danego ucznia posiadałem. Mając zdefiniowaną populację, przystąpiłem do doboru próbki badawczej. Było oczywiste, że nie sposób było zbadać wszystkich uczniów grupy z prostej przyczyny: rzadko miała miejsce sytuacja, że wszyscy uczniowie byli obecni na lekcji. Stąd dobór, który zastosowałem, jak już wspomniałem, był **doborem nielosowym celowym** (Rubacha *op. cit.*: 124) opartym na kryterium stopnia obecności na lekcji języka francuskiego. I tak, z każdej z grup wyodrębniłem pięcioro uczniów, którzy regularnie uczęszczali na lekcje.

4.2. Przebieg badania

Samo przeprowadzenie eksperymentu nie należało również do łatwych. Przeszkód było wiele. Zastosowana została obserwacja niejawna. Zdecydowałem się na wybór tej techniki badawczej, ponieważ chciałem, aby wypowiedzi uczniów były jak najbliższe ich zwyczajowym wypowiedziom na lekcji. Uczniowie nie mogli się więc o niej dowiedzieć, a co za tym idzie należało zadbać o stworzenia wrażenia, że odgrywane scenki są jednymi z wielu w czasie roku szkolnego. W czasie dialogów na bieżąco wypełniałem scheduly obserwacyjne, które trzymałem tak, aby uczniowie nie widzieli, że są oceniani. Jednocześnie notowałem inne spostrzeżenia, które mogły być przydatne do opracowania wyników badania. Staralem się sprawić wrażenie, że spisuję błędy, które uczniowie popełniają. Musiałem jednak uważać, aby częstotliwość notowania nie była zbyt duża, inaczej uczniowie się peszyli. Poza synchronizacją działań badacza-obszernika, musiałem również sprostać innym problemom natury technicznej. Planując badanie, przewidziałem regularną cotygodniową pracę z dokumentami autentycznymi (w przypadku grupy badawczej) i cotygodniowe odgrywanie scenek sytuacyjnych (grupa badawcza i kontrolna). Niestety, badanie rozciągnęło się w czasie. Często zdarzały się sytuacje, gdy uczniowie poddani obserwacji byli nieobecni (co uniemożliwiało pracę z pozostałymi badanymi), klasy wyjeżdżały na wycieczki szkolne, w czasie lekcji języka francuskiego miały miejsce uroczystości szkolne lub różnego rodzaju wyjścia klasowe. Jednym słowem badanie, które miało zająć 10 tygodni w przypadku grupy badawczej i 5 tygodni w grupie kontrolnej, trwało w obydwu grupach prawie cały semestr, i to przy ogromnym nakładzie wysiłku z mojej strony!

5. Wnioski

Wynika z powyższego, że przeprowadzenie badania w warunkach zinstytucjonalizowanych nie jest rzeczą prostą. Opracowania poświęcone metodologii badań edukacyjnych w większości przypadków przedstawiają wyidealizowany

obraz działań badacza. Nie biorą one jednak pod uwagę realiów życia szkolnego, które bardzo często utrudniają przeprowadzenie badania, mogąc przyczynić się nawet do niemożności jego przeprowadzenia. Dobrze przygotowanie teoretyczne badacza nie gwarantuje sukcesu przeprowadzanego badania. Niemniej jednak, nie należy się łatwo poddawać, ponieważ poznanie empiryczne pozwoli na zwiększenie efektywności działań dydaktycznych. Nawet jeśli przedstawione wyżej badanie nie jest reprezentatywne dla ogółu populacji młodzieży licealnej, to może stanowić punkt wyjścia do badania, które pozwoli na sformułowanie wyjaśnienia nomotetycznego, czyli takiego, które pozwoli na wypracowanie twierdzeń uniwersalnych, odnoszących się do zjawiska w skali populacji. Wynika z tego, że trud włożony w przeprowadzenie badania nie poszedł, mam nadzieję, na marne, a samo badanie posłuży innym badaczom, którzy zechcą wypracować nowe teorie glottodydaktyczne na polu dydaktyki nauczania języka mówionego.

BIBLIOGRAFIA

- Brzeziński, J. 2007 *Metodologia badań psychologicznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grucza, F. 2007 «Lingwistyka a glottodydaktyka» (w) *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)* (red. H. Komorowska). Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli.
- Harris, V. (et al.) 2002. *Aider les apprenants à apprendre: à la recherche de stratégies d'enseignement et d'apprentissage dans les classes de langues en Europe*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Komorowska, H. 1982. *Metody badań empirycznych w glottodydaktyce*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Komorowska, H. 2005. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Łobocki, M. 2006. *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Menand, R. (et al.). 2003. *Taxi!2. Méthode de français*. Paris: Hachette FLE.
- Rubacha, K. 2008. *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

