

NEOFILOLOG

Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego



Metody badawcze w glottodydaktyce



Pod redakcją

Ewy Andrzejewskiej i Magdaleny Wawrzyniak-Śliwskiej

Redakcja

Mariola Jaworska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor naczelny
Radosław Kucharczyk (Uniwersytet Warszawski) – redaktor pomocniczy
Magdalena Makowska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – redaktor pomocniczy
Dorota Werbińska (Akademia Pomorska w Słupsku) – redaktor pomocniczy
Beata Gałań (Uniwersytet Śląski) – sekretarz redakcji
Katarzyna Posiadała (Uniwersytet Warszawski) – sekretarz redakcji
Joanna Zawodniak (Uniwersytet Zielonogórski) – sekretarz redakcji

Rada naukowa

Bernhard Brehmer (Universität Greifswald)
Karl-Dieter Bunting (Universität Duisburg)
Anna Cieślicka (Texas A&M International University)
Małgorzata Jedynak (Uniwersytet Wrocławski)
Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Terry Lamb (University of Westminster)
Lidia Lebas-Frączak (Université Clermont Auvergne)
Jan Majer (Uniwersytet Łódzki)
Kazimiera Myczko (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
Bonny Norton (University of British Columbia)
Miroslaw Pawlak (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie)
Thorsten Piske (Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg)
Teresa Siek-Piskozub (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)
David Singleton (Trinity College)
Freiderikos Valetopoulos (Université de Poitiers)
Steve Walsh (Newcastle University)
Marzena Watorek (Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis)
Halina Widła (Uniwersytet Śląski)
Weronika Wilczyńska (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Redaktorzy tematyczni

Krystyna Drożdżal-Szelest (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – językoznawstwo/glottodydaktyka
Grzegorz Ojcewicz (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie) – literaturoznawstwo i przekładoznawstwo
Iwona Janowska (Uniwersytet Jagielloński) – nauczanie języka polskiego jako obcego

Redaktorzy językowi

Camilla Badstübner-Kizik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) – język niemiecki
Sébastien Ducourtioux (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
Melanie Ellis (Politechnika Śląska) – język angielski
Anna Seretny (Uniwersytet Jagielloński) – język polski

Redaktor statystyczny

Agnieszka Kubik-Komar (Uniwersytet Przyrodniczy w Lublinie)

Redakcja techniczna

Piotr Bajak (Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu)

Projekt okładki

Ewelina Jarosz

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana ukazująca się nakładem Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

Adres redakcji

Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, 61-874 Poznań, Polska
poltowneo@gmail.com

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN 1429-2173, eISSN 2545-3971

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Ewa Andrzejewska, Magdalena Wawrzyniak-Śliwska 201

ARTYKUŁY

1. Wioletta A. Piegzik – *Évaluer les connaissances implicites et explicites en français langue étrangère par les tests de jugement de grammaticalité : analyse des outils et présentation des résultats de la recherche* 205
2. Renata Majewska – *La triangulación múltiple en la investigación-acción con ejemplos de investigación propia* 223
3. Anna Jaroszewska – *Studium przypadku w badaniach glottodydaktycznych* 245
4. Dorota Werbińska – *Duoethnography in applied linguistics qualitative research* 269
5. Krzysztof Nerlicki – *Über Fremdsprachenlernen diskutieren – mit Hilfe dialogischer Lerntagebücher* 285
6. Martin Blaszk – *The possibility of teaching practices as a community of practice based upon the experiences of student-teachers* 305

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 317

WPROWADZENIE

W dniach 5–6 czerwca 2019 roku na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Gdańskiego odbyła się konferencja „Metodologia badań w glottodydaktyce” zorganizowana przez Koło PTN w Gdańsku. Artykuły zamieszczone w niniejszym tomie stanowią wybór tekstów pokonferencyjnych, dotyczą metod badawczych i zapraszają do dalszej dyskusji dotyczącej tego ważnego tematu.

Ostatnie dwa dziesięciolecia to wzmożone zainteresowanie w Polsce metodologią badań w dydaktyce języków obcych, co wynika między innymi z rozwoju glottodydaktyki jako dziedziny naukowej, budowania jej tożsamości i autonomii. Polskie Towarzystwo Neofilologiczne i wydawane przez nie czasopismo są ważnym głosem w tej sprawie. Warto w tym miejscu przypomnieć tomy tematyczne Neofilologa, które dotyczyły metodologii: nr 32 (2009) „Metody badań w językoznawstwie stosowanym” pod redakcją Mirosława Pawłaka, nr 35 (2010) „Badania glottodydaktyczne w praktyce” pod redakcją Katarzyny Karpińskiej-Szaj, nr 39/1 (2012) oraz nr 39/2 (2012) „Polskie badania nad akwizycją języków” pod redakcją Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej. Nie można też pominąć publikacji z roku 2010 „Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie”, autorstwa dwóch ważnych dla PTN postaci, Weroniki Wilczyńskiej i Anny Michońskiej-Stadnik. Tylko w tym tomie książka ta jest wielokrotnie cytowana i stanowi punkt odniesienia, którego nie można pominąć. Zapraszamy Państwa do lektury artykułów przedstawiających refleksję naukową nad metodami badawczymi, zarówno w zakresie metodologii praktycznej jak i metodologii teoretycznej (Dakowska 2014).

Artykuł **Wioletty A. Piegzik** dotyczy badania wiedzy implicytnej i eksplicytnej w języku obcym. Badaniem objęci zostali polscy studenci, którzy uczyli się języka francuskiego jako obcego w środowisku akademickim i osiągnęli poziom kompetencji określany – według skali ESOKJ – jako A2. Autorka koncentruje uwagę na narzędziach badawczych, tzn. na teście oceny poprawności gramatycznej opartym na limitowanym czasie oraz na teście oceny poprawności gramatycznej bez ograniczeń czasu wykonania. Refleksja nad instrumentami

badawczymi oparta jest o przykłady z badań własnych i pokazuje, że badanie to nie tylko przyczynia się do rozumienia procesów uczenia się, ale również rozwija świadomość metodologiczną. Praca Piegzik pokazuje również, jak ważne jest uwzględnienie w badaniach specyfiki językowej oraz odniesienie do rzeczywistości empirycznej, w której realizowany jest projekt.

Renata Majewska wychodzi z założenia, że wielokrotna triangulacja może zminimalizować subiektywizm oraz dostarczyć szerszego czy też bogatszego materiału do analizy. Autorka koncentruje się na możliwościach wynikających z zastosowania triangulacji w badaniach jakościowych na przykładzie badania w działaniu. Przeprowadziła je w klasie dwujęzycznej z językiem hiszpańskim, w szkole funkcjonującej w polskim systemie edukacji. Celem badania była analiza rozwoju kompetencji dyskursywnej uczniów. W skład wielokrotnej triangulacji wchodziły triangulacja danych, badaczy i teorii, jak również triangulacji danych zebranych na różnych etapach badania i w różnych lokalizacjach.

W artykule **Anny Jaroszewskiej** czytelnik znajdzie pogłębioną refleksję nad metodą badawczą *studium przypadku*. Na uwagę zasługuje szerokie ujęcie tematu: uwzględnienie nauk o człowieku, zagadnień epistemologicznych, polityki badawczej, polityki oświatowej, problemów terminologicznych, metod i możliwości zastosowań *studium przypadku* w dyscyplinie naukowej zajmującej się problematyką uczenia się i nauczania języków obcych. Metoda ta, na co zwraca uwagę autorka, ma wyjątkowy potencjał badawczy w zakresie szczególnych przypadków indywidualnych, instytucjonalnych czy peryferyjnych ogniw systemu glottodydaktycznego. Warta odnotowania jest zamieszczona na końcu artykułu bibliografia wskazująca na teksty, które są przykładami glottodydaktycznych studiów przypadków.

Tekst **Doroty Werbińskiej** poświęcony jest duoetnografii i możliwościom jej zastosowania w badaniach jakościowych. Autorka przedstawia założenia, na których opiera się duoetnografia i wyjaśnia innowacyjność tej metody w zakresie gromadzenia, interpretacji i prezentacji danych. Wskazuje też możliwe szczegółowe obszary badawcze duoetnografii, takie jak np. doświadczanie nauczania języka przez nauczycieli i uczniów czy kształtowanie się tożsamości nauczycieli języków obcych oraz uczniów. Tekst zamykają argumenty podkreślające znaczenie duoetnografii dla glottodydaktyki.

Przedmiotem artykułu **Krzysztofa Nerlickiego** są dzienniczki dialogowe. Autor przybliży genezę dzienniczków w dydaktyce ogólnej oraz w glottodydaktyce, co stanowi tło dla rozważań terminologicznych. W oparciu o literaturę przedmiotu opisuje funkcje, cechy charakterystyczne dzienniczków oraz możliwe sposoby ich wykorzystania. Liczne przykłady zaczerpnięte zarówno z badań własnych autora, jak i innych źródeł, ilustrują rozważania teoretyczne. Opis dzienniczków dialogowych jako narzędzia badawczego prowadzi do następujących

wniosków: dzienniczki dialogowe są stosowane przede wszystkim w badaniach jakościowych, mogą mieć znaczenie dla triangulacji, umożliwiają pozyskanie danych, których nie zdobędziemy za pomocą innych instrumentów, sprzyjają refleksji odroczonej w czasie i wymagają interpretacji w ścisłym związku z kontekstem, w którym powstały.

Martin Blaszk kieruje natomiast uwagę na badanie praktyk zawodowych realizowanych przez studentów, przyszłych nauczycieli języka angielskiego. Punktem wyjścia jest stwierdzenie, że podczas praktyk dochodzi do interakcji osób reprezentujących różne instytucje. Dzięki temu, jak twierdzi autor, ten komponent kształcenia jest miejscem wymiany dobrych praktyk. Na potwierdzenie powyższej tezy Blaszk przytacza wyniki analizy dzienników praktyk nauczycielskich. Jednocześnie pokazuje, że podczas realizacji praktyk tworzy się nie tylko jedna wspólnota praktyków, lecz kilka wspólnot zróżnicowanych pod względem jakości, której wyznacznikiem jest stopień współpracy.

Przedstawione powyżej metody badawcze skłaniają do dalszych refleksji, a zwłaszcza pytań, czy w badaniach zostały uwzględnione naukowe podstawy teoretyczne i czy zastosowana metoda pozwala na wnioski prezentowane w badaniach.

*Ewa Andrzejewska
Magdalena Wawrzyniak-Śliwska*

BIBLIOGRAFIA

- Dakowska M. (2014), *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wilczyńska W., Michońska A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.

Wioletta A. Piegzik

Uniwersytet Szczeciński

<https://orcid.org/0000-0002-6552-6236>

wioletta.piegzik@usz.edu.pl

ÉVALUER LES CONNAISSANCES IMPLICITES ET EXPLICITES EN FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE PAR LES TESTS DE JUGEMENT DE GRAMMATICALITÉ : ANALYSE DES OUTILS ET PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE

Evaluation of implicit and explicit knowledge in French as a foreign language through grammatical judgment tests: analysis of tools and presentation of research results

The aim of this paper is to evaluate implicit and explicit knowledge among Polish speaking students studying French as a foreign language in the academic environment. In the first part, we discuss a timed grammaticality judgment test (TGJT) as an instrument for measuring implicit knowledge and an untimed grammaticality judgment test (UGJT) as a tool for evaluating explicit knowledge and we propose solutions to sidestep some of the weaknesses of both these instruments which were observed in our research. The second part focuses on the presentation of the research results, leading to the conclusion that the group of students at A2 level develop implicit and explicit knowledge in a fairly balanced way.

Keywords: implicit knowledge of a foreign language, explicit knowledge of a foreign language, French as a foreign language, timed grammaticality judgment test, untimed grammaticality judgment test

Słowa kluczowe: wiedza implicytna w JO, wiedza eksplicytna w JO, język francuski jako obcy, test oceny poprawności gramatycznej oparty na limi-towanym czasie, test oceny poprawności gramatycznej bez limitu czasu

1. Introduction

Dans le présent article, on discute les tests qui ont été élaborés pour évaluer les connaissances implicites et explicites en grammaire de français langue étrangère des étudiants polonophones représentant le niveau de compétences A2. On s'efforce de présenter plus précisément la spécificité des outils dont la construction s'appuie sur une distinction bien connue en psychologie cognitive, à savoir connaissances implicites/connaissances explicites. La description proposée mettra l'accent sur les qualités des outils choisis, ainsi que sur leurs déficiences. En s'appuyant sur les propres recherches de l'auteur, réalisées dans le milieu académique où se déroule la formation des futurs professionnels en langue, on tâchera également de proposer quelques solutions visant à surmonter les insuffisances éprouvées afin d'élaborer des outils plus pertinents et plus valables.

La mesure des connaissances implicites et explicites en langue étrangère effectuée par les tests de jugement de grammaticalité joue un grand rôle dans la compréhension de la spécificité des opérations mentales mises en œuvre pendant l'apprentissage-acquisition d'une langue par les locuteurs adultes étudiant celle-ci dans un contexte formel. En effet, la mesure dont on parle donne accès à deux types d'opérations mentales différentes qui fondent l'apprentissage-acquisition. D'un côté, il s'agit des opérations mentales se passant à l'insu de son locuteur, et de l'autre côté, on a affaire au traitement engageant la pensée consciente et la réflexion métalinguistique qui en découle. L'accès à ces deux types d'opérations mentales, s'opérant sur le même matériel linguistique, apporte de nouveaux acquis sur la manière dont le locuteur adulte développe sa compétence de communication. Le sujet abordé semble être d'autant plus pertinent qu'il concerne les apprenants dont les compétences en langue ne sont pas avancées. La mesure de leurs connaissances implicites en grammaire se caractérise en premier lieu par la spontanéité et le caractère procédural, alors que leurs connaissances explicites, liées à la métaréflexion, semblent suggérer que le groupe d'utilisateurs de langue au niveau débutant développe parallèlement les connaissances fondant l'aisance de la prise de parole et les connaissances assurant le contrôle et la prise de conscience en langue cible. Ceci est plutôt nouveau, parce que l'on admet, généralement, que dans le contexte d'apprentissage formel ce sont les connaissances explicites qui se développent en premier pour finir par se transformer, à force de pratique linguistique et communicative relativement longue et systématique, en connaissances assurant la spontanéité de l'expression orale (Ellis 2009, DeKeyser 2007).

Ainsi, la première partie du présent article sera focalisée sur la présentation des deux outils utilisés pour mesurer les connaissances implicites et

explicités des étudiants du FLE, à savoir le test de jugement de grammaticalité en temps limité et le test de jugement de grammaticalité en temps illimité. La seconde partie de l'article présentera les résultats de la recherche menée et conduira à vérifier l'hypothèse selon laquelle l'enseignement de la grammaire dans le cadre des études universitaires philologiques favorise le développement des deux types de connaissances - explicites et implicites.

2. Les outils servant à mesurer les connaissances implicites et explicites en langue

Pour juger les connaissances implicites en langue, on a choisi le test de jugement de grammaticalité en temps limité (TJGTL) ; et pour juger les connaissances explicites, on s'est servi de son correspondant qui exclut la pression du temps, c'est-à-dire du test de jugement de grammaticalité en temps illimité (TJGTI). Les deux tests, basés sur le même objectif (mesurer les connaissances en langue) et s'opérant sur le même matériel langagier (les mêmes phrases), s'appuient pourtant sur différents modes de pensée. Cette différence semble avoir une importance capitale pour comprendre deux comportements mentaux opposés mais aussi parfois complémentaires.

2.1. Le test de jugement de grammaticalité en temps limité

Le test de jugement de grammaticalité en temps limité renvoie en premier lieu aux intuitions que les utilisateurs d'une langue possèdent et avec lesquelles ils sont capables d'évaluer les phrases du point de vue de leur conformité aux règles de grammaire. Les intuitions sont comprises ici par nous dans l'acceptation de sentiments qui s'imposent immédiatement dans l'esprit du locuteur et se caractérisent par la sûreté et la facilité avec lesquelles ils ont été construits. La compréhension de l'intuition ici avancée renvoie, en grande partie, à celle qui a été proposée par Noam Chomsky dans son ouvrage *Aspects of the Theory of Syntax* (1965)¹ où le linguiste américain percevait les intuitions comme un élément inhérent à la compétence linguistique qui permet au locuteur de formuler des jugements d'acceptabilité sur des phrases dans sa L1. Elle a aussi des points communs avec l'intuition heuristique définie par Samir Bajrić (2005 : 16) en tant qu'«appréhension implicite du système grammaticale » qui permet aux locuteurs d'être « intimement convaincus que telle

¹ Il est important de noter que l'acceptation de l'intuition de Chomsky remontant aux années 60. détermine jusqu'à aujourd'hui la représentation que beaucoup de chercheurs en linguistique possèdent sur l'intuition en langue (voir p.ex. Yaguello 1988: 155, Dubois 2012: 257 ou Polański 2003: 261).

phrase est grammaticalement inattaquable ou, au contraire, qu'elle est litigieuse, sans pouvoir dire pourquoi ». En pratique, le locuteur juge qu'une phrase est grammaticale alors qu'une autre ne respecte pas les règles sans pour autant être capable d'en présenter d'explication ni d'explicitation. Il s'agit alors d'opérations mentales sensées qui échappent à la conscience et au contrôle. Le TJGTL a donc pour objectif de saisir les intuitions que les apprenants ont déjà acquises dans une langue cible et qui constituent la base de leurs comportements langagiers spontanés. Dans le comportement langagier choisi pour tester les connaissances des apprenants d'une langue étrangère (prendre vite une décision concernant la correction grammaticale), on voit l'analogie avec le comportement langagier des locuteurs natifs qui savent, démontrant ainsi leurs connaissances implicites élevées, trancher immédiatement et avec certitude la grammaticalité/agrammaticalité des phrases proposées. Cela constitue pour certains linguistes (comme Chomsky), le meilleur moyen de comprendre comment le locuteur prend les décisions concernant la forme, mais aussi comment la langue fonctionne dans l'esprit de son locuteur.

Shawn Loewen (2009 : 94) définit le TJGTL comme une tâche (ang. *task*) qui consiste à décider si une phrase est grammaticale ou si elle ne l'est pas. Un élément capital sur lequel le TJGTL est fondé, comme l'indique d'ailleurs son nom, est la limitation du temps. On admet que le temps prévu pour juger une phrase devrait être très bref, parce que la pression du temps correspond à la nature des connaissances implicites qui se caractérisent avant tout par la vitesse avec laquelle elles sont accessibles au locuteur, ce qui renvoie, en grande partie, à leur caractère intuitif. Dans les ouvrages consacrés à l'acquisition des langues, on note une absence de consensus parmi les chercheurs sur un temps exact destiné à la réponse. Certains accordent aux participants de la recherche émettant le jugement de grammaticalité d'une phrase de longueur moyenne (de 5 à 10 syllabes) un temps limité à 3–3,5 secondes (Han 2000), tandis que d'autres prolongent le temps en admettant que le traitement d'information en langue étrangère, surtout lorsque le niveau de maîtrise n'est pas trop élevé, dure plus longtemps. Ce désaccord constitue certainement la source des objections soulevées autour du TJGTL et peut remettre en cause la validité de cet instrument de mesure. Toutefois, il est évident que pour avoir la certitude² que l'on n'a accès qu'aux connaissances implicites et non pas à un mélange de connaissances implicites et explicites, il est indispensable d'offrir aux participants un temps similaire à celui dont ont besoin les

² Le terme 'certitude' n'a pas la même signification en sciences humaines que dans les sciences basées sur des algorithmes et se servant de lois très strictes vérifiables dans chaque situation.

locuteurs natifs pour répondre à la même question. Il semble aussi important de proposer des phrases qui soient claires et compréhensibles, c'est-à-dire qui correspondent au niveau des participants afin qu'ils puissent saisir la structure lorsque le sens véhiculé est immédiatement décrypté et ne soulève pas de doutes.

Il convient de remarquer que le premier grand avantage du TJGTL est qu'il permet de vérifier facilement et rapidement les constructions grammaticales qui intéressent le chercheur et qui pourraient être difficiles à saisir dans la production libre des participants. Il s'agit, généralement, des structures grammaticales considérées comme essentielles pour la langue étudiée, c'est-à-dire celles qui sont fréquemment utilisées par les locuteurs natifs et/ou celles qui reflètent la singularité de cette langue. En examinant la connaissance des structures grammaticales, le TJGTL vérifie, comme l'observe d'ailleurs Loewen (2009 : 94), les habilités morphosyntaxiques des sujets de la recherche. En effet, les tests présentés dans la littérature spécialisée embrassent uniquement l'examen du niveau morphologique et syntaxique de la langue. Cependant, en tenant compte de la spécificité de ce test, on est d'avis qu'il pourrait également servir à mesurer les habilités phonétiques et phonologiques.

La facilité au niveau des instructions est un autre avantage du test en question. La consigne donnée aux participants est particulièrement simple parce qu'elle renvoie seulement à une seule activité : marquer la phrase jugée comme correcte. En pratique, il s'agit soit d'appuyer sur un bouton (lorsque les phrases sont affichées successivement sur l'écran d'un ordinateur ou d'un projecteur), soit de mettre des croix sur un formulaire papier (lorsque les phrases sont enregistrées, puis diffusées avec un strict décalage correspondant au temps prévu pour chaque réponse).

Si le chercheur tient au caractère formateur du test et non pas seulement à la collecte de données, il est possible que la participation au TJGTL favorise la prise de conscience et l'autocorrection qui en découle. Dans ce cas-là, il s'agit du TJGTL dans sa version binaire. Elle consiste en la présentation d'un doublet de phrases dont l'une est correcte et l'autre viole une règle de grammaire. Il est fort possible que la confrontation offerte aux participants (grammatical-agrammatical) constitue une source importante de « court-circuit », en complémentarité avec le traitement simultané et intuitif qui mène, par conséquent, à l'autocorrection. Le point de vue évoqué reste conforme à l'approche socio-constructiviste appliquée à la didactique des langues (Nadeau et Fisher 2011) et à la pédagogie (Barth 2002), mettant en valeur l'exploitation du contraste des exemples positifs et négatifs comme un moyen puissant servant à cerner la forme correcte par le rejet de celle qui ne respecte pas la norme de langue. Dans ce cas-là, le statut de l'erreur change : elle se révèle être un outil conduisant à la prise de conscience et aux défossilisations, c'est-à-dire au déracinement des fautes tenaces commises par tout apprenant.

Le plus souvent, les phrases incorrectes sont celles qui viennent de la pratique du chercheur qui est aussi souvent enseignant de langue. Ainsi, on se réfère aux fautes les plus fréquentes pour une communauté linguistique donnée et à celles qui relèvent de la projection des structures de la L1 sur celles de la L2.

Malgré ses qualités, décrites ci-dessus, le TJGTL présente aussi des limites importantes.

Une première contrainte qui affecte l'outil en question est le fait que certains apprenants participant à la recherche peuvent éprouver une gêne psychique, voire un stress lié à la pression inhérente à la limitation du temps. Cette tension résulte certainement du fait que les apprenants ne sont pas habitués aux outils qui limitent le temps pour chaque réponse. Les tests « standards » s'appuient généralement sur une limitation qui concerne l'ensemble des exercices à réaliser où chaque apprenant est libre et gère le temps en fonction de ses besoins individuels. À notre avis, un court entraînement aux réponses rapides, précédant le TJGTL, semble remédier à cette insuffisance. L'expérience issue de la recherche montre que les sujets sont capables d'adopter très rapidement ce comportement. Finalement, après avoir terminé leurs tests, ils expriment souvent la satisfaction éprouvée à l'idée d'avoir su agir dans un temps limité à l'instar des locuteurs natifs et avancés.

La possibilité de répondre au hasard constitue une autre limite du TJGTL. Il est impossible d'exclure que les participants, en jugeant la grammaticalité des phrases, ne marquent de réponses dont ils ne soient pas sûrs, mais qu'ils ont tout simplement devinées. Le TJGTL partage donc ce défaut avec les tests à choix multiples ou avec la technique du « vrai-faux ». Notre solution, mise en pratique pendant la recherche menée auprès d'étudiants en FLE, est de laisser aux participants la possibilité de marquer, en cas de doute ou de manque de réponse spontanée, un point d'interrogation. En nous appuyant sur notre expérience, nous pouvons constater que cette solution s'avère, au moins dans certains cas, efficace. La solution proposée ne résout pas complètement la déficience observée, mais la diminue néanmoins.

Enfin, il est important de remarquer que le TJGTL ne vérifie que des habilités réceptives. La capacité à juger la grammaticalité des phrases permet au chercheur de tirer des conclusions importantes portant sur la manière dont les apprenants réagissent linguistiquement, mais elle ne mesure que l'une des habilités faisant partie des connaissances implicites. Pour disposer d'une image plus complète, il est donc nécessaire d'associer cet outil à d'autres servant à mesurer les capacités productives. Dans la littérature spécialisée, on cite par exemple le test de narration orale (ang. *oral narrative test*) (Ellis 2009; Kim 2010) avec lequel le chercheur peut évaluer les capacités de construction des phrases, de structuration du récit et de prononciation correcte des sons d'une L2.

Dans le TJGTL mené ici (annexe 1)³, les étudiants en FLE disposaient de 3 secondes pour chaque réponse. La réalisation du test a été précédée par l'instruction et des exemples facilitant la démarche proposée. Le TJGTL englobait respectivement : l'article, l'adjectif possessif, la préposition, le COD/COI et la concordance des temps. Au total, on a prévu 20 doublets de phrases – quatre pour chaque bloc grammatical. Les problèmes grammaticaux choisis ont été motivés par leur fréquence dans le langage courant et par les difficultés que les étudiants polonophones avaient éprouvées dans leurs productions libres pendant les cours de conversation ou de grammaire. Les participants avaient à disposition la version sonore des phrases, ainsi que de la version graphique. La décision d'offrir aux participants cette « double modalité » était motivée par la volonté de ne favoriser aucun groupe d'étudiants (ni les visuels, ni les auditifs). Le temps total consacré à la réalisation de ce test était de 3 minutes 45 secondes. On a effectué, dans l'ordre, le test basé sur la pression du temps, puis celui sans pression temporelle.

2.2. Le test de jugement de grammaticalité en temps illimité

Le test de jugement de grammaticalité en temps illimité (TJGTI) renvoie aux connaissances explicites en grammaire dont le locuteur est conscient et qu'il est capable, au moins avec un métalangage modeste, d'explicitier. Autrement dit, il s'agit des capacités métalinguistiques indispensables pour porter attention aux aspects formels de la langue (phonologiques, morpho-syntaxiques, lexicaux) que le locuteur natif commence à acquérir avec ses premières activités de lecture (Gombert, Gaux, Demont, 1994: 61) et auxquelles le locuteur adulte renvoie souvent au cours de son apprentissage d'une L2 en exploitant ses connaissances en L1 et en cherchant consciemment ou à son insu les analogies entre deux systèmes linguistiques (Derx 2005: 295). Certains didacticiens (Cuq 2003 : 127) associent même ces deux types de connaissances en les opposant aux connaissances implicites. On admet que les connaissances explicites demandent du temps, des efforts et de l'attention. Elles sont donc plus coûteuses sur le plan cognitif que les connaissances implicites, et elles sont plus rapidement sources de fatigue. Dans le domaine du langage, on a affaire à la conscience métalinguistique du locuteur dont découle la réflexion sur la langue conduisant aux comportements plus « mûrs » et au contrôle intentionnel des productions langagières.

³ Le test dont on parle a été mené auprès de deux groupes : celui de niveau A2, analysé dans le présent article, et un groupe B2 que nous ne prenons pas en considération dans cette analyse en raison d'autres objectifs formulés au préalable.

Etant donné les caractéristiques des connaissances explicites, le TJGTI se pratique, comme l'indique son nom, sans limitation du temps et consiste, tout comme son correspondant en temps limité, à évaluer les phrases du point de vue de leur grammaticalité/agrammaticalité. Le plus souvent, le TJGTI accompagne le test effectué en temps limité. De plus, il contient les mêmes phrases et constructions. Le chercheur dispose donc d'un accès facile et rapide aux données qui l'intéressent. La réalisation de ces deux tests dans le même groupe peut, par conséquent, servir à comparer le niveau des connaissances garantissant les comportements langagiers rapides et la maîtrise des connaissances favorisant le contrôle et l'autogestion linguistiques. Il est important de noter que l'ordre de ces deux tests ne doit en aucun cas être arbitraire : le premier à mener est le TJGTI, pendant que le TJGTI vient en second.

Dans les recherches présentées dans les ouvrages didactiques, les phrases à évaluer sont, dans la plupart des cas, affichées sur l'écran de l'ordinateur ou imprimées sur des feuilles individuelles. Il faut aussi observer que certains auteurs (Ellis 2009 : 46 ; Burston 2008 : 1794) demandent également aux participants d'indiquer le degré de certitude avec lequel ils ont formulé leur jugement. Ellis se sert d'une échelle allant de 0 à 100%, ce qui lui permet de constater s'il s'agit de la connaissance de la règle de grammaire ou si la réponse est basée sur le sentiment (ang. *rule vs feel*). Burston, pour sa part, propose une gamme de quatre possibilités: (1) correcte, (2) probablement correcte, (3) probablement incorrecte et (4) incorrecte. Cette gamme lui est utile pour faire la différence entre jugement de grammaticalité et jugement d'acceptabilité, ce qui renvoie à une distinction entre la grammaire normative qui cherche à décrire une langue à partir de règles strictes et la grammaire descriptive dont l'objectif est de décrire la manière dont les gens parlent, ainsi que l'usage réel d'une langue. Il est important de remarquer que dans le cas des apprenants peu avancés, le choix des phrases est (ou devrait être) limité à celles représentant la grammaire normative et contenant des règles strictes qui n'ouvrent pas l'espace au « flou » auquel chaque langue naturelle est condamnée (Yaguello 2015 : 79). On retrouve aussi des observations pertinentes à ce propos chez Burston (2008 : 1796) qui note que « la longueur de la phrase et le choix du vocabulaire peuvent être des sources de variabilité » et qu'il serait donc préférable que la longueur des phrases soit raisonnable et, en adaptant des phrases produites par des étudiants de groupes moins avancés, à ce que le vocabulaire soit usuel ou connu des sujets.

Le TJGTI, en tant qu'instrument mesurant les connaissances en langue, respecte les différences individuelles au niveau du temps que chaque participant nécessite pour traiter les informations. On peut aussi supposer que le manque de pression du temps favorise le calme et le sentiment de certitude, ce qui permet à chacun de travailler à son rythme.

En dehors des qualités ici énumérées qu'il partage avec le TJGTL (accès facile aux structures grammaticales choisies par le chercheur, caractère formatif), le TJGTI comporte toutefois d'importantes contraintes.

La première concerne la formulation de la consigne qui reste trop complexe et contient des indices de subjectivité. Demander aux participants de juger des phrases et de présenter parallèlement la certitude avec laquelle le jugement a été fait semble être une tâche qui apporte au chercheur des informations pertinentes, mais la manière dont les participants sont sollicités révèle des indices de subjectivité. Ni l'estimation exprimée en pourcentage, ni la gamme de quatre possibilités n'apportent de réponses valables. Dans le premier cas, l'échelon est trop large et son choix peut être quelque peu aléatoire. Dans le deuxième cas, l'évaluation renvoie à la prise de conscience de ses propres processus cognitifs, ce qui dépasse la mesure des connaissances explicites en langue et entre sur le terrain de la conscience de soi et de la métacognition. Demander aux participants de formuler la règle conformément à laquelle ils ont jugé la phrase serait, à notre sens, une solution plus valable et présentant des indices d'objectivité. Si le chercheur tient à recevoir l'information concernant la connaissance des règles et ne se contente pas seulement du jugement fait par le participant, il peut aussi insérer dans la recherche un test des connaissances métalinguistiques (ang. *metalinguistic knowledge test*) qui vise à connaître les connaissances explicites de règles de L2 explicitées avec un métalangage plus ou moins précis qui valide ou non le jugement (Elder 2009).

Les réponses qui résultent de la décision de « deviner » ou de répondre au hasard sont une autre limite du TJGTI. Ici, comme dans le TJGTL, il est impossible d'exclure que les participants ne prennent la décision sans connaître la règle. Une solution pourra consister, comme dans le cas du TJGTL, à offrir aux participants la possibilité d'indiquer leur doute ou leur manque de connaissance par un point d'interrogation.

Dans le TJGTI réalisé par nos soins, les participants ont été priés d'apporter leur jugement sans présenter leur degré de certitude. Le test en temps illimité comportait les mêmes doublets de phrases que le test en temps limité. Ce test n'avait que sa version graphique. Quant à la durée du TJGTI mené dans notre recherche, il faut remarquer que l'on n'a pas compté le temps dont chacun avait eu besoin, en admettant que cette information n'apporte pas de données ayant une influence sur les réponses formulées au préalable. On s'est limité à compter le temps du groupe en entier qui, dans notre cas, était de 7 minutes 20 secondes.

Dans la partie suivante, sont présentés les résultats de la recherche sur les connaissances implicites et explicites en FLE issus des tests de jugement de grammaticalité.

3. Étude empirique

3.1. Présentation du problème de recherche

Le problème central pour la recherche a été d'estimer les connaissances implicites et explicites en grammaire des étudiants polonophones apprenant le FLE dans le cadre des études universitaires⁴. La recherche a été axée sur deux questions qui prenaient la forme suivante :

Q1 : Quel est le niveau des connaissances implicites et explicites en grammaire dans le groupe d'étudiants en FLE au niveau A2 ?

Q2 : Est-ce qu'il existe des rapports entre les connaissances implicites et explicites en grammaire dans le groupe examiné ?

La réponse à la première question avait pour objectif de fournir des informations portant sur le niveau de compétences des étudiants en termes des structures grammaticales considérées comme celles qui sont indispensables pour acquérir le niveau A2. Cependant, la réponse à la deuxième question permettait de constater si le développement des connaissances implicites et explicites en langue dans le contexte des études philologiques tend à l'équilibre ou bien s'il est plutôt orienté vers un type de connaissances.

3.2. Participants à la recherche

Le groupe d'étudiants qui a participé à la recherche représentait le niveau A2. Il venait de l'Université de Szczecin et avait suivi, au moment de la réalisation de la recherche, environ 300 heures de grammaire et de conversation. Le groupe comptait dix-neuf personnes dont quinze étaient de sexe féminin et quatre de sexe masculin. En dehors du français, les étudiants apprenaient aussi, dans le cadre de leurs études universitaires, une autre langue romane : italien ou espagnol au choix.

3.3. Le déroulement de la recherche et les outils

L'étude a été réalisée en deux étapes. La première étape consistait à juger la grammaticalité/agrammaticalité des 20 doublets de phrases dans un temps limité à 3 secondes par doublet ; dans un second temps, il convenait d'apporter

⁴ La nature et le rôle des connaissances explicites et implicites en L2, ainsi que les résultats de la recherche sur la construction de celles-ci ont été le sujet de l'article séparé (voir plus W. Piegzik 2019).

son jugement sur les mêmes doublets de phrases en temps illimité. Pour la première étape, on s'est servi du TJGTL et, pour la seconde du TJGTI.

La réalisation de l'étude en deux étapes a permis de :

- saisir et comparer le comportement langagier des étudiants dans les tâches rapides et dans les tâches sans limitation du temps,
- saisir les acquis et les difficultés des étudiants au niveau A2 pour prévoir une démarche de remédiation éventuelle,
- démontrer la validité des outils de recherche : le TJGTL et le TJGTI, et, si nécessaire, proposer les pas pour éliminer les insuffisances,
- vérifier si l'opinion courante sur le fait que les études universitaires ne privilégient pas l'aspect utilitaire de la langue et qu'elles se concentrent avant tout sur les connaissances explicites retrouve sa confirmation dans les résultats de la recherche.

3.4. Présentation des résultats obtenus

L'étude empirique réalisée à partir des tests de jugement de grammaticalité permet de constater que les connaissances implicites des étudiants en FLE au niveau A2 atteignent un taux de 60,8% (12,16 points sur 20 points au maximum) tandis que les connaissances explicites obtiennent un taux de 63% (12,61 points sur 20 points au maximum). Le niveau obtenu peut donc être considéré comme très similaire : le décalage entre les deux taux est de 0,45 point. La médiane pour les connaissances implicites est à 11 points et pour les connaissances explicites à 13 points. On observe des résultats différents au niveau du mode : dans le TJGTL, il est de 13 points et dans le TJGTI, il équivaut à 10 points. La valeur de l'écart-type (ang. *standard deviation*) obtenu est, pour le TJGTL à 2,64 et, pour le TJGTI, à 3,46. Les deux valeurs de l'écart-type permettent de constater que le groupe participant à la recherche était plutôt homogène, ce qui signifie que dans le groupe en question le nombre d'étudiants dont le niveau de maîtrise en langue dépassait de façon significative le niveau moyen n'était pas important (Wilczyńska et Michońska- Stadnik 2010 : 195–196). Etant donné les valeurs des indicateurs de tendance centrale obtenus et présentés plus haut, nous nous autorisons à formuler la première conclusion, à savoir que les étudiants participant à la recherche, mis dans une situation de réaction linguistique rapide et de réaction sans limitation du temps, obtiennent des résultats très similaires, sinon identiques. Les histogrammes ci-dessous représentent les résultats obtenus. Sur l'axe X on met le nombre de points, sur l'axe Y, on représente la répartition des résultats obtenus.

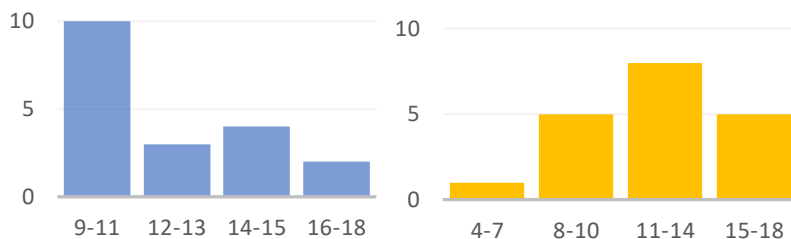


Figure 1 : Histogramme de répartition dans le TJGTL Figure 2 : Histogramme de répartition dans le TJGTI

Il est important de noter que, dans le cas des réactions en temps limité, la plupart des étudiants obtiennent un résultat dans l'intervalle 9–11 points, donc aux alentours de la médiane. Peu nombreux sont les étudiants aux résultats les plus hauts, 16–18 points. Aucun étudiant n'a obtenu le résultat maximum. Cela peut être dû au fait que les quatre dernières questions incluaient le matériel signalé en cours de grammaire, mais qui n'a pas été mis en pratique. Dans le cas des réactions en temps illimité, la répartition des résultats est différente. Les résultats dominants sont ceux qui s'inscrivent dans l'intervalle 11–14 points. Personne n'a eu le résultat maximum et un étudiant a obtenu un score particulièrement bas (4 points seulement), au-dessous de toutes les valeurs obtenues⁵.

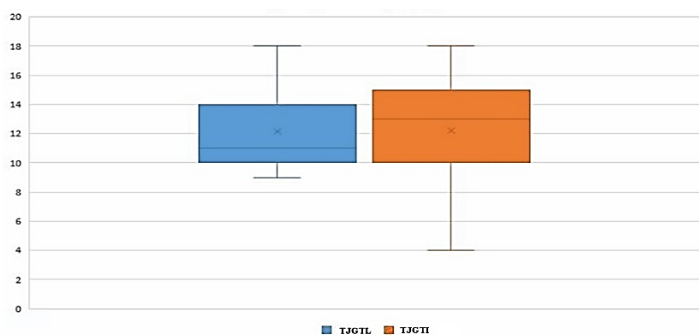


Figure 3 : Diagrammes en boîtes à moustache illustrant les tendances centrales dans le groupe A2

⁵ Etant donné que le groupe était peu nombreux et que la recherche présentée servait de recherche de pilotage, nous avons décidé de ne pas nous référer à la pratique qui consiste à couper le résultat le plus bas et le plus élevé pour éliminer les extrémités. Nous sommes en même temps consciente que cette pratique peut être pertinente surtout lorsque l'objectif principal est de découvrir les tendances centrales dans des groupes nombreux et d'étendre les résultats obtenus à toute la population.

En analysant plus en détail les tendances centrales présentes dans le groupe, nous nous référons aux diagrammes en boîtes à moustache qui nous permettent d'analyser la répartition des résultats obtenus en tenant simultanément compte de cinq indicateurs : médiane, premier et troisième quartile, résultat minimal et résultat maximal.

La première boîte représentant les résultats du TJGTL, allant du premier quartile (Q1= 10) au troisième quartile (Q3=14), représente 75% des résultats obtenus dans le test. La médiane qui coupe la boîte découvre l'asymétrie au niveau de la distribution des données obtenues dans ce test : la plupart des résultats se situent au-dessus du résultat qui est à 11 points. La moustache supérieure signifiant le résultat maximal ($r \text{ max} = 18$) et la moustache inférieure renvoyant au résultat minimal ($r \text{ min} = 9$) montrent l'étendue qui, au niveau des réactions rapides des étudiants, est à 9 points.

La deuxième boîte, illustrant de façon analogique les résultats du TJGTI, présente la valeur du premier quartile (Q1= 10) et celle du troisième quartile (Q3=15) en découvrant une tendance centrale aux résultats légèrement plus élevés. Avec la médiane qui coupe la boîte en deux moitiés, on observe que les résultats au-dessous de la médiane dominent et produisent une asymétrie. Il est à noter aussi que l'étendue dans le TJGTI, égale à 14 points, est beaucoup plus importante que dans le TJGTL. Cela peut mener à la conclusion que les connaissances explicites en grammaire dans le groupe participant à la recherche ne sont pas suffisamment structurées.

Pour répondre à la question sur les rapports entre les connaissances implicites et explicites dans notre groupe, nous nous sommes référée aux statistiques inductives et, dans le cadre de ces statistiques, à la mesure largement utilisée par les chercheurs dont les groupes sont peu nombreux, à savoir le coefficient de corrélation de Pearson (r de Pearson) qui est une mesure de corrélation entre deux variables et qui se situe entre +1 et -1. La valeur obtenue pour notre groupe $r = 0,676451$ (avec $p < 0,05$) nous autorise à constater que la corrélation entre les connaissances implicites et explicites dans le groupe d'étudiants en FLE au niveau A2 est modérée.

4. Conclusion

Toutes les données obtenues au cours de la recherche nous permettent de conclure que le niveau des connaissances implicites et explicites des structures grammaticales testées dans le groupe d'étudiants en FLE au niveau A2 atteint des taux similaires dont la différence ne dépasse pas un point. En outre, les connaissances implicites et explicites des étudiants se développent

de façon équilibrée. Malgré cet équilibre au sein des deux types de connaissances, on observe des irrégularités importantes et une corrélation modérée. Il est également important de souligner que les taux de réussite se situant au niveau de 60 % pour les connaissances implicites et au niveau de 63% pour les connaissances explicites peuvent sembler peu satisfaisants tant pour les enseignants que pour les étudiants, d'autant plus que les tests se limitaient, au moins dans la majorité, aux structures de base attribuables au niveau A2.

De notre recherche résulte aussi que les tests de jugement de grammaticalité nous ont permis de relever et de mesurer les difficultés éprouvées par les étudiants polonophones lors de leur apprentissage-acquisition du FLE, même si le repérage et la mesure concernent un nombre restreint de problèmes grammaticaux. Ce sont les articles et les prépositions, qui en tant que blocs grammaticaux choisis, se sont avérés les moins « forts » et qui demandent davantage de travail. Cela concerne tant les réactions rapides que celles sans limitation du temps. De toute évidence, il serait intéressant de répéter les deux tests dans le même groupe d'étudiants en proposant les mêmes blocs grammaticaux ou en se concentrant sur un seul bloc choisi (p.ex. bloc consacré aux articles). Cette démarche pourra apporter un aperçu plus approfondi sur les connaissances en grammaire des étudiants et répondre aux questions de recherche plus en détail. Elle pourra aussi apporter des données importantes sur le facteur lié aux « réponses au hasard », lequel s'inscrit dans la nature des outils présentés et constitue l'une des limites importantes.

En outre, on a observé que l'entraînement aux comportements spontanés tel que le TJGTl peut susciter, au moins chez certains des étudiants prenant part à cette recherche, une réflexion métalinguistique et une autoévaluation. Il peut donc, en dehors de sa fonction essentielle (collecte de données), servir au développement de la métacognition qui, comme l'avance Jacques Tardif (1992 : 58), « est une caractéristique distinctive entre les experts et les novices ». Même si les deux instruments utilisés dans l'étude empirique se limitent à des capacités qui n'exigent pas de production langagière, ils fournissent des informations qui peuvent être complémentaires à celles issues des études orientées vers les habilités de production libre. Du point de vue du chercheur, il sera important d'utiliser ces tests conjointement avec d'autres instruments et de veiller à surmonter les insuffisances décrites dans la présente analyse (voir 2.1 et 2.2). Tout en restant conscient des limites des tests de jugement de grammaticalité, il est important de noter que le chercheur qui se décide à s'en servir a des chances non seulement de collecter des données pertinentes, mais aussi d'inspirer chez les sujets une réflexion métalinguistique grâce à laquelle leur apprentissage-acquisition renforcé par la

prise de conscience peut aller de l'avant en explorant les nouvelles possibilités que chaque langue offre à ses locuteurs.

BIBLIOGRAPHIE

- Bajrić S. (2005), Question d'intuition. *Langue française* No 147, p. 7–18. Online : http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2005_num_147_1_6860 [accès : 20.05.2020].
- Barth B.-M. (2002), *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Burston M. (2008), Évaluer la compétence par un test de jugement de grammaticalité : le cas de la relativisation chez des apprenants chypriotes hellénophones avancés en FLE, in : Durand J. Habert B., Laks B. (éd.), *Collection des Congrès Mondiaux de Linguistique Française*, Paris, France 2008, 1791–1803. Online : https://www.researchgate.net/publication/45069247_Evaluer_la_competence_par_un_test_de_jugement_de_grammaticalite_le_cas_de_la_relativisation_chez_des_apprenants_chypriotes_hellenophones_avances_en_FLE [accès : 09.11.2019].
- Chomsky, Noam. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge : Massachusetts : MIT Press.
- Cuq J.-P. (éd.) (2003), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : Cle International.
- Derx V. (2015), *L'intuition en sciences du langage : de l'énonciation à la grammaticalité des énoncés*. Thèse de doctorat en linguistique non publiée. Paris.
- Dubois J. (éd.), (2012), *Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage*. Paris : Larousse.
- Gombert J.E., Gaux, Ch., Demont, E. (1994), *Capacités métalinguistiques et lecture, quels liens ?* (in) *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle* nr 9, p. 61–73. Online : https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1994_num_9_1_2111 [accès : 09.11.2019].
- DeKeyser R.M. (2005), *Implicit and explicit learning* (in) : C.J. Doughty, M.H. Long (éd.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford : Blackwell, p. 313–348.
- Elder C. (2009), *Validating a Test of Metalinguistic Knowledge* (in) R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reinders (éd.), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction*. Bristol: Multilingual Matters, p. 113–138.
- Ellis, R. (2009), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction* (in) R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reinders (éd.), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction*. Bristol: Multilingual Matters, p. 3–25.

- Han Y. (2000), *Grammaticality judgment tests: How reliable and valid are they?* (in) *“Applied Language Learning”* nr 11(1), p. 177–204.
- Kim M. (2010), *The effects of storytelling on adults English language learners* (in) *“Linguistic Research”* nr 27 (3), p. 447–473.
- Loewen C. (2009), *Grammaticality Judgment Test and the Measurement of Implicit and Explicit L2 Knowledge* (in) R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp & H. Reinders (éd.), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction*. Bristol : Multilingual Matters, p. 94–112.
- Nadeau M., Fisher C. (2011). *Les connaissances implicites et explicites en grammaire : quelle importance pour l’enseignement ? Quelles conséquences ?* (in) *„Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature”* Vol. 4 (4), p. 1–31. Online : https://www.researchgate.net/publication/277225020_Les_connaissances_implicites_et_explicites_en_grammaire_quelle_importance_pour_l_enseignement_Quelles_consequences [accès: 09.11.2019].
- Piegzik W. (2019), *La construction des connaissances implicites et explicites en langue étrangère : vers un développement harmonieux ou déséquilibré ? Cas des étudiants polonophones étudiants en FLE développant le plurilinguisme* (in) : M. C. Ainciburu (éd.), *En camino hacia el plurilingüismo. Actos del IV Congreso Internacional Nebrija en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, Madrid : Universidad Nebrija, 163–174. Online : https://www.nebrija.com/vida_universitaria/servicios/pdfpublicaciones/ActasIVCongresoSLANebrija.pdf [accès: 09.01.2020].
- Polański K. (red.) (2003), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław: Ossolineum.
- Tardif J. (1992), *Pour un enseignement stratégique : apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Yaguello M. (1988), *Catalogue des idées reçues sur la langue*. Paris : Éditions du Seuil.

Annexe 1

Test de jugement de grammaticalité basé sur le temps limité

Exercice : Écoutez une seule fois les phrases proposées, puis soulignez la phrase qui est, à votre sens, correcte. Vous disposez d'un temps limité, concentrez-vous bien.

Nr	Phrase 1	Phrase 2
1.	Ce n'est pas de pain.	Ce n'est pas du pain.
2.	J'aime travailler avec la groupe A.	J'aime travailler avec le groupe A.
3.	Tu as vu la clé voiture ? Je ne la trouve pas.	Tu as vu le clé voiture ? Je ne le trouve pas
4.	Y a-t-il les vols directs pour Boston ?	Y a-t-il des vols directs pour Boston ?
5.	Ils pensent à leurs enfants.	Ils pensent à ses enfants.
6.	Mon histoire est intéressante.	Ma histoire est intéressante.
7.	Les parents écrivent souvent à leur amis.	Les parents écrivent souvent à leurs amis.
8.	Prête-moi tes pantalons !	Prête-moi ton pantalons !
9.	Elle a choisi à quitter la ville.	Elle a choisi de quitter la ville.
10.	Il s'est mis à pleuvoir.	Il s'est mis de pleuvoir.
11.	Mes parents habitent au Portugal.	Mes parents habitent en Portugal.
12.	Ils ont été à Bruxelles.	Ils ont été aux Bruxelles.
13.	Vous nous avons dit la vérité.	Vous nous avez dit la vérité.
14.	Je l'ai aidé à faire le ménage.	Je lui ai aidé à faire le ménage.
15.	Nous les voulons voir ce soir.	Nous voulons les voir ce soir.
16.	Ne lui téléphone pas demain !	Ne téléphone-lui pas demain !
17.	J'ai lu le livre que tu m'as offert. Excellent !	J'ai lu le livre que tu m'avais offert. Excellent !
18.	Quand je suis arrivée, il avait déjà préparé le dîner dîner.	Quand je suis arrivée, il préparait déjà le dîner.
19.	Il faut que vous serez à temps.	Il faut que vous soyez à temps.
20.	Je pense que tu réussisses.	Je pense que tu réussiras.

Renata Majewska

Ateneum – Szkoła Wyższa w Gdańsku

<https://orcid.org/0000-0002-1746-2506>

renmaja1@gmail.com

LA TRIANGULACIÓN MÚLTIPLE EN LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN CON EJEMPLOS DE INVESTIGACIÓN PROPIA

Triangulation in action research on the basis of own investigation

The aim of the article is to reflect upon the possibilities offered by triangulation in qualitative research, with particular emphasis placed on action research. Various types of triangulation have been presented, including the most recommended multiple triangulation. A variety of advantages and functions of triangulation have been shown, first and foremost the ones which refer to dynamic, systemic and multicausal phenomena. All the theoretical considerations have been illustrated by the author's own research conducted in Poland, in one of the bilingual sections with Spanish language in the secondary school. The research concerned the development of students' discursive competence within the genre of an intercultural comparison, and its conditioning. The research used multiple triangulation: of data sources, of researchers, of methods and of data analysis, as well as temporal and special triangulation. The investigation is finished with conclusions of methodological nature.

Keywords: triangulation, action research, qualitative investigation, CLIL, discursive competence, Spanish as a foreign language, student's autonomy, intercultural comparisons

Słowa kluczowe: triangulacja, badanie w działaniu, badania jakościowe, CLIL, kompetencja dyskursywna, hiszpański jako język obcy, autonomia ucznia, porównania interkulturowe

1. Introducción

El primer objetivo del presente artículo es reflexionar sobre las posibilidades de triangulación en la investigación-acción. El segundo, y quizás más importante, es presentar las diferentes perspectivas que aporta a una misma investigación el uso de diferentes tipos de triangulación, teniendo como punto de partida y ejemplo la investigación propia. Al final intentaremos sacar una serie de conclusiones de naturaleza más general.

2. La triangulación en investigación-acción

En el presente texto se entenderá la investigación-acción como un método cualitativo de investigación que consiste en detectar un problema o reto en la práctica educativa, preparar una intervención fundamentada teóricamente a pequeña escala en el funcionamiento de un grupo reducido de personas, ponerla en práctica por el propio investigador y analizar sus efectos (más detalles sobre la investigación-acción y sus etapas véase: Burns 1999, Pilch, Bauman 2001, Aleksandrak 2004, Wiśniewska 2009, Kemmis, McTaggart 2009). El término investigación-acción incluye también la situación, sin duda muy valiosa, en la que los fines son sobre todo prácticos y la investigación la realizan profesores con capacidad de reflexión pero que no son científicos. Estas situaciones quedan fuera de nuestro interés. La investigación que se describirá en adelante forma parte de una tesis doctoral no publicada (Majewska, 2013) y la persona que la ha realizado era en aquel entonces profesora de secundaria y doctoranda a la vez.

La triangulación es un término de origen náutico y de geodesia y se refiere a la toma de dos puntos (perspectivas diferentes) para establecer la posición de un objeto. En la metodología, el término fue introducido por D. Campbell y D. Fiske en 1959 (Urbaniak-Zajac 2018), quienes observaron que el uso de diferentes métodos permite minimizar el error resultante del uso de una herramienta de investigación para la validación de dicha investigación. Proponen alcanzar la fiabilidad por medio del uso de instrumentos parecidos (solo cualitativos o solo cuantitativos) y la validez gracias a recurrir a multimétodos, combinando los instrumentos de índole cualitativa y cuantitativa (Alzás García et al. 2016, Urbaniak-Zajac 2018).

El teórico de la triangulación más citado es N. Denzin, representante de la metodología cualitativa, quien entendió la triangulación como una estrategia metodológica que consiste en aprovechar procedimientos de investigación paralelos (Denzin y Lincoln (reds.) 2009:26). El objetivo de la triangulación es conseguir la validez de la investigación y su completez. N. Denzin ya en el año

1970 propuso distinguir cuatro tipos de triangulación: (1) de fuentes de datos, (2) de investigadores, (3) teórica y (4) metodológica.

La triangulación de fuentes de datos da la posibilidad de contrastar los datos de fuentes diversas y es la más frecuente en la investigación social (Alzás García et al. 2016). Puede realizarse investigando varios grupos (triangulación personal), en diferentes lugares (triangulación espacial) y en diferentes momentos de tiempo (triangulación temporal) (Aguilar, Barroso, 2015: 74, Hornowska et al. 2012: 74). La triangulación de investigadores, como el nombre mismo indica, consiste en realizar la investigación por más de un investigador (pueden ser equipos multidisciplinares) evitando de este modo el riesgo de sesgo. La triangulación teórica es la menos usada, requiere el uso de distintas teorías que pueden ser hasta antagónicas para llegar a una mayor comprensión de un mismo fenómeno. La triangulación metodológica puede consistir en el uso de un método, pero con distintas técnicas de recogida de datos y su posterior análisis (triangulación intramétodo) o en la combinación de varias metodologías, por ejemplo los métodos cualitativos y cuantitativos (triangulación intermétodo).

En las fuentes teóricas sobre la metodología podemos encontrar también las siguientes denominaciones de tipos de triangulación: la de diferentes disciplinas, de fuentes de datos, de datos, de maneras de analizar los datos, de estrategias de investigación, de métodos de investigación, de tipos de investigación, de perspectivas de investigación, de creación de temas, construcción de conocimientos y evaluación de resultados (véase Flick 2007, Szymańska et al. 2018). En nuestra opinión, las más importantes siguen siendo las de Denzin y una más, a saber, la triangulación en el análisis que consiste en el “uso de dos o más aproximaciones en el análisis de un mismo grupo de datos para propósitos de validación” (Arias Valencia 2000: 20).

Existe también la posibilidad de hacer uso de los varios tipos de triangulación enumerados por Denzin en una misma investigación (p. ej. de datos, de investigadores, metodológica y / o teórica). Este investigador propone el nombre de la triangulación multimétodos para denominar el uso de por lo menos dos de los tipos de triangulación indicados (Alzás García 2016). Otros investigadores prefieren el nombre de triangulación múltiple para el mismo fenómeno indicando que “se basa en usar más de un nivel de análisis” (Aguilar y Barroso, 2015: 75). En nuestra investigación optamos por el nombre de triangulación múltiple ya que la denominación multimétodos, a nuestro modo de ver, sugiere referirse solo a un tipo de triangulación, la metodológica y la múltiple hace hincapié claramente en el número y variedad de sus tipos.

Hay que subrayar que la triangulación es una estrategia integradora desde el punto de vista metodológico, y no solo una estrategia aditiva. La integración se consigue dando una perspectiva nueva que permita entender

más profundamente y explicar mejor el fenómeno investigado. Por consiguiente, no se puede hablar de una triangulación cuando se recogen muchos datos irrelevantes o de poco valor para interpretar el fenómeno en cuestión. Tampoco si no se comparte “un mismo objeto de investigación en su diseño, procedimiento y análisis de los resultados” (Alzás García et al. 2016: 643).

La triangulación, y sobre todo la múltiple, si se aplica bien, puede aportar muchos beneficios a la investigación.

En primer lugar, la triangulación es un procedimiento fundamental en la investigación cualitativa, en la que no se analiza la muestra representativa, lo cual dificulta la fiabilidad y la validez. Según K. Konarzewski (2000), por esta razón la ampliación y consolidación de conocimientos parecen ser más importantes en la investigación cualitativa que la validez. Se relacionan directamente con la apertura a conocimientos nuevos y la reducción de sesgo. E. Hornowska y otros (2012: 75) analizan el concepto de la validez en la triangulación y constatan que la validez convergente, según la cual diferentes métodos que miden el mismo fenómeno deberían dar resultados parecidos, solo puede aplicarse con éxito a “fenómenos tratados como estáticos, uncausales y que no se perciben como partes de sistemas”, o sea, que no tiene razón de ser cuando se trata de conocer la dinámica de un proceso, de un fenómeno que forma parte de un sistema, de un fenómeno que puede tener y tiene causas múltiples y cuando el objetivo es la descripción holística de este fenómeno. Estamos completamente de acuerdo con esta constatación. Este será el caso de nuestra investigación.

Además, la validez no se puede conseguir si no se presentan los criterios de selección de los casos a investigar ni tampoco cuando no se indican las fuentes de datos originales (sino únicamente las citas elegidas) y si se exponen solo algunos casos explicativos (Silverman, 2008: 273). Mientras que las primeras dos condiciones se han cumplido en nuestro estudio, la última exigencia ha sido imposible de cumplir. Ocurre que a veces es difícil de realizar, ya que en la realidad educativa ocurren fenómenos muy marcados por el contexto, excepcionales o característicos para un momento determinado, por lo que es complicado encontrar una prueba concluyente o repetir la investigación. Es un rasgo característico de todas las investigaciones cualitativas en la pedagogía, en las que “la explicación es posible solo para un lugar y tiempo, no es posible generalizar las explicaciones a toda la población y a diferentes momentos en el tiempo” (Palka 2006: 54).

Respecto a la fiabilidad, muchos investigadores afirman que con la triangulación aumenta la fiabilidad de la investigación que se refiere “al grado de certeza con la que podemos fiarnos de las fuentes de datos y, en consecuencia, de los datos basados en estas fuentes” (Hornowska et al. 2012: 75).

Se puede decir que en realidad sus indicadores serían sobre todo la similitud o la semejanza de los datos obtenidos. Pero, como se ha indicado, si el proceso es dinámico y muchos factores influyen en él, no se puede esperar siempre los mismos resultados. Por otro lado y por esa misma razón, la obtención de resultados diferentes con el mismo instrumento de investigación no siempre tiene que significar que el instrumento no sea fiable.

En general, con los procesos dinámicos, sistémicos y multicausales la búsqueda de una sola, clara y unívoca imagen del fenómeno investigado es un objetivo un tanto ingenuo (Hornowska et al 2012: 75). La realidad educativa es multifacética y puede dar muchas imágenes igual de válidas en sus respectivos contextos. Los datos contradictorios nos pueden indicar que el fenómeno tiene un carácter único y excepcional, si bien sabemos que las excepciones también forman parte de la realidad humana. Nos pueden indicar que la relación entre los fenómenos es diferente de la que suele suceder en la mayoría de los casos. De este modo podemos descubrir lo que no es evidente, pero sí que es real y ocurre. La triangulación nos permite describir los fenómenos de manera más detallada, desde diferentes puntos de vista, nos permite percibir la complejidad de un sistema dinámico. Todo eso nos lleva al entendimiento más profundo de la realidad investigada. El comportamiento humano rara vez es explicable en términos de una simple relación de causa-efecto. Por el contrario, es sumamente complicado detectar las posibles causas de las decisiones y los efectos de la actuación humana.

Todos los investigadores están de acuerdo en que para que la triangulación aporte los beneficios deseados, es necesario un rigor metodológico constante, mucha precisión, la evaluación constante de los instrumentos y de la coherencia y la adecuación entre las bases teóricas de la investigación y la manera de llevarla a la realidad empírica.

3. La triangulación en la investigación propia

3.1. Las preguntas de investigación y el contexto

Como nuestro objetivo no es la presentación de toda la investigación ni de sus resultados sino la reflexión sobre la metodología aplicada a ella, nos limitaremos a describir nuestro estudio mediante las preguntas de investigación y la explicación de sus conceptos claves, incluyendo el contexto para pasar a continuación a la reflexión metodológica.

La pregunta principal de nuestra investigación es:

PP: ¿Cómo la didáctica basada en tareas – con ejemplo de las tareas comparativas – influye en el desarrollo de la Competencia Comunicativa Personal (en

adelante CCP) de los aprendices que estudian con autonomía parcial en el sistema educativo CLIL? (Majewska 2013: 379).

El sistema educativo CLIL se refiere aquí a la sección bilingüe española en un Instituto de secundaria de Polonia, en el que después de un año de estudio intensivo de español (18 horas semanales desde el nivel cero) los estudiantes que estaban en el curso primero (17/18 años de edad) tenían tanto clases de español como lengua extranjera (ELE), como de historia de España, geografía de España y literatura española (asignaturas bilingües) (Tatoj et. al. 2008, Majewska, Tatoj 2009).

Aunque los alumnos investigados formaban una clase entera y fue posible recoger los datos en forma de trabajos escritos y varios cuestionarios de reflexión de cada uno de ellos, la mitad de ellos (14 personas) participó en un programa especial de desarrollo de la autonomía en el aprendizaje, llamado Desarrollo Individual Dirigido. Una vez finalizado el programa, se seleccionaron entre estos últimos a 5 alumnos cuyos datos se presentaron completos (casi 300 páginas de datos) justificando detalladamente la razón de su elección siendo su abundancia una de las razones de no presentar los datos de todos, pero sí, de tenerlos todos en cuenta en la interpretación final de los resultados.

En nuestra investigación las tareas comparativas consistieron en tareas de preparación de textos escritos (y uno oral) de comparaciones interculturales (de las culturas hispana y polaca) a nivel B1/B2, p. ej., la comparación de la Navidad en Polonia con la de España, de dos personas famosas, de dos lugares (regiones), de dos peregrinajes (a Santiago de Compostela y a Częstochowa) o del desempleo en los dos países. Además, escribieron una comparación de dos obras de la literatura española. Las comparaciones interculturales forman parte de los principios de la didáctica en el sistema educativo CLIL, igual que el aprendizaje basado en el discurso, tanto en la comprensión, como en la expresión (Majewska 2013, 2016).

La competencia comunicativa¹ es un concepto clave en la didáctica de lenguas extranjeras (Wilczyńska, Michońska-Stadnik 2010) por lo cual nunca puede faltar en la investigación. La competencia comunicativa no se analiza como un objetivo educativo común para un grupo de alumnos, sino como un atributo personal, estrechamente ligado a una serie de factores personales y sociales (p. ej. actitudes, convicciones, aspiraciones educativas, planes de

¹ La Competencia Comunicativa Personal en nuestra investigación, como se refiere a los estudiantes de CLIL, abarca, no solo las competencias comunicativas de la lengua y las competencias generales del MCER, sino también las competencias clave y las competencias específicas de todas las asignaturas bilingües que cursa el estudiante.

desarrollo personal), de ahí la denominación Competencia Comunicativa Personal (Wilczyńska 2002).²

La autonomía parcial (o la semiautonomía como la llama W. Wilczyńska 1999) es la autonomía que desarrolla el alumno en colaboración con su profesor en la Zona del Desarrollo Próximo (Vygotsky 1989). En nuestro caso fue todo un programa de desarrollo de la autonomía llamado Desarrollo Individual Dirigido que duró un curso escolar y que empezó con una serie de entrevistas, para a continuación proceder a la elaboración conjunta y a la realización de un plan individualizado del desarrollo lingüístico en español, reflexión profundizada sobre el concepto de la autonomía a base de Portfolio Europeo para las Lenguas, una serie de tareas en las que el estudiante tomaba decisiones, reflexión sobre las tareas realizadas y una entrevista final. El desarrollo de la autonomía es otro principio del aprendizaje en CLIL, primordial, dada la complejidad de los estudios.

Como la pregunta principal es extremadamente compleja, la hemos desglosado en tres preguntas más detalladas (Majewska 2013: 379–381).

PD1: ¿Cómo ha evolucionado **la competencia discursiva** de los alumnos elegidos en la redacción de textos comparativos (y argumentativos como adicionales)?

PD2: ¿Qué conjunto de factores relacionados **con las tareas mismas** se atribuye a la evolución (o a su falta) en relación con la PD1?

PD3: ¿Qué conjunto de factores relacionados **con la persona del alumno** se atribuye a la evolución (o a su falta) en relación con la PD1?

Es casi imposible analizar el desarrollo de la competencia comunicativa en su totalidad, en consecuencia siempre hace falta elegir uno de sus aspectos. En nuestra investigación se ha elegido la competencia discursiva³, siendo

² En nuestra investigación fue fundamental la idea de que “la competencia – a diferencia del conjunto de conocimientos y habilidades preestablecidos para todos – es un conjunto de habilidades p e r s o n a l e s, que el sujeto ajusta de manera d i n á m i c a a sus objetivos, condiciones y tipos de actividades emprendidas en el marco de sus actitudes generales preferidas formadas bajo la influencia de sus sistemas de valores y experiencias” (Wilczyńska 2002: 74, subrayado de Wilczyńska).

³ La idea del papel integrador de la competencia discursiva surgió como reacción a los modelos de la competencia comunicativa anteriores al de Celce-Murcia, Dörnyei i Thurrell de 1995, en los que, según estos autores, no se precisaba de forma explícita la relación entre sus componentes. Celce-Murcia y otros relacionan los elementos de la competencia comunicativa (en su modelo son las competencias: lingüística, sociolingüística, accional, discursiva y estratégica) de manera que todos contribuyen por igual a la creación del discurso. En otras palabras, (...) todas las subcompetencias convergen en la producción de textos” (Alonso Belmonte 2016: 556). En el caso de nuestra investigación, teniendo en cuenta el carácter personal de competencia, como otros elementos integradores, además

esta, según Celce-Murcia (2007) y en nuestra opinión, la central de todas las subcompetencias que forman parte de la competencia comunicativa, por lo tanto la más representativa ya que integra a las demás.

La hipótesis fundamental de la investigación fue la siguiente:

Tendrá lugar el desarrollo de la competencia discursiva (y por consiguiente, de la CCP), pero se notarán diferencias entre los alumnos en su grado y sus aspectos, así como respecto a los factores que hayan decidido sobre esta evolución. En el desarrollo de la CCP de cada alumno influirán una serie de factores, tanto los relacionados con las tareas, como los personales, incluyendo el desarrollo de la autonomía.

El planteamiento tan amplio de la investigación no permite usar la metodología cuantitativa, sino que sugiere sobre todo la cualitativa. El objetivo es obtener una imagen lo más amplia posible, aunque limitada que pueda ayudar a observar el desarrollo de la CCP y entender qué factores posiblemente habrán sido decisivos en el caso de cada una de las 5 personas descritas detalladamente y, aunque en bastante menor medida, en el caso de los demás alumnos.

3.2. La justificación del uso de la triangulación y su tipología en la investigación propia

La principal razón por la que hemos recurrido a la triangulación es que se ha tratado de una investigación cualitativa, aunque también han tenido en cuenta los elementos cuantitativos de carácter no estadístico (la prueba era demasiado pequeña para recurrir a la estadística).

El fenómeno investigado tenía carácter dinámico, ya que interesaba su desarrollo y no la imagen en un momento en el tiempo. El contexto (el aprendizaje en CLIL) ha sido tratado como sistema dinámico con todos sus rasgos característicos (la sensibilidad hacia las condiciones iniciales, la naturaleza no-lineal del desarrollo, la autoorganización, la aparición de estados de atractores y repulsores, la coadaptación y el carácter abierto) (Larsen-Freeman, Cameron 2008, Dörnyei 2009). La explicación del desarrollo de CCP no habría sido posible recurriendo a un solo factor, sino a toda una serie de factores de distinta naturaleza.

En lo que se refiere a la interpretación del progreso (a veces con momentos de retroceso) de los alumnos, nos interesaba no solo analizar los documentos en forma de trabajos de los alumnos, siendo esta la primera perspectiva, sino también, como segunda perspectiva, obtener su opinión sobre el trabajo

de la competencia discursiva, pueden considerarse los procesos cognitivos, afectivos y motivacionales del alumno, que tienen el carácter dinámico (Majewska 2013).

con las tareas propuestas, su visión de la autonomía (considerada otra posible y deseada causa del desarrollo), su actitud hacia el aprendizaje bilingüe y sus necesidades educativas individuales respecto al español y lo hispano. La tercera perspectiva fue la de 4 profesores que trabajaban en la sección bilingüe, cuyas observaciones servían de confrontación de las declaraciones de la segunda perspectiva (la de los alumnos). Adicionalmente los estudiantes voluntariamente se sometieron a dos tests psicológicos estandarizados, lo que permitió obtener la cuarta perspectiva que ha sido de valor a la hora de interpretar los datos. Además, los datos se analizaron de dos maneras diferentes: la individual (según el desarrollo de cada uno de los alumnos y su interpretación) y desde el punto de vista del fenómeno de la integración de la lengua, los contenidos y los procesos cognitivos en CLIL y sus condicionamientos, dando dos imágenes diferentes, una individual y otra más general.

De lo anterior se desprende que en la investigación ha aparecido la triangulación de fuentes de datos, de investigadores, de metodología y de análisis de los datos obtenidos. Además, los datos han sido obtenidos a lo largo de un curso escolar (triangulación temporal) y en distintos lugares, p. ej. en clase, fuera de clase, durante una excursión escolar (triangulación espacial). Por todo ello se puede calificar la triangulación como múltiple. A continuación se analizarán los procedimientos de cada una de las triangulaciones.

3.3. La triangulación de fuentes de datos en la investigación

En la investigación se han recogido dos tipos de datos: (1) de carácter lingüístico y (2) de información sobre las posibles causas y contextos del desarrollo de la CCP.

La fuente principal de información sobre el desarrollo de la competencia discursiva de los alumnos la constituyen los trabajos de los alumnos. La triangulación de datos de carácter lingüístico se ha conseguido gracias a que:

- (1) Los textos han sido muchos (todos los alumnos de la clase investigada han escrito obligatoriamente 5 textos comparativos diferentes, han presentado una comparación oral en grupo y han escrito un texto argumentativo).
- (2) Los textos han sido preparados a lo largo de muchos meses (triangulación temporal).
- (3) Los textos han sido escritos en diferentes contextos espaciales: en clase de ELE, en clase de literatura o en casa (triangulación espacial).
- (4) Además de los textos obligatorios, los alumnos han tenido la posibilidad de escribir textos adicionales, lo que muchos han aprovechado para practicar más.
- (5) Además de los trabajos escritos, uno ha sido oral.

- (6) Además de los trabajos individuales, uno ha sido grupal.
- (7) Los textos se han escrito como trabajos de dos asignaturas diferentes (ELE y literatura española), con dos profesores diferentes, gracias a lo cual se ha podido observar (o no) la posible transferencia de la competencia discursiva y eliminar parcialmente la influencia del investigador.
- (8) Además del género discursivo principal (textos comparativos⁴), los estudiantes han escrito textos argumentativos, lo que permitió ver el transfer (o su falta) de la competencia discursiva de un género a otro.

Todos los textos comparativos se han analizado con los criterios de operacionalización de la competencia discursiva (anexo). Los criterios de evaluación de la competencia discursiva de los textos argumentativos y los de la comparación oral han sido parecidos a los de los textos comparativos escritos, pero adaptados al género discursivo concreto.

Gracias a la triangulación se ha podido observar la dinámica individual del desarrollo de la competencia discursiva, en unos casos de aumento constante, aunque no en todos los criterios por igual, y en otros casos con retrocesos y vueltas a la subida. Se ha podido observar la transferencia de conocimientos de unos textos a otros, de una asignatura a otra. También se han notado claras influencias en la calidad de trabajo de las preferencias personales, por ejemplo: en un caso por el discurso oral, en otro por la literatura (afición personal), en otro por el arte (también una pasión). Un dato interesante adicional que nos ha sorprendido han sido las elecciones de algunos alumnos, siendo mucho más interesantes y profundas de lo que se podía esperar a estas edades (p. ej. la elección de la comparación del Cid Campeador con el caballero polaco Zawisza Czarny, de los pintores S. Dalí y Z. Beksinski, de la transición a la democracia en Polonia y en España, además de las típicas comparaciones de dos actores o actrices o de dos deportistas).

La triangulación de información sobre las posibles causas y contextos del desarrollo de la CCP se ha conseguido gracias a:

⁴ La comparación puede entenderse como: operación mental, base para la construcción del sistema de nociones, función académica de la lengua o como género discursivo (puede resultar discutible). Como género, sus rasgos característicos son: el lugar central de los criterios de comparación, la presencia de las diferencias y similitudes entre los fenómenos estudiados y la justificación argumentativa de las mismas por el autor del texto. Suelen escribirse en el ámbito académico (p. ejemplo textos comparativos sobre literatura). Los criterios de comparación no se pueden sustituir por la mera descripción de los dos fenómenos (Majewska 2013).

- (1) Entrevistas de carácter semiabierto al principio de la investigación (dos entrevistas, una sobre las actitudes realizada durante la excursión y una sobre el programa del desarrollo individual dirigido de la autonomía efectuado en la escuela, fuera de clases) y al final de la investigación (entrevistas personalizadas sobre el desarrollo de la autonomía y las tareas realizadas, sus actitudes y otros datos de interés). Las de las 5 personas sometidas al análisis individual se han transcrito completas.
- (2) Los apuntes de los alumnos en los diarios del Desarrollo Individual Dirigido. Los 14 alumnos cuyos datos completos se han recogido fueron haciendo apuntes durante casi todo el curso escolar. Los diarios completos de las 5 personas elegidas se han adjuntado al estudio.
- (3) Tres distintas encuestas de carácter sobre todo abierto de metarreflexión sobre las tareas realizadas (después de escribir tres textos comparativos, después del último y después de la tarea oral).
- (4) Los apuntes en el Portfolio Europeo para las Lenguas (Bartczak et al. 2005: 30) completados en una encuesta en la que se han pedido detalles sobre las declaraciones de los alumnos presentadas en el Portfolio.
- (5) Otros: observaciones en clase y fuera de clase, conversaciones informales.

Desgraciadamente resultó imposible tomar nota de ellos por falta de tiempo y por desempeñar dos roles a la vez: de profesor y de investigador. Tienen carácter complementario y han servido de orientación para la investigación.

En cuanto al desarrollo de la autonomía, la triangulación ha sido crucial. Los alumnos han rellenado la hoja de la autoevaluación del Portfolio muy rápido dándose muchos puntos, pero cuando en la misma clase se les pidió en el formulario adicional dar ejemplos o precisar las respuestas, muchos empezaron a bajarse los puntos por darse cuenta de que p. ej. ver una película en versión original una vez no es suficiente para decir que se desarrolle la lengua de manera autónoma viendo películas. Otro ejemplo, muchos creían que conocían bien sus puntos fuertes y débiles, sin embargo no fueron capaces de enumerarlos. En cualquier caso se dieron cuenta de que la autonomía contiene muchos aspectos y que ofrece muchas posibilidades distintas de desarrollo.

Nos sorprendió que casi todos los alumnos de la clase que cumplían las condiciones iniciales (por un lado, ir a clase y realizar las tareas de casa sin falta, o sea, aprovechar lo que ofrece el sistema educativo, por otro, no ser verdaderamente autónomo por sí mismo) se presentaran a la entrevista inicial para participar en el programa de Desarrollo Individual Dirigido. Lo interpretamos como prueba (aunque a pequeña escala) del interés de parte de los alumnos por aprender a desarrollar su competencia comunicativa de manera

autónoma. Como se ha mencionado, la mayoría de ellos trabajó de forma individual todo el año, lo que consideramos un porcentaje alto.

Asimismo nos extrañó que las necesidades de desarrollo individual apenas se repitieran entre tantos alumnos. La conclusión muy importante de carácter adicional respecto a la investigación es que ni siquiera con la cantidad de horas de español y en español en la sección bilingüe (el mayor número de horas de todo el sistema educativo polaco) es posible satisfacer las necesidades individuales de cada alumno. Por lo cual, se confirma la premisa de la necesidad del desarrollo de la autonomía del alumno en el sistema CLIL para que puedan responder ellos mismos a sus necesidades.

Otro dato de interés es que los estudiantes al principio no sabían enumerar muchas de las actividades que podrían hacer sin el profesor. En la entrevista final, casi todos declararon que necesitaban al profesor únicamente para que les indicara materiales de cuya existencia no se hubieran enterado de otra forma y para corregirles los trabajos escritos. Sin problema expusieron varias maneras de desarrollar su CCP ellos mismos. Gracias a la observación, recogida de información sobre la participación en las actividades extraescolares en español, sus preguntas informales, las fuentes de informaciones que habían encontrado y utilizado, los apuntes en sus diarios etc. podemos ver que no han sido meras declaraciones, sino unos comportamientos concretos, variados y frecuentes.

La contribución del desarrollo de la autonomía al desarrollo de la competencia discursiva de los alumnos ha sido directa e indirecta.

Directa, dado que la autonomía se puede definir como la voluntad de tomar decisiones y la responsabilidad por las elecciones respecto a su propio aprendizaje, y en cada tarea hubo un elemento o más a elegir. De los datos recogidos resulta que lo más problemático para los alumnos hasta el final de la investigación fue elegir las fuentes de información adecuadas. Otra contribución directa es que se ofrecieron tareas adicionales de redacción de textos comparativos y argumentativos y varios alumnos aprovecharon esta oportunidad.

Indirecta, ya que cualquier trabajo extra sobre el desarrollo lingüístico en español pudo tener influencia en la calidad de los trabajos investigados.

Los datos de las encuestas de metarreflexión sobre las tareas realizadas, por un lado, han arrojado luz sobre el carácter de las dificultades de los alumnos, sobre su consciencia sobre los rasgos característicos de los géneros discursivos trabajados, sobre el modo de colaboración de los alumnos en la tarea grupal, sobre los motivos de sus elecciones y sus preferencias respecto a las tareas realizadas. Ha sido más fácil entender las posibles causas extralingüísticas del nivel – más alto o más bajo – de algunas tareas en algunos criterios alcanzado por los alumnos. Curiosamente de sus reflexiones se desprende que demasiada libertad de elección de los parámetros de la tarea para muchos resulta

agobiante, mientras que la elección limitada a pocas opciones para muchos es la ideal, ya que satisface su necesidad de influir en sus propias acciones, y no les hace pasar mucho tiempo dando vueltas para elegir. También se ha apreciado mucho el hecho de que la profesora-investigadora haya dedicado tiempo individualmente a explicar los defectos en la competencia discursiva (no se ha dedicado tiempo adicional a explicar a cada uno sus errores gramaticales o lexicales, ya que la mayoría de los alumnos los suele entender a base de las correcciones marcadas en su redacción, lo que no ocurre con errores de lógica o coherencia/cohesión). Otra observación nuestra es que las tareas de comparación intercultural por exigir mucho tiempo y esfuerzo no se deberían realizar con demasiada frecuencia (parece que la frecuencia propuesta ha sido acertada).

Por otro lado, los alumnos apreciaron mucho el hecho de que les resultara imposible copiar de internet ya que no existían en la red textos parecidos. Este hecho garantizó la autenticidad del trabajo del alumno, exceptuando una posible ayuda por parte del compañero, la cual no se puede considerar del todo negativa.

En conclusión, la elección de las tareas parece ser acertada para observar el desarrollo de la CCP de los alumnos y la variedad de instrumentos de recogida de datos sobre su autonomía parece que han dado datos de fiar.

3.4. Triangulación de investigadores

La triangulación de investigadores ha sido relativamente fácil ya que los alumnos investigados tenían clases de español o en español con 4 profesores diferentes incluyendo la investigadora, de los cuales uno era nativo de lengua española. Los profesores les impartían las siguientes asignaturas: Geografía de España, Historia de España, Literatura Española y ELE. Una de las profesoras, además, era la tutora de la clase. La colaboración de todo el equipo ha sido excelente.

El principal instrumento de recogida de datos ha sido en este caso una entrevista semiabierta con todos los alumnos cuyas transcripciones completas se han adjuntado a la memoria. La entrevista tenía como objetivo contrastar las declaraciones de los estudiantes y las observaciones de la investigadora con las observaciones de los demás profesores. En la entrevista los profesores describieron la actitud de los estudiantes respecto a las asignaturas en lengua española, explicaron las tareas adicionales que habían propuesto a los alumnos e indicaron su participación en ellas (autonomía), así como la actividad de los alumnos en sus clases, la manera en que utilizaban las fuentes de información, como organizaban ellos mismos el trabajo (otro aspecto de la autonomía) y su nivel de lengua en discursos orales y escritos. Otra fuente de información han sido los comentarios de los profesores a lo largo del curso.

Gracias a esta triangulación se han podido confirmar algunos datos respecto a la autonomía de los alumnos y a su actividad, así como la dificultad que encuentran en evaluar las fuentes de información.

Otra observación interesante, que no ha sido fundamental para la investigación pero que valdría la pena comprobar en el futuro a mayor escala, es que la actitud positiva hacia una asignatura (Historia, Geografía o Literatura) en lengua materna parece influir de manera visible en la actitud del estudiante hacia esa misma asignatura en español, mientras que la actitud negativa parece causar que estudiando esa materia en español al estudiante le interese sobre todo desarrollar su nivel de lengua. Es interesante ya que muchas veces los padres dicen que los resultados poco satisfactorios de las asignaturas bilingües se deben a dificultades en estudiar en lengua extranjera y parece que no es lo decisivo. Es un ejemplo de que la metodología cualitativa puede hacernos descubrir datos que parecen marginales en la investigación que se lleva a cabo, pero que pueden inspirar las futuras investigaciones.

Otra manera de asegurar la triangulación de investigadores fue la colaboración con un psicólogo profesional, lo que se detallará en el apartado dedicado a la triangulación de métodos.

3.5. Triangulación de métodos

En la investigación, además de los métodos y técnicas propias de la pedagogía (y didáctica de lenguas extranjeras) se han utilizado dos tests psicológicos estandarizados. En Polonia solo los psicólogos profesionales tienen acceso a ellos. Por esa razón y para estar segura de la elección de las herramientas de investigación, la investigadora colaboró con un profesor universitario de psicología con el título entonces de doctor (actualmente profesor catedrático). Fue él quien aconsejó el uso de los dos tests y el que se responsabilizó por su realización e interpretación, garantizando su calidad.

El primer test fue el Inventario de Personalidad NEO Ffi de Costa y McCrae (Zawadzki et al. 1998), adaptado a las condiciones polacas y a la edad de los alumnos. El test mide los 5 rasgos fundamentales de la personalidad: la extroversión (*extraversion*), apertura a experiencias nuevas (*openness to experience*), neuroticismo (*neuroticism*), meticulosidad (*conscientiousness*) y afabilidad (*agreeableness*). Se sometieron a la prueba todos los estudiantes de la clase investigada, con permiso de sus padres.

La utilidad de este instrumento para la explicación de los progresos (o su falta) y las actitudes de los alumnos ha sido realmente importante. La apertura a experiencias nuevas de una de los 5 alumnos analizados individualmente ha explicado su actitud muy abierta hacia distintas propuestas de actividades

extraescolares y hacia el programa del Desarrollo Personal Dirigido de la autonomía, al igual que su enfoque hacia uno de los textos comparativos en el que la alumna ha ampliado el tema (la comparación de tres fenómenos de tres culturas en lugar de dos: la comparación de la historia de la canción “L’Estaca” de Lluís Llach con sus versiones polaca y cubana), ha sobrepasado con diferencia el límite de palabras y ha escrito un artículo de prensa en lugar de un texto comparativo (la diferencia sobre todo se refleja en el estilo). Ella misma subrayó que estaba dispuesta a recibir peor nota por eso ya que lo más importante para ella era expresar lo que quería y cómo lo quería hacer. La máxima meticulosidad en el caso de otra alumna explica la mayor cantidad de trabajos entregados por ella (escribió todos los textos adicionales). La alta extraversión junto con la alta afabilidad explican la preferencia por la presentación oral en grupo. En general, este instrumento ha permitido interpretar mejor la actitud de los alumnos hacia las tareas y hacia el aprendizaje autónomo.

Sin embargo, otro instrumento sugerido, es decir, el cuestionario de lugar de control para los jóvenes de 13–17 años (Krasowicz, Kurzyp-Wojarska 1990) no ha ayudado en la interpretación de los resultados. Una de las razones, en nuestra opinión, fue que el test era relativamente viejo y las preguntas no reflejaban bien la realidad de los jóvenes de las últimas generaciones que viven mucho en el mundo digital, lo que se pudo notar por sus gestos en el momento de leer las preguntas. Por ello solo se mencionó en el estudio el hecho de realizarlo en lugar de servirse de sus resultados.

Un valor añadido de recurrir a los tests psicológicos es que los estudiantes recibieron los resultados y su interpretación en las direcciones de sus correos electrónicos, lo que muchos han apreciado.

3.6. La triangulación del análisis de los resultados

El último tipo de triangulación aplicada en nuestro estudio es la del análisis de resultados. Se han analizado los resultados desde dos puntos de vista.

El primero es el desarrollo individual de la competencia discursiva de cada uno de los 5 alumnos elegidos. En cada caso primero se ha analizado el desarrollo de la competencia discursiva a base del análisis de los textos escritos y la transcripción de la presentación oral. Después se han analizado los factores que habrán condicionado el progreso del alumno, los relacionados con las tareas y los relacionados con el alumno como persona.

El segundo nivel del análisis presentado en la memoria tiene carácter más general. Por una parte se intentan generalizar los resultados individuales, ampliando la visión con los resultados de los demás alumnos de la clase sobre los que se recogieron los datos empíricos más o menos completos, constituyendo

estos un fondo para la interpretación de los fenómenos. Por otra parte, la generalización consistía en un intento de referir los resultados al modelo teórico de la integración de la lengua, los contenidos y los procesos cognitivos de orden superior, presentado en la parte teórica de la memoria. Los resultados han sido organizadas en torno a las tres preguntas detalladas de la investigación empírica (véase apartado 3.1.).

En el caso de PD1. se ha intentado responder a las siguientes preguntas: ¿Ha tenido lugar el desarrollo de la competencia discursiva? ¿Cuál ha sido la dinámica general del desarrollo? ¿Cuál ha sido la dinámica del desarrollo en cuanto a los criterios detallados de la evaluación de la competencia discursiva en los textos comparativos? ¿Cuál ha sido la escala y el alcance del progreso en los dos géneros discursivos? ¿Depende la dinámica del progreso del género discursivo? ¿Ha tenido lugar una transferencia de la competencia discursiva entre los géneros discursivos y de la asignatura ELE a la asignatura Literatura?

Se han resumido los resultados presentando la competencia discursiva como un reto individual.

En lo que se refiere a PD2 el análisis ha girado en torno a las siguientes cuestiones: ¿La tarea (redactar textos comparativos interculturales) ha cumplido los requisitos de la Tarea Basada en el Procesamiento Profundo de Información? ¿Se ha confirmado la hipótesis del papel central del discurso (y del género discursivo) y de la producción lingüística en CLIL? ¿En qué se ha manifestado el valor cognitivo y la multiperspectividad de la tarea? ¿Han permitido las tareas desarrollar los conocimientos y las habilidades de las asignaturas bilingües (Literatura, Historia, Geografía) conformes a la modalidad de la clase? ¿Ha desarrollado la tarea el pensamiento de orden superior y/o el pensamiento crítico? ¿Qué importancia ha tenido el elemento de la elección en comparación con el de la determinación por parte del profesor de los parámetros de la tarea? ¿Ha permitido la tarea desarrollar las competencias clave? ¿Qué importancia ha tenido la metarreflexión sobre las tareas comparativas? ¿Cuál ha sido la relación entre la imagen del propio desarrollo (autoevaluación) respecto a la redacción de textos comparativos y a la motivación al desarrollo? ¿Qué importancia han tenido las estrategias individuales de la preparación de los textos comparativos? ¿Qué importancia ha tenido su relación afectiva con la tarea de comparación?

Se han recapitulado los resultados conforme a la teoría de los sistemas dinámicos indicando los atractores del desarrollo del sistema relacionados con la tarea.

En lo que refiere a la PD3 el análisis pretendió dar respuestas a las siguientes cuestiones: ¿Qué condicionamientos de naturaleza organizativa se han atribuido al desarrollo de la competencia discursiva? ¿Hasta qué punto ha tenido importancia la convergencia entre las decisiones tomadas y los planes

personales de autoformación? ¿Qué importancia ha tenido la actitud hacia el aprendizaje de las asignaturas bilingües y hacia CLIL? ¿Qué otras actividades autónomas han tenido lugar y qué importancia han tenido? ¿Es posible constatar la consciencia de la autonomía y hasta qué punto tiene carácter objetivo? Cuáles son los valores de la autonomía según los alumnos? ¿Qué importancia ha tenido cada uno de los cinco rasgos de personalidad en el desarrollo del alumno?

Se han concluido los resultados presentando los atractores del desarrollo del sistema relacionados con el alumno como persona y de organización de su trabajo.

Como conclusiones de toda la investigación se ha intentado dar respuesta a la pregunta principal, indicando con claridad la necesidad de plantear más trabajo de campo sobre el desarrollo de la CCP de los alumnos en CLIL.

4. Conclusiones

La triangulación es una estrategia fundamental en la metodología cualitativa, incluyendo la investigación-acción. Es la estrategia primordial para asegurar su calidad en sus diferentes aspectos.

El valor más importante de la triangulación es, a nuestro modo de ver, ofrecer nuevas perspectivas y nuevas imágenes de un mismo fenómeno investigado. La premisa en la que se basa este hecho es que no hay una sola interpretación correcta de la realidad social, sino que sean posibles interpretaciones y visiones alternativas, muchas de ellas bien justificadas y enriquecedoras.

La triangulación tiene principalmente dos funciones.

La primera es contrastar y comparar los datos obtenidos de una fuente de datos con los de otras buscando similitudes y divergencias. Encontrar datos parecidos nos permite confirmar los datos obtenidos previamente. Los datos divergentes nos hacen reflexionar sobre sus posibles causas y consecuencias. En primer lugar, volvemos a analizar la adecuación del instrumento y tomamos en consideración su eventual revisión o cambio. Este ha sido el caso de uno de los tests psicológicos elegidos, cuyos resultados no se han tenido en cuenta a la hora de interpretar los resultados. No obstante, no siempre es una buena solución, ya que los instrumentos han podido ser bien elegidos, pero por la influencia de ciertos factores (p. ej. influencia del contexto nuevo o desconocido) nos pueden mostrar una perspectiva nueva que enriquece nuestro conocimiento de la realidad investigada.

La segunda función es la de ofrecernos la posibilidad de percibir fenómenos en su complejidad y dinamismo. Gracias a las imágenes que recibimos de distintos investigadores, en diferentes momentos de tiempo, en diferentes lugares, de las diferentes fuentes y métodos, nos acercamos a una visión más completa y por eso más verdadera que en el caso del uso de un método o instrumento usado en un momento e interpretado por una persona.

La triangulación de métodos y fuentes de datos nos permite, por un lado, ir más allá de las meras declaraciones de personas y por otro lado, gracias a estas declaraciones incluir la visión subjetiva, introspectiva a la observación objetiva y al análisis de documentos. La triangulación de investigadores posibilita evitar el sesgo.

El tipo de triangulación más difícil y menos utilizado es el de teorías, el más usado, el de fuentes de datos. También es cada vez más frecuente la triangulación que consiste en recurrir a la metodología cualitativa y cuantitativa en un mismo estudio, aprovechando lo mejor que ofrece cada una de ellas.

La triangulación más aconsejable y la que más calidad puede aportar a la investigación es la triangulación múltiple (llamada también multimétodo) que consiste en usar dos o más tipos de triangulación posible. Es especialmente útil en el caso de investigar sistemas dinámicos, en los que influyen muchos factores diferentes y de distinta fuerza en cada caso individual, muy dependientes del contexto y por todo ello muy complejos, imposibles de reducir a una simple dependencia de tipo causa-efecto.

El aprendizaje en una sección bilingüe (sistema educativo tipo CLIL) es un ejemplo de un contexto extremadamente complejo y, en el caso de Polonia, todavía no muy extendido, además, sometido a constantes cambios. Incluso si elegimos bien el objeto de investigación – que ha sido en nuestro caso el desarrollo de la competencia discursiva en el género discursivo bien fundamentado por el contexto (textos comparativos interculturales basados en distintas fuentes) y por los objetivos de la enseñanza bilingüe (integración de la lengua, los contenidos y los procesos cognitivos de orden superior) – es imposible interpretar los resultados sin tener en cuenta las actitudes del alumno, sus preferencias, dificultades, su aprendizaje autónomo en los diferentes aspectos que incluye, y otros factores de índole psicológica, social o behavioral. Por eso hemos optado por centrarnos en su Competencia Comunicativa Personal, subrayando el adjetivo personal. Esa es también la razón de incluir los tests de personalidad en la interpretación de los resultados.

Tal y como es de esperar, gracias a la triangulación, además de los resultados más o menos previsibles, han aparecido datos de carácter adicional, pero importantes desde el punto de vista de la organización de la enseñanza en las secciones bilingües. A modo de ejemplo, resulta utópico esperar satisfacer las necesidades de los alumnos incluso en las secciones bilingües, que cuentan con mayor número de horas en el sistema educativo siendo estas muy diversas y poco repetitivas. Del mismo modo dejar a los alumnos total libertad en cuanto a la elección de los parámetros de la tarea de redacción resulta poco cómodo para muchos, que prefieren elegir entre contadas opciones y no con libertad absoluta. Estas observaciones pueden constituir un punto de partida para determinar posibles objetos de investigaciones futuras.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar S., Barroso J. (2015), *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. (En) "Píxel-Bit. Revista de Medios y Comunicación", nº 47, pp. 73–88.
- Aleksandrak M., (2004), *Metodologia action research w badaniach nad autonomią ucznia*. (En) Pawlak M. (red.). *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu. pp. 111–124.
- Alonso Belmonte I. (2016), *La subcompetencia discursiva*. (En) "Vademécum para la Formación de Profesores" Sánchez Lobato, J., Santos Gargallo, I., Alcobendas (Madrid): SGEL pp. 553–572.
- Alzás García T., Casa García L. M., Luengo González R., Torres Carvalho J. L., Verissimo Catarreira S. (2016). *Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación*. (En) "Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales" volumen 3, pp. 639–648.
- Arias Valencia M.M., (2000), *La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones*. (En) "Investigación y Educación en Enfermería", vol. XVIII, nº 1, pp. 13–26.
- Bartczak E., Lis Z., Marciniak I., Pawlak M., (2005). *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: CODN.
- Burns A., (1999), *Collaborative Action Research for English Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Celce-Murcia, M., (2007). *Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching*. (En) Alcón Soler, E., Safont Jordá, M.P. (reds.), *Intercultural Language Use and Language Learning*. Springer Science nad Business Media B.V. Sin indicar el lugar de la edición. pp. 41–57.
- Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.). (2009). *Metody badań jakościowych*. Volumen 1. Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.
- Dörnyei Z. (2009). *The Psychology of SLA*. Oxford: Oxford University Press.
- Flick U., (2007), *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Hornowska E., Brzezińska A.I., Kaliszewska-Czeremska K., Appelt K., Rawecka J., Bujacz A. (2012), *Paradoksalny efekt triangulacji?* (En) „Edukacja”, nº 4(120), pp. 72–83.
- Kemmis, S., McTaggart R., (2009), *Uczestniczące badania interwencyjne. Działanie komunikacyjne i sfera publiczna*. (En) Denzin N.K., Lincoln Y.S. (reds.), *Metody badań jakościowych*. Tom 1 Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN. pp. 775–832.
- Konarzewski K., (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: WSiP.

- Krasowicz G., Kurzyp-Bojarska A., (1990). *Kwestionariusz do badania poczucia kontroli (KBPK)*. Warszawa: Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Larsen-Freeman, D., Cameron, L., (2008), *Complex Systems and Applied Linguistics*. Oxford: OUP.
- Majewska R., Tatoj C., (2009), *Sprawozdanie z badań jakościowych prowadzonych w klasach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w polskich gimnazjach i liceach*. (En) *Neofilolog* n° 33, 227–238.
- Majewska R., (2013), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe. Dydaktyka zadaniowa a rozwój osobistej kompetencji komunikacyjnej w warunkach półautonomii*. Tesis doctoral no publicada, vols. 1 y 2. Poznań: Universidad Adam Mickiewicz.
- Majewska R., (2016), *Integrujące zasady dydaktyczne w systemie CLIL*. (En) Jaroszevska A., Karpeta-Peć B., Smuk M., Sobańska J., Sujecka-Zajac J. (reds.). *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego - między teorią a praktyką nauczania*.
- Palka S. (2006), *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*. Gdańsk: GWP.
- Pilch T., Bauman T. (2001), *Zasady badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagogiczne „Żak”.
- Silverman D. (2008), *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szymańska M., Ciecchowska M., Pieróg K., Gołąb S. (2018), *Badania w działaniu w praktyce pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwa Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie.
- Tatoj C., Majewska R., Spychała M., Zajac M., Piech E., (2008), *Raport ewaluacyjny. Sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce*. Warszawa: CODN.
- Urbaniak-Zajac D. (2018), *O łączeniu badań ilościowych i jakościowych – oczekiwania i wątpliwości*. (En) „Przegląd Badań Edukacyjnych”, n° 26, pp. 121–138.
- Vygotsky, L. S., (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Wilczyńska W., (1999), *Uczyć się czy być nauczonym?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska W. (2002), *Podmiotowość i autonomia jako wyznaczniki osobistej kompetencji komunikacyjnej*. (En) Wilczyńska W. (red.), *Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN, pp. 51–68.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A., (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon.
- Wiśniewska D. (2009), *Badanie w działaniu jako metoda badawcza w dydaktyce języków obcych*. (En) „Neofilolog” n° 32, pp. 115–126.
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI Costy i McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.

Anexo

“Criterios de evaluación de la competencia discursiva de textos comparativos

1. La longitud del texto respeta el límite, determinado por la cantidad de palabras. El contenido es exhaustivo. El texto no incluye elementos superfluos.
2. El texto cumple las condiciones de coherencia respecto a la estructura propios de un texto comparativo. Su composición es correcta (tres variantes del desarrollo del texto: (1) en cada párrafo otro criterio de comparación, (2) un párrafo trata de las diferencias y otro de las similitudes; (3) la descripción de los dos fenómenos y en la conclusión un resumen de las diferencias y similitudes según los criterios de comparación. Los criterios de comparación se perciben claramente del texto ya que contiene tanto las similitudes como las diferencias. Incluye asimismo la introducción y la conclusión y una división en párrafos clara, tanto lógica como gráficamente.
3. El texto cumple con las condiciones de cohesión y coherencia propias del texto comparativo en el aspecto del uso correcto de los conectores discursivos (a nivel micro y macrotextual) y/o otros recursos lingüísticos que expresan comparación (sobre todo a nivel semántico, p. ej. *aumentar, disminuir, alcanzar un nivel parecido*).
4. El texto cumple con las condiciones de cohesión y coherencia propias del texto comparativo en el aspecto del uso correcto de los conectores discursivos (a nivel micro y macrotextual) no comparativos.
5. El texto no incluye errores chocantes de falta de coherencia estilística (p. ej. en cuanto al registro) o lógica (p. ej. fragmentos incomprensibles, ambiguos, errores resultantes de la falta de una parte de información, falta de determinación clara del sujeto), tampoco incluye los errores gramaticales o lexicales globales que imposibiliten o dificulten considerablemente la comprensión del texto”.

(Majewska 2013 vol. 2: 131)

Anna Jaroszewska

Uniwersytet Warszawski

<https://orcid.org/0000-0003-2788-593X>

a.jaroszewska@uw.edu.pl

STUDIUM PRZYPADKU W BADANIACH GLOTTODYDAKTYCZNYCH

Case Study in Language Teaching Studies

The presented article is an attempt at providing a systematic outline of the basic information on the *case study* in the context of using in the language teaching studies. Surely, it is not discovering any new knowledge. It is rather a discussion of some obvious issues which especially young researchers frequently remain unconscious of. Simultaneously, it is aimed at provoking thinking on the topic, followed by popularising this highly interesting and valuable method as it enables to study any human activity, both the mental one and the one related to social relations, on many planes. Obviously, provided specific conditions are met.

Keywords: language teaching, study methodology, case study

Słowa kluczowe: nauczanie języka, metodologia badań, studium przypadku

1. Człowiek (=uczący się): istota indywidualna, społeczna, wciąż zmienna i tajemnicza

Człowiek jest niewątpliwie istotą społeczną. Jego złożoność jako obiektu poznania wynika wprost z dychotomii działań, które podejmuje w wymiarze indywidualnym oraz międzyludzkim. Z jednej strony cechuje go podmiotowa sprawczość, która nie pozostaje bez znaczenia dla otoczenia, z drugiej – podatność na to, co robią inni oraz okoliczności, w których przyszło mu funkcjonować.

Gruntowne rozpoznanie ludzkich potrzeb i możliwości, także w sferze edukacji, wymusza więc na współczesnych badaczach-humanistach dopełnienie warunku informacyjnej komplementarności. Ma to oczywisty związek z właściwym doбором metodologii badań. Bo choć wspólna biblioteka wiedzy o naszym gatunku wydaje się dziś znacznie bogatsza niż było to jeszcze sto, dwieście, trzysta lat temu i wcześniej, w osobliwych galaktykach ludzkich neuronów oraz genów wciąż poruszamy się po omacku, bardziej domniemając, aniżeli rozumiejąc – to w najlepszym wypadku. Na ile skutecznie i z pożytkiem dla nas i otaczającego nas świata z zasobów tej wiedzy potrafimy korzystać? Czas pokaże, czy jesteśmy mądrzejsi od swoich przodków, czy tylko wiemy od nich nieco więcej. Niezależnie od oceny tego potencjału, tajemnica ludzkiej egzystencji, w tym komunikacji interpersonalnej i społecznej (w głębszym tego słowa znaczeniu), jest stopniowo przez nas odkrywana. Cywilizacyjny postęp przejawiający się w szeroko pojętych zmianach kulturowych, przewartościowaniu relacji międzyludzkich, przyroście wiedzy i rozwoju technologii, przesądza zaś o tym, iż proces poznawania pozostaje – wbrew pozorom – nadal trudny. Wynika to m.in. ze skomplikowania ludzkiego życia, któremu towarzyszy wzmagający się efekt informacyjnej eksplozji, a jednocześnie niestabilność pozyskiwanych z otoczenia informacji¹. Z tego powodu za normę uznaje się dziś rozkwit wąskich specjalizacji, co nie wyklucza utrzymania lub nawet intensyfikacji interdyscyplinarności niektórych dyscyplin naukowych i wykorzystywanych na ich potrzeby metod badawczych. Dotyczy to m.in. dyscypliny nazywanej w Polsce glottodydaktyką i badań realizowanych w jej obszarze. Musi więc dotyczyć również uczestników tych badań; niezależnie od pełnionych przez nich ról, pochodzenia, wieku, stanu zdrowia, posiadania, charakteru czy poziomu kompetencji ogólnych i typowo komunikacyjnych. Jedne i drugie zresztą okazują się równie ważne na drodze do osiągnięcia zarówno dobrostanu jednostki, jak i społecznej równowagi. Zrozumienie tych kwestii jest kluczowe na etapie projektowania badań naukowych, które w centrum zainteresowania stawiają właśnie człowieka i jego społeczną aktywność, a ściślej rzecz ujmując – uczącego się języków obcych w zmiennym środowisku kształcenia.

Dokonując pewnego uproszczenia, co wynika z ograniczeń objętościowych dla niniejszego tekstu, warto wobec powyższego zaakcentować na wstępie szereg cech ludzkich, których – jako badacze – musimy być świadomi i z którymi powinniśmy się liczyć, podejmując trud poznawczy na polu glottodydaktyki. Pamiętajmy zatem, że człowiek (=uczący się) to:

- istota żywa, myśląca i odczuwająca,
- psychofizyczna osobliwość,

¹ Zob. np.: Wilczyńska, Mackiewicz, Krajka (2019).

- aktywny podmiot w otoczeniu społecznym,
- (mimo)wolny uczestnik interakcji międzyludzkich,
- nadawca i odbiorca w procesach komunikowania,
- dawca i jednoczesny biorca kulturowych wartości,
- naśladowca i/lub (współ)twórca,
- dysponent indywidualnych potrzeb i możliwości,
- interlokutor nie zawsze gotów uznać potrzeby innych, czasem potrzeb tych nieświadomy,
- przedstawiciel gatunku, który jest predysponowany do odkrywania, poznawania, rozwiązywania problemów,
- zakorzeniona społecznie jednostka, ewoluująca przez własną działalność uczeniową oraz pod wpływem zmian cywilizacyjnych, w których uczestniczy.

Dotychczasowe ustalenia, poczynione choćby na gruncie badań psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych, etnograficznych czy językoznawczych, przekonują o szczególnej wadze tych właściwości zarówno w procesie uczenia się, skutkującego rozwojem i działaniem osobniczym jednostki, jak i w zakresie relacji społecznych, w szczególności tych, jakie łączą uczącego się (=podmiot badania) z nauczycielem i/lub badaczem.

2. Szkoła. „Monolit” czy „górski strumień”?

Przesłanką do przyjęcia określonej metodologii badawczej winno być nie tylko rozpoznanie podmiotu badań, który przez swą gatunkową osobliwość wyróżnia się nawet w pozornie homogenicznej grupie, ale i ocena otoczenia, w jakim ów podmiot podejmuje interesujące badacza działania. Nauczanie/uczenie się języków obcych, jako główny problem badawczy glottodydaktyki², obliгуje swą specyfiką do koncentracji uwagi nie tylko na uczniu i nauczycielu czy innych uczestnikach interakcji uczeniowych, lecz również na szkole, będącej przecież podstawowym miejscem, w którym do nauczania i uczenia się dochodzi (Jaroszewska, 2014b). Szkoła, nie zawsze, choć bardzo często, staje się głównym obszarem badań glottodydaktycznych, przy czym badaniem nie w każdym przypadku jest objęta cała instytucja lub zespół placówek wyróżniających się np. specjalizacją, poziomem kształcenia, lokalizacją itd. Niekiedy projekt badawczy ogranicza się do poznania zespołu klasowego bądź szczególnej pod pewnymi względami grupy uczniów. Kwestie te zostaną omówione na dalszym etapie rozważań.

² Zob. np.: Wilczyńska, Michońska-Stadnik (2010); Jaroszewska (2014a); Gębał (2019).

Dla uważnych obserwatorów przemian edukacyjnych, których doświadczamy w ostatnich latach w Polsce, odpowiedź na pytanie o obraz, status czy też kondycję polskiej szkoły prawdopodobnie nie będzie prosta. Czy należy ją wciąż traktować jako „monolit”, a więc instytucję skostniałą, szablonową, a przez to przewidywalną i łatwą do zbadania³, czy też raczej jako „górski strumień”, budzący jednoznaczne skojarzenia z dynamiką, zmianą, rozwojem, ale i nieprzewidywalnością oraz pewnym ryzykiem (również dla badacza)⁴? Dostrzegając wyraźne zróżnicowanie w zakresie przedstawianych na ten temat analiz oraz ocen, które pojawiają się zarówno w dyskursie naukowym, jak i wśród nauczycieli, rodziców uczniów czy choćby w mediach, autorka nie opowiada się za żadną ze stron polemiki (może nawet sporu). Stoi na stanowisku, że, mimo systemowego umocowania, każda z placówek edukacyjnych stanowiących potencjalny obiekt badań glottodydaktycznych wymaga szczególnego podejścia badawczego. Bezrefleksyjne kalkowanie wcześniej wykorzystanych rozwiązań metodologicznych bądź rutyna w postępowaniu badawczym bez należytego rozpoznania środowiska kształcenia może okazać się zgubną praktyką, która z kolei negatywnie może wpłynąć na wiarygodność wyników badań, a nawet przesądzić o ich niepowodzeniu. Z pewnością szkoły dawno już utraciły status instytucji hermetycznych, odizolowanych od wpływów zewnętrznych. Rozgrywające się w nich procesy nie przebiegają dziś w próżni: w oderwaniu od państwowości, misji, idei pedagogicznych, otoczenia gospodarczego, infrastrukturalnego i społeczno-kulturowego, w końcu potencjału, jaki w mury szkolne wnoszą uczestnicy procesu edukacyjnego, zwłaszcza uczniowie i kadra szkolna. Pomimo tendencji do unifikacji i odgórnie narzuconych norm funkcjonowania wynikających z ustawy zasadniczej, prawa oświatowego oraz szeregu innych aktów wykonawczych bądź dyrektyw o charakterze międzynarodowym, należy uznać ich instytucjonalny fenomen, którego istotną cechą jest im tylko właściwa i wyjątkowa kultura organizacyjna⁵. Podejmując studium przypadku (tak jednostki, jak i instytucji), trzeba mieć tego świadomość. Zatem również (roz)poznanie kultury organizacyjnej szkoły jest kluczowe dla powodzenia projektu badawczego w zakresie nauczania/uczenia się języków obcych.

3. Glottodydaktyka: nauka interdyscyplinarna i otwarta

Waga powyższych twierdzeń wynika wprost ze sposobu rozumienia glottodydaktyki oraz postrzegania systemu glottodydaktycznego, w którego centrum znajduje

³ Czy łączenie tych cech ze „szkołą tradycyjną” jest jeszcze uzasadnione?

⁴ Czy przymioty niegdyś „nowej szkoły” można już wpisać w nurt tradycyjnego kształcenia?

⁵ Zob. np.: Polak (2007).

się układ glottodydaktyczny. Odsyłając Czytelnika do wnikliwych opracowań tudzież autorskich propozycji na ten temat⁶, warto w tym miejscu podsumować, że do prymarnych zadań glottodydaktyki, które realizowane są na poziomach teoretyczno-empirycznym oraz stosowanym, zalicza się obecnie:

- wyjaśnianie zawitości procesów nauczania/uczenia się języków obcych w różnych grupach wiekowych uczniów i w różnych kontekstach kształcenia,
- ustalanie czynników istotnych z perspektywy kształcenia poszczególnych sprawności językowych,
- dostarczanie odpowiedzi na szereg pytań dotyczących m.in. tego, jak i z wykorzystaniem jakich metod, środków i strategii nauczać/uczyć się języków obcych i jak wzbudzić/utrzymać motywację do uczenia się, by z jednej strony podnieść efektywność tych procesów, z drugiej – usprawnić użycie rozwijanej w ten sposób szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej uczących się,
- rozpoznanie potrzeb, możliwości oraz warunków w zakresie dystrybucji pozajęzykowego przekazu – programu wychowawczego i/lub kompensacyjnego, jak np. wdrażanie do autonomii w uczeniu się, zaspokajanie potrzeb wyższego rzędu (przynależności, uznania, samorealizacji), utrzymywanie bądź podnoszenie sprawności intelektualnej, propagowanie i kształtowanie pożądanych wartości i postaw, które z jednej strony służą rozwojowi jednostki, z drugiej – społeczeństwa (dotyczy to m.in. kształtowania kompetencji międzykulturowej uczących się).

Działalność ta ma z jednej strony prowadzić do weryfikacji dotychczasowych i formułowania nowych teorii i hipotez na temat szeroko pojętych procesów nauczania/uczenia się języków obcych, z drugiej – powinna zmierzać do organizowania czy też konstruowania i ewaluacji środowiska kształcenia i takich narzędzi jego wspomaganie, dzięki którym możliwa będzie optymalizacja tych procesów.

Stanowisko glottodydaktyków jest przy tym w gruncie rzeczy zgodne co do tego, że na układ glottodydaktyczny, a więc w centralnym miejscu badawczych poszukiwań, teoretycznych ustaleń i praktycznych realizacji, oddziałują sprzężone i zmienne, jak się też okazuje, wcale niemałe siły: natury *stricte* ludzkiej, materialnej, prawnej, politycznej, ideologicznej itd. Ich dynamika, natężenie, pośredni bądź bezpośredni wpływ na uczenia i nauczyciela, bliska lub daleka dyslokacja względem układu, w końcu poziom ich utajenia bądź uświadomienia przez „aktorów sceny glottodydaktycznej” (również badaczy) nie mogą

⁶ Zob. np.: Grucza (1978: 29-n.); Woźniewicz (1987: 88); Pfeiffer (2001: 21); Wilczyńska, Michońska-Stadnik (2010: 29-n.); Gębał (2013: 26); Dakowska (2014).

więc być marginalizowane w procesie badawczym (podobnie zresztą, jak i na etapie kształcenia). Ich niedostrzeżenie lub zamierzone przemilczenie będzie błędem. Jak liczne i zróżnicowane są to siły pozwala oszacować choćby tylko pobieżna analiza polskiego systemu edukacji. Dzisiaj na każdym jego szczeblu ma miejsce nauczanie/uczenie się języków obcych. Dotyczy to dzieci, jak i uczących się dorosłych, do wieku senioralnego włącznie. Procesy te zachodzą w edukacji formalnej i pozaformalnej; istotną rolę odgrywa również sfera nieformalnego uczenia się. Tymczasem jeszcze dwadzieścia lat temu miejsce i znaczenie języków obcych w systemie tym było zupełnie inne. Inny był również status ucznia, inaczej też podchodziło się do problematyki zawodu nauczyciela języków obcych, do nauczycielskich uprawnień, obowiązków czy kompetencji, jakże inne były cele, środki i metody nauczania. Wszystko to wydatnie przekładało się na ograniczony program nauczania języków obcych w polskich szkołach, a w konsekwencji na dość wąski program badawczy glottodydaktyki. Ten jednak z roku na rok się rozrasta.



Ryc. 1: Nieokreślony status glottodydaktyki i jej interdyscyplinarne powiązania na gruncie nowej klasyfikacji dziedzin i dyscyplin. Opracowanie własne na podstawie rozporządzenia MNiSW (Dz.U. 2018 poz. 1818).

Trudno jednoznacznie określić, czy ów rodzajowy i jednocześnie jakościowy rozkwit sprzyja prowadzeniu badań glottodydaktycznych, czy też czyni

je bardziej skomplikowanymi. Niewątpliwie jednak przesądza o ich rosnącym potencjale i społecznym znaczeniu glottodydaktyki. Niestety nie znajduje to odzwierciedlenia w najnowszej klasyfikacji dziedzin i dyscyplin ogłoszonej w *Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych* (Dz.U. 2018 poz. 1818), gdzie miejsca dla glottodydaktyki wciąż nie przewidziano (zob. Ryc. 1.).

Swoisty stan zawieszenia między bogatą paletą nauk humanistycznych a równie rozbudowanym wykazem nauk społecznych siłą rzeczy przynosi glottodydaktyce i reprezentującemu ją środowisku pewne straty. Równocześnie jednak rodzi korzyści. Zastrzegając, że kwestia ta będzie przedmiotem odrębnego opracowania, należy podkreślić, iż brak nadania wyższej rangi aktem normatywnym nie wyklucza glottodydaktyki z grona dyscyplin autonomicznych. Jej wyraźnie zarysowany przedmiot badań, aparat pojęciowy i metodologiczny, w końcu dotychczasowy dorobek teoretyczny i wykształcona w tym kierunku kadra – mimo postępującego rozwoju i związanych z tym przemian – stanowią dziś solidny fundament dla przyszłych badań uprawianych w ramach glottodydaktyki właśnie, a nie innych dyscyplin pokrewnych⁷. Potencjał ten buduje równocześnie tożsamość glottodydaktyków, którzy zamiast kryć się w cieniu coraz śmielej manifestują swoją odrębność i dokonania. Nie przekreśla to oczywiście utrzymania przez glottodydaktykę statusu nauki interdyscyplinarnej i otwartej, co wynika z wciąż powiększającej się rozpiętości oraz niejednorodności pól badawczych rzeczonyj dyscypliny. To z kolei przesądza o szerokim spektrum metod badawczych wykorzystywanych na jej potrzeby. Do katalogu tego zalicza się także *studium przypadku*.

4. *Studium przypadku* – charakterystyka metody

Uznanie znaczeniowej, przedmiotowej, terytorialnej oraz podmiotowej rozpiętości glottodydaktyki w kontekście projektowanych badań uwydatnia możliwości zastosowania *studium przypadku*, które jest metodą (lub strategią) na wskroś interdyscyplinarną. To dzięki niej możemy uzyskać postulowany na wstępie efekt komplementarności badań, skumulować wyniki pojedynczych epizodów badawczych, odkrywając możliwie pełny obraz podmiotu, grupy podmiotów, szeroko rozumianej instytucji, sieci instytucji czy występujących w ich obrębie zjawisk uchwycony z perspektywy interesujących nas zmiennych.

⁷ Zob. Wilczyńska (2010).

4.1. Definicja

Studium przypadku nazywane jest często „metodą indywidualnych przypadków”, „pojedynczych przypadków”, „analizą przypadków” lub „metodą kliniczną” (Łobocki, 2006: 304). W literaturze przedmiotu definiowane jest bardzo różnorodnie, co wynika z jednej strony z uniwersalności tej metody i jej powszechnego wykorzystywania w różnych dziedzinach i w różnych celach – a więc i konieczności dostosowania do konkretnych potrzeb, warunków, możliwości, nomenklatury czy standardów obowiązujących w granicach danej dyscypliny, z drugiej – z uwarunkowań historycznych oraz kulturowych, w jakich był i jest realizowany ten rodzaj badań. Nie bez znaczenia jest przy tym sposób etykietowania własnej działalności przez samych badaczy, jak również (przychylnie vs krytyczne) opinie środowiska naukowego na ten temat (Stake, 2009: 623–624; Yin, 2015: 23–24). Niezależnie więc od tego, czy *studium przypadku* uznamy za „specyficzną procedurę badawczą, która zmierza do jednostkowej teorii zjawiska ogólnego” (Konarzewski, 2000: 79), „osobliwe podejście czy postępowanie badawcze, wykorzystujące inne metody i techniki badań” (Łobocki, 2006: 305), „jednocześnie proces badania i jego produkt w postaci szczegółowego, wieloaspektowego opisu” (Kubinowski, 2010: 172) czy też „rodzaj badania hybrydowego, wykorzystującego wiele technik zbierania i analizy danych” (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 154) itd., warto być świadomym różnorodności poglądów nie tylko w zakresie definiowania, lecz także wdrażania tej metody do praktyki badawczej (Mizerek, 2017: 10–n.). Na tę niejednorodność i związane z tym problemy, zwłaszcza początkujących badaczy, zwraca uwagę Yin (2015: 47–48), przedstawiając dwuczłonową definicję *studium przypadku* wypracowaną na podstawie własnej kilkudziesięcioletniej praktyki badawczej oraz towarzyszących jej studiów teoretycznych nad tym zagadnieniem. Podkreślając całościowy charakter metody (zdaniem autora uwzględnia ona logikę projektu badawczego, techniki gromadzenia danych oraz sposób ich analizy), Yin (2015: 48–49) stwierdza, że:

„1. *Studium przypadku* jest badaniem empirycznym, które

- zgłębia współczesne zjawisko („przypadek”) w kontekście rzeczywistości, zwłaszcza gdy
- granice między zjawiskiem a kontekstem nie są zupełnie oczywiste.

2. *Studium przypadku*:

- dotyczy technicznie rozpoznawalnej sytuacji, w której interesujących badacza zmiennych jest znacznie więcej niż punktów danych i dlatego
- czerpie dowody z wielu źródeł oraz potwierdza zbieżność danych metodą triangulacji,
- a podczas gromadzenia i analizy danych odwołuje się do sformułowanych wcześniej założeń teoretycznych”.

Podążając za wskazówkami Yin'a (2015: 49) – by dokonać pogłębionej interpretacji przedstawionej powyżej definicji – warto odnieść się do głównych cech metody. W pewnym sensie eksponuje je definicja ukuta przez Simons (2009: 21, za: Mizerek, 2017: 12), według której: „*studium przypadku* jest, uwzględniając wiele perspektyw teoretycznych, pogłębioną eksploracją złożoności oraz unikatowości konkretnego projektu, polityki, instytucji programu lub systemu funkcjonującego w naturalnym kontekście „realnego życia” (*real life*). Jest strategią badawczą odwołującą się do danych empirycznych oraz dowodów naukowych gromadzonych z zastosowaniem wielu metod”. Takie wyjaśnienie stanowi doskonały punkt wyjścia do dalszych rozważań na ten temat.

4.2. Cechy, cele, rodzaje

Przede wszystkim należy podkreślić, że *studium przypadku* może być realizowane tak w procedurach jakościowych, jak i ilościowych czy mieszanych, zatem przypisywanie mu wyłącznie jakościowej orientacji jest nieporozumieniem (Konecki, 2000: 126; Pilch, Bauman, 2010: 297; Yin, 2015: 51; Gajdzica, 2016: 64–65). Zdaniem Stake'a (2009: 623–n.) to nie pobudki metodologiczne implikują jego dobór, lecz właśnie zainteresowanie konkretnym przypadkiem i jego właściwościami, a zatem również realne możliwości jego zbadania. Przypadek może być prosty lub złożony, pojedynczy lub zbiorowy, zawsze jednak z jakichś względów szczególny, wyjątkowy, niepowtarzalny, osadzony w naturalnym kontekście sytuacyjnym: historycznym, społecznym, kulturowym, ekonomicznym, politycznym, etycznym, estetycznym, który może mieć i najczęściej ma znaczenie badawcze. To właśnie zależność między swoistością przedmiotu badań (przypadku) a uwagą badacza inicjującą proces poznania odróżnia je od innych metod i strategii badawczych, takich jak badania etnograficzne, biograficzne, w działaniu (Mizerek, 2017: 13). Jest to w przekonaniu autorki granica nieostra, zarówno bowiem metodologia tych badań, jak i ich potencjalny przedmiot często są do siebie zbliżone.

Przypadkiem przykuwającym uwagę badacza może być: osoba, grupa osób, wspólnota, instytucja, jej część lub sieć jej podobnych, organizacja, system lub jego ogniwo, program, projekt, zjawisko, wydarzenie, relacje międzyludzkie czy nawet konkretna decyzja (Stake, 2009: 624; Kubinowski, 2010: 172; Yin, 2015: 66)⁸. Osadzenie przypadku w realnym kontekście społeczno-kulturowym (w szerokim tego słowa znaczeniu) sprawia, że z zasady należy go traktować jako pewien układ funkcjonalny współzależnych od siebie czynników. Do zbadania

⁸ Ciekawą klasyfikację w tym kontekście przedstawili Bogdan i Biklen (2003: 54–n., za: Kubinowski, 2010: 175–176). Autorzy wyróżnili *historyczno-organizacyjne*, *obserwacyjne*, *rodzinne* oraz *komunalne studium przypadku*.

przypadku niezbędne jest więc precyzyjne ustalenie jego granic, jak to wynika bowiem z wcześniejszych rozważań, zwykle jest on częścią większej całości, której poznaniem niekoniecznie musimy być w danej chwili zainteresowani. W centrum uwagi znajduje się przecież ów przypadek, co wcale nie oznacza, że wiedza o nim będzie bezużyteczna na etapie studiowania innych przypadków bądź prowadzenia tzw. badań ogólnych czy przekrojowych i odwrotnie (Stake, 2009: 625).

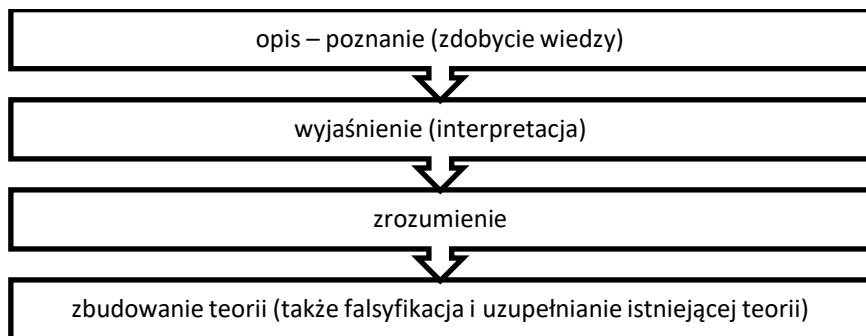
Zasadniczym celem *studium przypadku* jest szczegółowy, możliwie wyczerpujący opis podmiotu/przedmiotu badań – opis wieloperspektywiczny i wnikliwy na tyle, by tę swoistość rozpoznać i wyjaśnić, być może porównać ją z innymi przypadkami, celem uchwycenia pewnych prawidłowości i zależności, bądź zrozumieć ją w perspektywie nakreślonych już koncepcji teoretycznych, które być może wymagają dopełnienia lub nawet redefinicji. W kontekście badań nad edukacją – a do tego nurtu można zaliczyć badania glottodydaktyczne – *studia przypadku* podejmuje się w celu analizy zwykle nienormatywnych zachowań, postaw i osobowości człowieka (ucznia, nauczyciela, rodzica itd.), jak również poznania wiążących się z tym zjawisk, procesów, kontekstów. Ustalenia poczynione w drodze tego typu badań mogą służyć usprawnieniu procesów kształcenia, działań psychoterapeutycznych czy wychowawczych (Guziuk, 2004: 225; Łobocki, 2006: 304; Karpińska-Szaj, 2010: 82). Nienormatywność podmiotu/przedmiotu badań nie oznacza przy tym wyłącznie dysfunkcji, zaburzeń, regresu, lecz równie dobrze może być wyrazem odstępstw od norm powszechnie uważanych za pozytywne i pożądane, jak choćby wyjątkowe postępy w uczeniu się, ponadprzeciętne osiągnięcia sportowe wobec ograniczeń fizycznych, wysoka sumienność i motywacja mimo odnoszonych niepowodzeń szkolnych czy stuprocentowa frekwencja uczniów.

Tytuł niniejszego artykułu jednoznacznie dookreśla przedmiot prowadzonych rozważań. Odpowiadając jednak na pytanie o funkcjonalność *studium przypadku*, warto zauważyć, że może być ona rozpatrywana z perspektywy nienaukowej: praktycznej i dydaktycznej⁹, oraz *stricte* naukowej. Nie jest to bez znaczenia, jeśli sens stosowania tej metody ma implikować np. glottodydaktyka, z sobie tylko właściwym katalogiem celów i potrzeb. A te manifestowane są przecież przez różne podmioty układu glottodydaktycznego oraz otaczającego ten układ systemu; nie tylko przez badaczy¹⁰. Podobnie jak ma to miejsce w przypadku innych dyscyplin, tak i w tym celu układają się co prawda w pewne kontinuum, lecz mogą mieć zarówno charakter autonomiczny (a przez to w jakimś stopniu ograniczać zakres studium, nadając mu

⁹ Zob. np. Jendrych, Wiśniewska (2009); Gajewska, Sowa (2014: 196).

¹⁰ Choć i ci mogą przecież z powodzeniem korzystać z praktycznego oraz dydaktycznego *studium przypadku*.

wymiar praktyczny lub dydaktyczny), jak i być elementem/motorem działania kompleksowego (co jest raczej domeną nauki) (zob. Ryc. 2).



Ryc. 2: *Cele studium przypadku*. Źródło: Gajdzica (2016: 54) (własne opracowanie graficzne).

Jeśli zaś za twórców, ale i beneficjentów glottodydaktyki uznać nie tylko przedstawicieli środowiska naukowego, lecz również inne podmioty niezaangażowane bezpośrednio w proces budowania teorii glottodydaktycznych, w szczególności uczących się języków obcych i ich nauczycieli¹¹, wówczas wartościowanie takiego czy innego studium (praktyczne vs dydaktyczne vs naukowe) jest bezcelowe. To kategorie nieporównywalne. O ich użyteczności i wadze przesądzą okoliczności oraz przede wszystkim odbiorcy czerpiący z nich informacje. Oczywiście można założyć, że naukowe *studia przypadków* są, a przynajmniej powinny być, metodologicznie uporządkowane, a dzięki temu dużo bardziej wyczerpujące i wiarygodne, co wynika z ogólnie przyjętych zasad pracy naukowej, w myśl których są realizowane (o tym dalej). Założenie to musi jednak znaleźć potwierdzenie w rzeczywistości, co nie zawsze ma miejsce. Poza tym naukowa diagnoza przypadku nie dla każdego z odbiorców będzie zrozumiała. Nie każdemu też będzie potrzebna. Mając to na uwadze, poniżej przedstawiono typologię *studium przypadku*, jakiej dokonał Mizerek (2017: 14) na podstawie wiodących konceptualizacji tego problemu w kontekście badań edukacyjnych (zob. Tabela 1)¹². Zamieszczone w tabeli 1. odsyłacze źródłowe, jak również precyzyjne znaczeniowo nazwy nadane poszczególnym rodzajom

¹¹ Działalność pierwszych bez drugich, a więc w oderwaniu od „realnego życia” i tak istotnej bazy empirycznej, byłaby po pierwsze niemożliwa, po drugie nie miałyby sensu. Jednocześnie powodzenie działalności drugich w dużej mierze uzależnione jest od dorobku tych pierwszych.

¹² Zob. też: Konecki (2000: 127-n.); Kubinowski (2010: 173-n.); Matejun (2011: 95, za: Dondajewska, 2016: 44-45); Gajdzica (2016: 51-n.); Mizerek (2017: 13-n.).

studium, którymi posługują się kolejni autorzy, przesądziły o odstąpieniu w tym miejscu od szczegółowego komentarza na ten temat.

S. Merriam (1988)	R. Yin (1994)	R. Stake (1995)	M. Bassey (1999)	H. Simons (2009)
opisowe (ang. <i>descriptive</i>)	wyjaśniające (ang. <i>explanatory</i>)	autoteliczne (istotne) (ang. <i>intrinsic</i>)	poszukujące teorii (ang. <i>theory-seeking</i>)	na podbudowie teorii (ang. <i>theory-led</i>)
interpretatywne (ang. <i>interpretative</i>)	opisowe (ang. <i>descriptive</i>)	instrumentalne (ang. <i>instrumental</i>)	testujące teorie (ang. <i>theory-testing</i>)	generujące teorie (ang. <i>theory-generated</i>)
ewaluatywne (ang. <i>evaluative</i>)	eksploracyjne (ang. <i>exploratory</i>)	zbiorowe (wielokrotne) (ang. <i>collective</i>)	narracyjne (ang. <i>story-telling</i>)	ewaluacyjne (ang. <i>evaluative</i>)
			obrazujące (ang. <i>picture-drawing</i>)	etnograficzne (ang. <i>ethnographic</i>)
			ewaluacyjne (ang. <i>evaluative</i>)	

Tabela 1: *Typologia studium przypadku w badaniach edukacyjnych na podstawie analizy literatury przedmiotu.* Źródło: Mizerek (2017: 14).

4.3. Metody i zasady ich stosowania

Z powyższego wynika, że *studium przypadku* może stanowić bardzo szeroką formułę postępowania badawczego, która przewiduje użycie wielu różnych metod, technik i narzędzi badawczych – zarówno na gruncie orientacji ilościowej, jak i jakościowej oraz mieszanej. O ich doborze i skali wykorzystania będą przesądzały przede wszystkim charakter przedmiotu/podmiotu, w tym otaczający go kontekst, jak również wyznaczone cele badań. W ramach *studium przypadku* najczęściej wykorzystywane są (Konecki, 2000: 132–133.; Łobocki, 2006: 305; Pilch, Bauman, 2010: 298; Yin, 2015: 132–133):

- obserwacja bezpośrednia, w tym obserwacja uczestnicząca;
- rozmowy i wywiady;
- analiza treściowa i formalna dokumentów osobistych, instytucjonalnych, prawnych i innych, w tym dokumentów archiwalnych;
- analiza wytworów własnych badanych osób, instytucji itd. oraz innych artefaktów fizycznych lub kulturowych mających z nimi związek;
- skale, testy, rep-testy psychologiczne;
- techniki projekcyjne.

Katalog ten warto dopełnić o dwie pozycje przemilczane w literaturze przedmiotu. Można je co prawda uznać za element składowy lub też wynikową powyższych działań badawczych, jednak rosnące możliwości zarówno w zakresie dostępu do tego typu informacji, jak i ich późniejszej analizy skłaniają autorkę, by je wyróżnić, akcentując tym samym ich wartość poznawczą. Są to:

- analiza opinii dotyczących podmiotu/przedmiotu badań wydanych przez specjalistów;
- analiza dyskursu stanowiącego zarówno otoczenie, jak i wytwór podmiotu badań.

Pilch i Bauman (2010: 298–299) wskazują przy tym na kilka istotnych zasad, na których winien opierać się badacz, realizując *studium przypadku*. Są to:

- „zasada otwartości” – wyraża się w możliwie bliskich i szczerych relacjach między badającym i badanym; oznacza jednocześnie gotowość badacza na nowe i często nieprzewidziane sytuacje w procesie badawczym, które z kolei mogą implikować konieczność dostosowania lub zupełną zmianę metody badań;
- „zasada komunikacji” – ma służyć przede wszystkim podtrzymaniu możliwie długiej i pełnej relacji między badaczem a podmiotem badania, owocować dużą częstością spotkań, dzięki czemu zwielokrotniony zostaje dostęp badacza do interesujących go informacji; jest istotna również na etapie poznawania różnych kontekstów, w jakich znalazł się obiekt badań;
- „zasada naturalności” – oznacza prowadzenie badań w warunkach rzeczywistych, w środowisku naturalnym dla podmiotu/przedmiotu badań; badacz zostaje zobligowany do unikania sytuacji sztucznych, zaaranżowanych, w których właściwości badanego obiektu mogą zostać zaburzone, co negatywnie wpłynie na całościowy wynik badania;
- „zasada interpretacji” – zwraca uwagę na to, że dla powodzenia projektu badawczego ważny jest nie tylko gęsty opis przypadku, lecz również rzetelna interpretacja wszystkich danych zgromadzonych na jego temat.

W wykazie powyższym nie wymieniono zasad obiektywizmu, rzetelności, trafności oraz krytycyzmu¹³. Nie podkreślono też wagi zasad etycznych, którymi powinien kierować się każdy naukowiec, wkraczając w świat międzyludzkich relacji, uczuć czy norm prawnych. Wynika to prawdopodobnie nie tyle z przeoczenia autorów, ile raczej z założenia, że o tak oczywistych kryteriach pracy naukowej nie ma potrzeby wspominać. Doświadczenie piszącej te słowa pokazuje, że jednak warto. Warto też przywołać cztery zasady gromadzenia danych badawczych sformułowane przez Yin’a (2015: 150–161), który przekonuje do: 1) „korzystania z wielu źródeł dowodów”, mając na myśli triangulację danych, badaczy, teoretyczną i metodologiczną, 2) „tworzenia bazy danych studium przypadku”, dotyczącej tak fazy organizacyjnej badań, jak i etapu

¹³ Zob. np. Konarzewski (2000: 81).

dokumentowania informacji zgromadzonych w toku studium, 3) „zachowania ciągłości łańcucha dowodowego”, aby czytelnik studium niez zaangażowany uprzednio w badanie mógł prześledzić kolejne kroki badacza, jednoznacznie identyfikując z nimi przedstawione w studium informacje, 4) „ostrożności w wykorzystywaniu danych ze źródeł elektronicznych”, które wciąż jeszcze obciążone są niskim stopniem wiarygodności i konieczna okazuje się ich weryfikacja.

4.4. Mocne i słabe strony

Jak każdy rodzaj badań, tak i *studium przypadku* ma swoje słabe oraz mocne strony. Są ich świadomi zarówno zagorzali przeciwnicy tej metody, jak i jej zwolennicy. O ile jednak pierwsi, poddając ją krytyce, pozostają w dość komfortowej sytuacji, gdyż ich racje zwykle nie podlegają weryfikacji, to drudzy, podejmując trud studiowania przypadków, są na ogół rozliczani bardzo drobiazgowo z kolejnych kroków badawczych, zastosowanych procedur, pozyskanych danych i sposobu ich interpretacji. Jeśli zaś projekt badawczy realizowany jest w ramach nie własnych, lecz zewnętrznych źródeł finansowania lub stanowi podstawę ubiegania się o awans naukowy, wówczas kontrola i ocena zdają się być jeszcze bardziej wnikliwe czy nawet surowe (nie oznacza to oczywiście, że badania realizowane innymi metodami takiej kontroli oraz ocenie nie podlegają). W literaturze przedmiotu kwestie te sygnalizowane są nader wyraźnie, zatem warto je przeanalizować jeszcze w fazie koncepcyjnej projektu badawczego, by wstępnie oszacować własny potencjał badawczy, by zawczasu przygotować się na niekiedy niemałe trudności¹⁴. Trafnego przeglądu zalet i wad *studium przypadku* dokonała np. Vissak (2010: 379, za: Dondajewska, 2016: 46). Pomimo że za perspektywę tego bilansu autorka przyjęła nauki o zarządzaniu, jest on na tyle uniwersalny, iż nawet jego dosłowne przytoczenie może okazać się użyteczne w świetle organizacji i prowadzenia badań glottodydaktycznych (zob. Tabela 2).

4.5. Możliwości zastosowania w badaniach glottodydaktycznych

Wielopłaszczyznowość i wielopodmiotowość obszaru badań glottodydaktycznych oraz niebagatelne znaczenie szeroko pojmowanego kontekstu, w jakim dochodzi do nauczania/uczenia się języków obcych, pozwala bez większych wątpliwości uznać przydatność metody *studium przypadku* również na gruncie glottodydaktyki¹⁵. Z tej perspektywy indywidualnym przypadkiem może być zarówno pojedynczy uczeń, jak również grupa uczniów, nauczyciel lub nauczyciele,

¹⁴ Zob. np.: Łobocki (2006: 308n.); Yin (2015: 51-55, 248-249).

¹⁵ Zob. też Duff (2008, 2014).

program szkolny czy szkoła itd. (zob. 4.2.). Koncentrując uwagę na podmiocie badania, warto podkreślić, że chodzi tu o osoby pośrednio bądź bezpośrednio zaangażowane w proces kształcenia obcojęzycznego, które w jakiś sposób wyróżniają się z grupy, wykraczają poza normę społeczną, stanowią swoistą enklawę na tle ogółu, a wyjaśnienie motywów i kierunków ich zachowań, postaw, schematów działania czy efektów pracy – innych, zaskakujących, problematycznych, niezgodnych z wcześniejszymi oczekiwaniami badacza lub po prostu rzadkich – nie jest możliwe bez wnikliwego poznania zarówno ich samych, jak i okoliczności oraz miejsc, w których przyszło im funkcjonować: podejmować decyzje, osiągać ważne dla nich cele lub odnosić porażki. Przez okoliczności należy rozumieć dotychczasową biografię uczeniową oraz inne istotne doświadczenia życiowe – zarówno aktualne, jak i z przeszłości, otoczenie społeczne, w szczególności wpływ osób bliskich, warunki socjalne i ekonomiczne, uwarunkowania kulturowe, ideologiczne i prawne, zdarzenia krytyczne itd.

Mocne strony	Słabe strony
<ul style="list-style-type: none"> – cieszą się popularnością w wielu dyscyplinach naukowych – mają wyższy <i>response rate</i> niż ankiety – są przydatne do tworzenia nowej teorii oraz krytyki lub uszczegółowienia istniejącej teorii – umożliwiają wyjaśnienie nowych, kompleksowych i dynamicznych aspektów działań organizacji – są właściwe do uzyskania odpowiedzi na pytania <i>jak?</i> i <i>dlaczego?</i> dotyczące cyklu zdarzeń w organizacji – umożliwiają holistyczne spojrzenie na wydarzenia i procesy realizowane w ich rzeczywistym kontekście – umożliwiają jednoczesne prowadzenie badań jakościowych i ilościowych – cechuje je duża elastyczność (wielość sprzężeń zwrotnych) 	<ul style="list-style-type: none"> – są niedoceniane i rzadko wykorzystywane jako metoda badań naukowych – zarzuca się im niski stopień „naukowości” – spotyka je niska akceptowalność w prestiżowych czasopismach – interpretacja wyników pozyskanych w ich trakcie bywa trudna – są czasowo- i pracochłonne – są nieodpowiednie do badania dużych zbiorowości – trudno na ich podstawie sformułować statystyczne uogólnienia – trudno w ich ramach pozyskać poufne dane w organizacjach – celowe zatajenie informacji przez uczestników badania – ich wyniki mogą być obciążone stronniczością i subiektywizmem badacza – ich wyniki mogą być mało znaczące

Tabela 2: *Bilans mocnych i słabych stron studiów przypadku* (Vissak, 2010: 379, za: Dondajewska, 2016: 46).

Studium przypadku warto stosować zatem wobec takich uczniów, którzy w konkretnej, realnej sytuacji uczenia się języka obcego przejawiają zaburzony, nieharmonijny rozwój lub – przeciwnie – osiągają nadzwyczaj spektakularne sukcesy w tym zakresie (Karpińska-Szaj, 2010: 82). Uwagę badacza mogą zwracać również nietypowe style pracy i współpracy czy strategie rozwiązywania

problemów w uczeniu się, które – często wbrew logice – przynoszą pozytywne efekty lub mimo ich braku są bezrefleksyjnie kultywowane. Przesłanką do wdrożenia *studium* może być także szczególny charakter danej grupy uczniów lub palcówki oświatowej, gdzie występują nierozpoznane dotychczas relacje bądź procedury organizacyjne i dydaktyczno-wychowawcze. Ich wnikliwa eksploracja może prowadzić do ujawnienia pewnych braków natury systemowej (np. w zakresie regulacji prawnych, programu, metod i środków nauczania, źródeł finansowania zajęć pozalekcyjnych, współpracy partnerskiej z innymi instytucjami, diagnozy psychologiczno-pedagogicznej, działań terapeutycznych, działalności wychowawczej), jak i podmiotowej (np. w zakresie przygotowania psychopedagogicznego nauczycieli języków obcych, poziomu ich kierunkowego wykształcenia czy choćby postaw, udziału rodziców uczniów w procesie kształcenia, działalności wolontariuszy w murach szkolnych, włączenia uczniów w proces planowania i organizacji lekcji). Może też przyczynić się do uchwycenia przyczyn bądź rozwiązań dotychczas nieuwzględnianych w szkołach ogólnodostępnych czy w pracy z uczniami o określonym profilu charakterologicznym, istotnych z punktu widzenia poprawy warunków kształcenia obcojęzycznego oraz budowania nowych teorii na ten temat.

Kwerenda biblioteczna zawężona przez słowo klucz *studium przypadku* (ang. *case study*) powiązana z problematyką nauczania/uczenia się języków obcych ukazuje bogactwo badań zagranicznych oraz rodzimych, których autorzy podejmują bardzo zróżnicowane wątki badawcze¹⁶. Rozszerzenie spektrum zainteresowań poza uczniów uzdolnionych językowo lub obarczonych niepełnosprawnością czy deficytami nie powinno więc dziwić. Glottodydaktyczne *studium przypadku* może równie dobrze obejmować uczniów ze środowisk imigranckich czy rodzin wielokulturowych i wielojęzycznych, koncentrować się na uczniach, których rodzice są zatrudnieni w dyplomacji, ale też na uczniach z rozbitych małżeństw bądź z obszarów defaworyzowanych. Obiektem tego typu badań mogą stać się osoby lub grupy zawodowe uczące się języków specjalistycznych, a także uczniowie w wieku senioralnym. Studia przypadku kół zainteresowań, klas autorskich, eksperymentalnych, szkół alternatywnych, specjalnych, dyplomatycznych, katolickich, językowych, dwujęzycznych, wiejskich, przyszpitalnych, więziennych i zapewne wielu innych – a więc w jakimś stopniu niepowszechnych, ograniczonych podmiotowo, funkcjonalnie, ideowo, programowo, w końcu terytorialnie – mogą być przy tym podejmowane nie tylko ze względu na potrzebę/konieczność opisu, wyjaśnienia i oceny determinant aktywności oraz osiągnięć uczniowskich w zakresie rozwijania poszczególnych sprawności językowych czy kształtowania innych kompetencji

¹⁶ Kilka przykładów przedstawiono w wykazie bibliograficznym.

życiowych, istotnych dla uczenia się lub komunikacji. Ich celem może być także potrzeba poznania, zrozumienia, a niekiedy też usprawnienia założeń organizacyjno-metodycznych tego typu jednostek, które mogą jednocześnie stać się wzorem vs negatywnym przykładem dla innych. Również odbiegające od normy zachowania nauczycieli języków obcych, jako ważnego podmiotu układu glottodydaktycznego i głównego budowniczego środowiska kształcenia, ich przyczyny oraz skutki (np. zaburzone relacje z uczniem, nietrafne decyzje, autorski styl zarządzania klasą, zawodowa motywacja i demotywacja, ponadprzeciętna fluktuacja kadry, skargi, ale i pochwały składane przez uczniów/rodziców, niepowodzenia szkolne własnych uczniów) uzasadniają odwołanie się do *studium przypadku*, o ile dany przypadek właśnie rzeczywiście jest wyjątkowy i złożony, dotychczas nie rozpoznany, osadzony w szerszym kontekście, również historycznym.

Zogniskowanie uwagi na proces nauczania/uczenia się języków obcych nie wyklucza z kręgu zainteresowania badaczy przypadków także peryferyjnych ogniw systemu glottodydaktycznego¹⁷. Ich opis i eksplanacja – szczególnie z zamiarem podjęcia dalszych studiów porównawczych – może mieć niebagatelne znaczenie nie tylko dla efektywności funkcjonowania konkretnego układu glottodydaktycznego, lecz również w kontekście poszerzania zasobów wiedzy teoretycznej o układzie *sensu largo*. Dlatego w szczególnych wypadkach i nie zapominając o centralnym obiekcie zainteresowania glottodydaktyki, metodą *studium przypadku* możemy badać także całe systemy edukacyjne, uwzględniając nie tylko ich uwarunkowania historyczne i współczesne ramy prawne, polityczne oraz kulturowe, lecz również sposób zorganizowania oraz role działających w nich instytucji i organizacji, jak ministerstwo edukacji i kuratorium oświaty bądź ich odpowiedniki, placówki opieki przedszkolnej, wspomniane już szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ale też ośrodki akademickie zajmujące się kształceniem przyszłych nauczycieli języków obcych czy zaangażowane w ten proces towarzystwa naukowe. One bowiem – współdziałając lub pozostając w dysharmonii – definiują ściśle określone warunki i sposoby kształcenia. Studium tego typu będzie jednak miało charakter przekrojowy, zaś za jego cel należy uznać uchwycenie funkcjonujących w danym systemie rozwiązań, epizodów bądź zjawisk, w jakiś sposób wyróżniających się spośród innych, innowacyjnych i/lub oryginalnych, z perspektywy teorii lub praktyki glottodydaktycznej ciekawych i przede wszystkim niezbadanych. Ich dostrzeżenie daje impuls do zainicjowania studium wtórnego, np. programów nauczania, wyrównywania szans, wymiany międzynarodowej, adaptacji kulturowej, wdrażania do autonomii, wielostronnej współpracy, profilaktyki

¹⁷ Zob. Jaroszewska (2017).

przeciwdziałania stereotypom i uprzedzeniom, mediacji, pomocy psychologiczno-pedagogicznej, resocjalizacji, praktyk zawodowych studentów i zawodowego doskonalenia nauczycieli itd. – by ukazać ich negatywną vs pozytywną stronę, by zgłębić ich właściwości. Jak się okazuje, mimo dynamicznego rozwoju glottodydaktyki czy innych kojarzonych z nią dyscyplin¹⁸, edukacyjna aktywność człowieka pozostaje wciąż nieograniczonym źródłem przypadków, które, czy to z przyczyn naukowych, czy praktycznych, warto badać.

5. Podsumowanie

Nauczanie/uczenie się języków obcych zmierza do rozwoju przez uczącego się kompetencji komunikacyjnej w danym obcym języku. Ta wyraża się – upraszczając – nie tylko w poznaniu obcego kodu językowego, lecz również w umiejętności jego użycia w naturalnym kontekście sytuacyjnym, z uwzględnieniem właściwych dla tego języka i posługującej się nim społeczności norm kulturowych. Co zrozumiałe, poziom czy też zakres tej kompetencji jest wartością indywidualną i zmienną (można odnotować zarówno jej przyrost, jak i ubytek), zaś proces jej rozwijania może zachodzić w warunkach nauki formalnej, pozaformalnej i nieformalnego uczenia się, a przy tym w różnym wieku życia uczącego się, co wydatnie rozszerza obszar badawczych poszukiwań w tym zakresie. Sprzężenie zwrotne, jakie występuje pomiędzy ogniwami systemu glottodydaktycznego – mentalnym, osobowym, materialnym – jak również znaczne rozmiary i dynamika tego systemu sprawiają, że wciąż dużo większym zainteresowaniem cieszy się wśród glottodydaktyków badanie łatwo mierzalnych właściwości znajdujących się w centrum układu glottodydaktycznego. Jego elementy/podmioty zdają się być w zasięgu wzroku. Zwłaszcza gdy zostają odseparowane od całości, od wielowątkowego kontekstu, jak choćby poszczególne sprawności językowe, które rozwijają i którymi posługują się uczniowie ze szkoły w najbliższym sąsiedztwie badacza lub takiej, gdzie znalazł on zatrudnienie. Zależności między poszczególnymi zmiennymi, które warunkują ich zaburzony, harmonijny lub szczególnie dynamiczny rozwój, można przecież ustalić nie angażując się w żmudny, a jednocześnie ograniczony cykl badawczy, obejmujący wiele kontekstów, lecz jeden bądź zaledwie kilka przypadków. Łączenie przyjemnego z pożytecznym jest wygodne i trudno się dziwić takiej tendencji. Przypadki szczególne, które kwalifikują się do studiów kompleksowych w swoim jednostkowym wymiarze, wciąż jeszcze zbyt często pozostają niezauważone lub są świadomie omijane w fazie koncepcyjnej badań. Siłą rzeczy stanowią przecież reprezentację mniej liczną i zwykle trudniej dostępną względem

¹⁸ Zob. Wilczyńska, Michońska-Stadnik (2010: 42-46).

normatywnego ogółu. Dla wielu być może również mniej ważną aniżeli wielkość, pod potrzeby której wciąż jeszcze krojone są współczesne systemy edukacyjne – mimo szczytnych idei i wydawałoby się trafnych regulacji prawnych. Rzetelne zdiagnozowanie tych „trudnych” przypadków wymaga ubogacenia palety metod, technik i narzędzi badawczych. Wymaga jednocześnie umiejętności sprawnego nimi zarządzania w warunkach badań hybrydowych. Ponadprzeciętne kompetencje metodologiczne i społeczne, dyspozycyjność, gotowość do poniesienia większego nakładu sił i środków oraz wysoka motywacja do pracy naukowej stanowią rzadki konglomerat cech wśród młodych adeptów sztuki glottodydaktycznej, choć można oczywiście napotkać chlubne wyjątki od tej reguły. Zresztą, jak wielu jest badaczy starszej daty, którzy są gotowi na takie poświęcenie? Z jednej strony studiowanie przypadków daje nikłą nadzieję na uzyskanie spektakularnych wyników, w badaniach nad nimi nie występuje bowiem efekt skali, co z kolei bywa powodem umniejszania ich społecznego oraz *stricte* naukowego znaczenia, szczególnie w sytuacji, gdy zostają osadzone w paradygmacie jakościowym (Yin, 2015: 51–54). Z drugiej strony obranie tego kierunku w pracy naukowej może podważyć wiarygodność i dyscyplinarną przynależność badacza, gdy wykracza on poza „warowne mury” własnej dziedziny, co w przypadku badań glottodydaktycznych jest bardzo często koniecznością. Tymczasem metoda *studium przypadku* jest dziś tak samo naukowa, jak naukowo uzasadniona jest interdyscyplinarność umożliwiająca studiowanie problemów naukowych w zupełnie nowym i zdecydowanie szerszym kontekście (Kuc, 2012: 35–36). Czy zatem niemożność formułowania wielkich uogólnień powinna przesądzać o marginalizowaniu czy nawet piętnowaniu tak wartościowej metody? Wobec wyzwań współczesności i w myśl idei humanistycznych, które wciąż jeszcze wyznaczają kierunki rozwoju współczesnych społeczeństw demokratycznych i międzykulturowych, pozyskiwanie wiedzy o jednostce czy też grupach osób, instytucjach bądź zjawiskach rzadkich bądź niezrozumiałych, znajdujących się poza granicami normy społecznej, stanowi istotę nauki, podobnie jak badania wielkich populacji¹⁹. Pamięając o niemniej ważnych nienaukowych celach *studium przypadku*, należy podkreślić za Stake’em (2009: 649), że to właśnie dzięki takim studiom możliwe staje się doprecyzowanie istniejących teorii. To one prowokują dalsze badania i wyznaczają granice tak pożądanej przez naukowców generalizacji. Autorka niniejszych rozważań stoi na stanowisku, że poznawania ich z czystej ludzkiej ciekawości również nie można nazwać błędem.

¹⁹ Zob. Strawiński (2011).

BIBLIOGRAFIA

- Bassey M. (1999), *Case study research in educational settings*. Buckingham Philadelphia: Open University Press.
- Bogdan R.C., Biklen S.K. (2003), *Qualitative Research of Education: An Introductory to Theories and Methods*. Boston: Allyn and Bacon.
- Dondajewska A. (2016), *Studia przypadków w badaniach nauk o zarządzaniu w świetle rygoru metodologicznego*. „Zeszyty Naukowe Politechniki Poznańskiej. Organizacja i Zarządzanie”, nr 70, s. 39–50.
- Duff P.A. (2008), *Case study research in applied linguistics*. NY: Erlbaum/Taylor & Francis.
- Duff P.A. (2014), *Case Study Research on Language Learning and Use*. „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 34, s. 233–255.
- Gajdzica Z. (2016), *Uchwycić indywidualność, czyli o wybranych aspektach studium przypadku osoby z niepełnosprawnością*. „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 13, s. 49–66.
- Gajewska E., Sowa M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Wydawnictwo WERSET.
- Gębał P.E. (2013), *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech. W stronę glottodydaktyki porównawczej*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gębał P.E. (2019), *Dydaktyka języków obcych. Wprowadzenie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grucza F. (1978), *Glottodydaktyka, jej zakres i problemy*. „Przegląd Glottodydaktyczny”, nr 1, s. 29–44.
- Guziuk M. (2004), *Metody badań pedagogicznych*, (w:) Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. t. III. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, s. 217–226.
- Jaroszewska A. (2014a), *O glottodydaktyce słowami glottodydaktyków*. „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 52–66 Online: http://www.jows.pl/sites/default/files/wydania/JOWS_4_2014.pdf [DW 27.05.2020].
- Jaroszewska A. (2014b), *Budowanie przyjaznego środowiska wspierającego efektywną naukę języków obcych. Poradnik nie tylko dla nauczycieli*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji i Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Online: <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=590&from=latest> [DW 27.05.2020].
- Jaroszewska A. (2017), *Idea przyjaznego środowiska kształcenia na tle reformy polskiego systemu edukacji obcojęzycznej*. „Studia Niemcoznawcze”, tom LIX, s. 569–581.

- Jendrych E., Wiśniewska H. (2009), *Studium przypadku jako materiał dydaktyczny w nauczaniu specjalistycznego języka Business English*. „Lingwistyka Stosowana. Przegląd”, t. 1, s. 127–140.
- Karpińska-Szaj K. (2010), *Dialog w metodzie indywidualnych przypadków*. „Neofilolog”, nr 34, s. 81–90.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Konecki K. (2000), *Studia z metodologii badań jakościowych. Teoria ugruntowana*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kubinowski D. (2010), *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kuc B.R. (2012), *Funkcje nauki. Wstęp do metodologii. Nauka nie jest grą*. Warszawa: Wydawnictwo PTM.
- Łobocki M. (2006), *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Matejun M. (2011), *Metoda badania przypadków w naukach o zarządzaniu*. „Ekonomika i Organizacja Przedsiębiorstwa”, nr 10, s. 93–102.
- Merriam S.B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mizerek H. (2017), *Studium przypadku w badaniach nad edukacją. Istota i paleta zastosowań*. „Przegląd Pedagogiczny” nr 1, s. 9–22.
- Polak K. (2007), *Kultura szkoły: od relacji społecznych do języka uczniowskiego*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 r. w sprawie dziedzin nauki i dyscyplin naukowych oraz dyscyplin artystycznych (Dz. U. 2018 poz. 1818).
- Simons H. (2009). *Case Study Research in Practice*. London and New York: Sage Publications Inc.
- Stake R.E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake R.E. (2009), *Jakościowe studium przypadku*, (w:) Denzin N.K., Lincoln Y.S. (red.), *Metody badań jakościowych*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 623–654.
- Strawiński Z. (2011), *Funkcja i cele nauki – zarys problematyki metodologicznej*. „Zagadnienia naukoznawstwa”, nr 3 (189), s. 323–335.
- Vissak T. (2010), *Recommendations for Using the Case Study Method in International Business Research*. „The Qualitative Report”, nr 15 (2), s. 370–388.
- Wilczyńska W. (2010), *Obszary badawcze glottodydaktyki*. „Neofilolog”, nr 34, s. 21–35.
- Wilczyńska W., Mackiewicz M., Krajka J. (2019), *Komunikacja interkulturowa. Wprowadzenie*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.
- Woźniewicz W. (1987), *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa: PWN.
- Yin R.K. (1994), *Case study research: Design and methods*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Yin R.K. (2015), *Studium przypadku w badaniach naukowych. Projektowanie i metody*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Przykłady glottodydaktycznych studiów przypadków²⁰

- Caldas S., Caron-Caldas S. (2000), *The influence of family, school, and community on bilingual preference: Results from a Louisiana/Quebec case study*. „Journal of Applied Psycholinguistics”, nr 21(3), s. 365–381.
- Górczyńska E., Górska-Poręcka B. (2005), *Nauczanie języków obcych przez Internet. Studium projektu*, (w:) Mackiewicz M. (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*. Poznań: Wyższa Szkoła Bankowa, s. 357–364.
- Han H. (2009), *Institutionalized inclusion: A case study on support for immigrants in English learning*. „TESOL Quarterly”, nr 43, s. 643–668.
- Harklau L. (2008), *Developing qualitative longitudinal case studies of advanced language learners*, (w:) Ortega L., Byrnes H. (red.), *The longitudinal study of advanced language capacities*. New York: Routledge, s. 23–35.
- Januszewska E., Markowska-Manista U. (2017), *Dziecko „inne” kulturowo w Polsce. Z badań nad edukacją szkolną*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Jaroszewska A. (2012), *W poszukiwaniu źródeł aktywności seniorów. Studium przypadku z pogranicza glottodydaktyki i geragogiki*, „Orbis Linguarum”, vol. 38, s. 571–595.
- Jaroszewska A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Jaworska M. (2009), *Stopień autonomii uczących się a wpływ Europejskiego portfolio językowego na rozwój ich umiejętności autoewaluacji i przestrzeganie przez nich pracy z tym narzędziem – studium indywidualnych przypadków*, (w:) Pawlak M., Derenowski M., Wolski B. (red.), *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 171–179.

²⁰ W wykazie nie uwzględniono bardzo licznych prac z zakresu logopedii i glottodydaktyki ojczystojęzycznej. Prace nie były poddane wnikliwej lekturze z kilkoma wyjątkami.

- Jaworska M. (2016), *Indywidualny styl uczenia się a preferowane strategie – studium przypadku ucznia dyslektycznego*. „Neofilolog”, nr 47/2, s. 231–242.
- Jaworska M. (2018), *Nauczanie i uczenie się języków obcych młodzieży z dysleksją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kinginger C. (2008), *Language learning in study abroad: Case studies of Americans in France*. „The Modern Language Journal”, nr 92, s. 1–124.
- Kmieciak D., Siemdaj J. (2017), *Dziecko obcojęzyczne w klasie szkolnej: studium przypadku*, (w:) Duda A.K, Łukasik J.M. (red.), *Polsko-rosyjskie kolaże: edukacja, społeczeństwo, kultura*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej, s. 73–90.
- Košťálová-Perschke K. (2012), *Mowa dwujęzycznej Julki – studium przypadku*. Grin Verlag.
- Kowalczak K. (2009), *Bilingwizm w sytuacji komunikacyjnej wyrażania emocji. Studium przypadków dwujęzyczności polsko-włoskiej*, (w:) Miodunka W.T. (red.), *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Kraków: Wydawnictwo Universitas, s. 49–84.
- Kuros-Kowalska K. (2015), *Diagnoza poziomu słownika dziecka dwujęzycznego w języku prymarnym i sekundarnym: studium przypadku*, (w:) Guzy A., Niesporek-Szamburska B., Wójcik-Dudek M. (red.), *Szkoła bez barier: o trudnościach w nauczaniu i uczeniu się*. Katowice: Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego, s. 125–136.
- Kyrc B. (2018), *Dziecko dwujęzyczne jako uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Słownik dziecka dwujęzycznego – studium przypadku*. „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (22), s. 51–67.
- Lardiere D. (2007), *Ultimate attainment in second language acquisition: A case study*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Levchuk P. (2015). *Polska szkoła a cudzoziemcy. Studium przypadku dziecka z Ukrainy*, (w:) Roter-Bourkane A., Kwiatkowska A. (red.), *Horyzonty nauczania języka polskiego jako obcego*. Poznań: TetraStudio Agencja Interaktywna, s. 61–70. Online: http://schoolpl.amu.edu.pl/upload/articles/galeria/ebooki/Horyzonty_nauczania.pdf [DW 27.05.2020].
- Mikulska A. (2016), *Rola środowiska pozaszkolnego w procesie akwizycji języka... polskiego przez dziecko cudzoziemskie – studium przypadku*. „Annales Universitatis Pedagogicae Cracoviensis”, t. 7, nr 223, s. 126–137.
- Miodunka W., Dębski R. (red.) (2016), *Bilingwizm polsko-obcy dziś. Od teorii i metodologii badań do studiów przypadków*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Schmidt R., Frota S. (1986), *Developing basic conversational ability in a second language: A case study of an adult learner of Portuguese*, (w:) Day R. (red.), *Talking to learn: Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, s. 237–326.

- Stasiak S. (2019), *Nienaturalna dwujęzyczność rodzinna. Studium przypadku chłopca ze spektrum autyzmu*. „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 43–47.
- Tsui M., Amy B.M. (2003), *Understanding expertise in teaching: case studies of second language teachers*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Wąsikiewicz-Firlej E. (2016), *Język i tożsamość w rodzinie transnarodowej: studium przypadku*. „Neofilolog”, nr 47/2, s. 153–169.

Dorota Werbińska

Akademia Pomorska w Słupsku

<https://orcid.org/0000-0002-1502-7199>

dorota.werbinska@apsl.edu.pl

DUOETHNOGRAPHY IN APPLIED LINGUISTICS QUALITATIVE RESEARCH

Abstract

The significance of duoethnography as an alternative qualitative method for investigating research in the humanities and social sciences has considerably increased in the last decade or so. Yet, despite its increasing popularity and the growth of duoethnographic studies in second and foreign language learning and teaching, duoethnography is still unknown to many applied linguists. In order to partially redress this gap, the aim of this article is to present duoethnography as a promising qualitative method for applied linguistics studies. The text outlines the basic tenets of duoethnography, discusses the scope of its research on language learning and teaching at the present time and describes innovations that duoethnography introduces to data collection, writing, presenting and interpreting research. The article concludes with a call for more duoethnographic studies in applied linguistics as they provide a welcome move towards greater methodological diversity. This, in turn, may contribute to our better understanding of the experience of language learning and teaching, and the identity of language learners and teachers, as well as generate new themes for research.

Keywords: duoethnography, data collection, writing, presenting and interpreting research, language learning and teaching

Słowa kluczowe: duoetnografia, zbieranie danych, pisanie, prezentacja i interpretacja badań, uczenie i nauczanie języka

1. Introduction

Duoethnography, or the juxtaposition of the histories of two or more diverse people who experience the same phenomenon in a different way, dates back to only 2004 (Sawyer, Norris, 2013: 5). Its relatively short existence may explain the fact that, although increasingly used in studies of educational practice, duoethnography is hardly known in applied linguistics studies. Considering this shortcoming and acknowledging the potential of duoethnography, this article attempts to illuminate the benefits of duoethnography, as the number of duoethnographic data-based studies is growing. This review draws on one theoretical monograph (Sawyer, Norris, 2013), three books describing duoethnographic research projects (Brown, Sawyer, Norris, 2016; Sawyer & Norris, 2016; Norris, Sawyer, 2017) and several articles employing the duoethnographic methodology that were published recently¹.

The opening section outlines the theoretical framework for duoethnography together with its origins, fourteen tenets and basic principles, as suggested by the originators of duoethnography: Richard D. Sawyer and Joe Norris. This is followed by the presentation of the scope of duoethnographic research in applied linguistics and discussion of the innovations that duoethnography introduces to qualitative research in language learning and teaching. The article concludes with the benefits of duoethnographic research and calls for more studies of this kind in order to increase the diversity of the ways in which language learning and teaching can be investigated.

2. Duoethnography and duoethnographic research

Duoethnography is described as research in which “people of difference reconceptualize their stories of a particular phenomenon in juxtaposition with one another” (original writing, Norris, Sawyer, 2017: 1). They enter into deep conversations, examine their own and the deep-seated beliefs of their interlocutors and, as a result, reconceptualize their perspectives and actions.

The conceptual framework for duoethnography embraces social justice, narrative and autoethnography, as well as curriculum theory. These all were invaluable in the rise of duoethnography, although it is helpful to remember that drawing on a concept always means responding to this concept, or rethinking

¹ At the moment of submitting this manuscript (December 2019), the author did not have access to the monograph *Duoethnography in English Language Teaching Research, Reflection and Classroom Application* by Robert J. Lowe and Luke Lawrence which was published in February 2020 by *Multilingual Matters*.

it. If considered according to principles of social justice, duoethnography is a method that both addresses and advances social practice. It recognizes the need to examine power and positioning, and sometimes calls for action to disclose and remove 'structures', be they personal, institutional or national, which disempower people. Drawing on Freire's (1970) "conscientization", the duoethnographic dialogue raises people's awareness which can promote a commitment to change, but can also encourage them to resist dominant discourses. In consequence, the themes of duoethnographic dialogues are often related to marginalization, deprivation or privilege.

If framed in the context of narrative and autoethnography, duoethnography is a collaboration process that is lived and told, yet based on difference. Inherent in narrative inquiry is the concept of narrative unity which pushes people to organize their experience and make sense of their lives (Clandinin, Connelly, 2000). In a similar vein, a duoethnographic conversation contributes to the formation of new meanings and the emergence of new narratives, although it originates in critical deconstruction. Like autoethnography, duoethnography focuses on subjectivity, but it is 'inter'-subjectivity that seeks exposure, uncertainty and transformation rather than categorical conclusions (Sawyer, Norris, 2013: 11). Finally, as a form of curriculum, it shifts the focus from an emphasis on curriculum design and its implementation to a focus on interdisciplinary and dynamic cultural texts (Sawyer, Norris, 2013: 12).

The central tenets of duoethnography are called "living" tenets (Sawyer, Norris, 2013: 14) because they develop in the process of being used. To illustrate this, the fourteen working principles of duoethnography are:

1. *Currere as a frame for investigation and transformation*: the focus, following Pinar's (1978) concept of *currere* (informal curriculum) is placed on individual and joint meaning making through analysing and reconceptualising beliefs and actions,
2. *Voices "bracket in"*: duoethnographers position themselves in the text in neutral ways,
3. *Self as research, not topic*: duoethnographers consider the self as a context for the analysis of their experience, not the focus of inquiry,
4. *(Re)storying the self and the other*: the aim of duoethnography is to reconceptualize experiences,
5. *Quest(ion), not hero/victim*: duoethnographers do not place themselves as heroes or victims, which could limit their thoughts,
6. *Fluid, recursive, layered identity*: focus is placed on a postmodern understanding of identity as layered, contradictory, changeable and uncertain,
7. *Understandings not found: meanings created, exposed and transformed*: meanings are sought in the dialogue,

8. *Emergent, not prescriptive*: the goals are not predefined but emerge from the dialogue,
9. *Communal yet critical conversations as dialogic frame*: duoethnographers question and promote contrasting views of the topics under consideration,
10. *Trust and recognition of power differentials*: the power differential is addressed directly if needed,
11. *Place as participant*: the place (geographical, political, social, etc.) from which duoethnographers speak contributes to dialogues and leads to change,
12. *Literature as participant*: literature informs the research and is recalled in the study,
13. *Difference as heurism*: working in tandem leads to new insights on one's experience and opens new perspectives on the experience,
14. *Reader is co-participant and active witness*: readers are active participants as they are invited to judge and respond to with a text (Sawyer, Norris, 2013: 23–24).

In a word, duoethnography is grounded in the premise that researchers can work together to explore a phenomenon through telling and critiquing their stories in the form of research. This process, somehow situated at the crossroads of the past (their stories) and present (the stories looked upon through what they know now) can also lead to the appearance of new concepts: forms of learning, forms of teacher education, future research methods, or curriculum theory.

3. The scope of duoethnographic research in applied linguistics

While the term 'duoethnographic research' has been used to label the frameworks or methodology of published studies in social sciences or the arts, studies based on duoethnography that have been published in applied linguistics are few and far between. The extant literature can be categorised into two strands. The first strand concerns the question of native-speakerism. Probably the most often cited duoethnographic study in this category is one by Lowe and Kiczowski (2016). In their study, two English language teachers, a native and a non-native speaker, talk about their stereotypical beliefs about native-speakerism, career trajectories, professional standing and self-confidence, as well as different ways of becoming aware of native-speakerism. They argue that native-speakerism can be very nuanced, context and geography-based and dependent on personal disposition and/or unpredictable events. A somewhat

similar topic is raised in the study by Warren and Park (2018) in which two developing teachers from two different linguistic and cultural backgrounds (a Korean and an American) explore the themes of marginality and acceptance in terms of the native/non-native dichotomy, leading to the construction of new legitimacy for themselves as teachers. In a comparable study, Rose and Montakantiwong (2018) offer an account of the in-depth duoethnographic narratives of two English teachers who actively experimented with English as an international language (EIL) at universities in Japan and Thailand. Their findings are presented in the context of whether it is realistic, or rather idealistic, to teach EIL.

The other strand concerns the question of how language teachers, both pre- and in-service, experience the process of language learning and teaching and/or develop their language learner and teacher identities. For example, in her project with five MA pre-service teachers, Werbińska (2018; 2019) strives to capture the participants' conceptualisation of learning and teaching English, and the emergence of the so-called "third space" (Werbińska, 2019). In accordance with a dialogic approach, the aim of her study was to encourage the future teachers to disrupt their "authoritative discourses" (Bakhtin, 1981: 342) and replace them with "internally persuasive discourses" (Bakhtin, 1981: 155) that question their previous notions. She finds that the participants' deep-seated statements related to language teaching as a teacher-related process, and ways of teaching a language, and found that teacher preparation or teacher challenges could be reconceptualized as they shared their experiences. The literature in this strand of research shows that not only duoethnographic, but also trioethnographic inquiries can be conducted in language teacher education field. Gagne et al. (2018) explore a trioethnographic study which weaves together the accounts of three teachers and language educators (one established scholar and two novice scholars) as they reflect on their evolving ELT identities. They also discuss the issue of marginalization and privilege but the aspect of language of which they speak is enriched by issues relating to the countries in which they have worked and lived, their social class, religion and race.

From this literature review of duoethnography it seems reasonable to conclude that duoethnographic studies in applied linguistics generally rely on the reflections of participants, in which they explore the language of their profession, their identity, culture, or essentialized and well-entrenched notions in the light of critical experiences in their lives. Researchers also introduce creativity in conducting duoethnographic research when they investigate the accounts of three participants, or come up with themes of exploration which reveal the participants' emergent but suppressed feelings and emotions.

4. Innovations in data collection

Although duoethnographic studies primarily rely on participants' interviews and recording of their reflections, duoethnographic inquiries are more than mere accounts of what 'really' happened or what the participants felt (Talmy, 2010; Benson, 2014). Similar to narrative inquiries (Benson, 2014) on which they heavily draw, their contribution to innovation in data collection could be reflected in the multiple sources of data, including the use of literature, a longitudinal approach to data generation, including the use of place and time, and their attention to emergence.

While most duoethnographic studies are based only on interviews, there are notable projects that include multiple and innovative methods of data collection. Data can be taken from Internet correspondence, personal writings, artefacts which serve as memory prompts (e.g. report cards, school yearbooks, photo albums, drawings, diaries, saved letters, transcripts from personal conversations, etc). Interrogated from the perspective of the present, artefacts have evocative power. For example, researchers examine an old picture of a classroom from a contemporary IT angle, read a passage from what they know now and, in a word, attend to aspects of which they have never been aware. Thanks to this, they disrupt their old meanings and create new understandings of the topic under consideration. It can be added, however, that due to the constraints of the short length of article presentations, not all of the artefacts are duly exhausted in a single duoethnographic study. Some of them tend to be used more widely and frequently (e.g. email correspondence) than others (material objects) although their simultaneous use as data could enhance the insights if one source is verified against others.

Another innovative idea is discussing theoretical literature, fragments of, or references to which, can be embedded into duoethnographic conversations. Although most duoethnographers are still traditional in this respect and present conversation-based studies, some have started to insert pertinent and important literature into their data. A unique example of such a project is Panayotidis and Bjartveit's (2016) study on the fluidity between the past and the present, with employment of the ideas of Jean Jacob Rousseau. In the study, a collective conversation took place between a class of Early Childhood Education graduate students (the present) and Rousseau (the past). The students asked questions relevant to their course that related to culture, gender, pedagogical theory and practice, whereas Rousseau 'answered' them, as seen through theoretical, historical, cultural and biographical lenses, or through direct quotes from his 1762 work *Emile, Or On Education* which was provided by the course instructor. Although students did not read the treatise written

by Rousseau, they were able to better conceptualize the dead philosopher's ideas, driven by his contexts and gain different ideas for thinking about early childhood education. As elucidated in this example, the literature being discussed and emerging in the topic both frames a duoethnographic study and provides a theoretical reference point for critique and discussion.

A second innovation that is gaining ground in qualitative studies of language learning and teaching is the temporal aspect (Aro, 2016; Werbińska, Ekiert 2018). Duoethnographic studies are not one-off data generation activities, such as writing a language learning history at a specific point in time. By contrast, they are in-depth interviews that take place over a long period of time, sometimes over several years. They concern a phenomenon under consideration that is examined retrospectively and longitudinally with the inclusion of new knowledge and data available at the time of a particular account.

In a similar vein, it is believed that the place from which a person speaks may affect his or her narratives and counternarratives. In duoethnography, the meaning of place is more complex than a mere physical location. As each place has a peculiar focus (for example, a university office, a friendly café, a noisy room, etc.), it actively contributes to the partners' conversation and interaction. Sawyer and Norris (2012: 20) claim that each place has "its own epistemologies and ways of knowing" that change the narrators and contribute to their narratives.

A third tendency is for duoethnographic studies to be emergent. Duoethnographers' stories beget stories and, as in interview questions, "the stories enable the research-writing partners to recall other past events that they might not have remembered on their own" (Norris, 2012: 234). This reflection upon past experiences, genuineness and, above all, the creation of a safe place enable the partners of the duoethnographic project to reach new levels of awareness which lead to the *third space* (Bhabha, 1994). Third spaces acknowledge the primacy of what Bhabha (1994) calls the *inter* or the *in-between* space. Thanks to the third space, life stories of experience can be grasped again, in local, rather than general, terms. The speakers talk about their own understanding of a problem, or about situations which they have experienced. Their focus on subjective knowledge leads to the extension of objective knowledge. As partners discuss relations between and across their experiences, the conversation is not just a tool for communicating, but for *interthinking* (Mercer, 2000) which serves as an instrument for the participants to think together, establish common goals and (re)construct identities (Ver-munt et al., 2017). The creation of a third space can contribute to the breaking of the "culture of silence" (Gachago et al, 2014: 9) as both interlocutors, with their voices made explicit, are considered "agentive self-constructors".

A duoethnographic dialogue can also provide evidence of learning for those who participate in it. Duoethnographers learn who they are as a person. They receive feedback on their image of self or, as Beijaard and Meijer (2017) argue, may even be prevented from creating an unwilling or “deviating identity”. The constructing of a third space may also contribute to the appearance of *liminal spaces* which provide space “within which people try new ways of being and interacting and gather, reaffirm, and extend moral commitments” (Cook-Sather, Baker-Doyle, 2017). Both third and liminal spaces help to reveal the diversity of the interlocutors’ cultures and create possibilities for learning together.

When considering the contribution of duoethnography to innovation in data collection, it is clear that there is a lot to gain. When duoethnographers generate data for their studies of various topics, they use multiple sources of data, including the literature, and longitudinal methods. They emphasize the place from which they are speaking, and emergence which leads to their mutual change.

5. Innovation in writing, presenting and interpreting data

Duoethnography can also encourage other researchers who use qualitative methods to introduce innovative ways of writing, presenting and interpreting their data. For example, the writing process can be conducted following a sequential or concurrent model. In the sequential model, one duoethnographer initiates the writing, or responds to a topic, remembering to add a new aspect to the conversation rather than merely agreeing with the previous writings. A common technique is to finish a piece of writing with a question so as to facilitate the conversation. Chang et al. (2013: 90–91) argue that there are two advantages of the sequential model: first, the subtopics discussed are streamlined together, which helps with analysing the data, and second, the sequential model stimulates the interlocutors to read what was written on a topic, to question, and to expand, thereby reaching saturation before passing on to another topic.

In the concurrent model, both duoethnographers collect their data individually at the same time, e.g. they write their life stories about a selected topic and share them via email at an agreed time. Then, they meet in person, or virtually, and use the material for discussion, which is usually recorded. They analyse, interpret, and invariably gather new information and then discuss their next steps. What is good about the concurrent model is that both duoethnographers work independently, which generates the diversity of perspectives and absence of prescriptivism. Besides this, the concurrent approach is beneficial in terms of the partners’ collaboration. It encourages them to interrogate the data, negotiate differences, and, which Chang et al. (2013: 92) underline, “feel the forward movement through data analysis and the interpretation through the group session”.

As for presentation of the data, innovation can be seen in the form of headings, introductions or use of italics. Headings can be used in a number of ways to demarcate the beginning of a new point. For example, Krammer and Mangiardi (2012) used the word “Lesson” in each chronological section. They simply extracted the meaning from their dialogue and made it part of the heading (for example, “Lesson 8: No Autonomy Allowed”, Krammer, Mangiardi 2012: 60). Yet, in contrast to other headings, the headings in duoethnography should not be too explicit, but allow readers to experience the text for themselves. If headings ‘tell’ and ‘explain’ a construct too much, they will disrupt the readers’ flow of thoughts and prevent them from experiencing the text deeply, or stop them deciding how to read the text: to read the text as being about something, to read the text as being one with which the reader strongly identifies, or to read the text as one to question and criticise.

Introductions can often serve a useful function as well. It may be of interest to recall Norris and Greenlaw’s (2012) introduction which resembles a traditional introduction with research questions, although presented in the form of a theatrical collage of voices:

Jim: What drives us to write?

Joe: Where do we find our sources of inspiration?

Jim: What makes us want to record our inner thoughts for ourselves and for others?

Joe: What impact did the school system have on our ability to write and our attitudes towards writing?

Jim: What role did our informal writing play on our interest in writing?

Joe: Do different people answer such questions differently?

Jim: By addressing these questions through an exploration and interrogation of our writing histories, we may enable ourselves and other teachers to understand how their students approach writing.

(Norris, Greenlaw, 2012: 90).

Italics can also be successfully used to make duoethnographic ‘showing’, not ‘telling’, or ‘expressing’, not ‘explaining’, explicit. In other words, duoethnographers apply italics in their texts to mark a difference between their telling and explaining (italics) and their showing and expressing (the standard font). Although the reader is not informed about the intention of the font used, careful reading of a duoethnographic text will enable a reader to notice the duoethnographer’s use of a different perspective - a shift from expression to explanation, or from showing to telling.

As for interpretation of the data, like other qualitative research, data interpretation in duoethnography is tied to writing. Of significance, however, is the transformative aspect of interpretation. The meaning is not in the data,

nor does it precede the duoethnographic text, but it emerges from the duoethnographer's mind (the 'living' text). Chang et al. (2013) claim that there are three strategies to help researchers construct meanings and interpret the text: through the literature, through the sociocultural context and through uncovering what is missing in the data. The strategy of finding meaning through the literature is an attempt to see if familiar literary texts that have helped to establish the duoethnographers' scholarship could be successfully used for the purposes of a new study. Thorne (2016: 69) reminds researchers that paying attention to the conclusions that predecessors have made can be a right direction for research to go in order to advance the field or provide inspiration "for refining your angle of attention on the problem so that it regains the relevance you need to remain motivated in your applied study". The second strategy is to find the relationship between the data and the world outside. In other words, duoethnographers are encouraged to consider in what way contextual factors (e.g. cultural, social, economic, political, organizational, interpersonal) as well self-identification factors (e.g. age, gender, class, education, locality, language) influence their findings and to speculate on how the findings might change if they were presented by researchers from a different context or affected by different demographic identifiers (Chang et al., 2013: 112). Finally, the third strategy is related to looking for what is absent in the data. There may be gaps in the data due to the participants' fear of harm, ridicule, over-disclosure, or simply their perception that some data is not significant. Yet, examining the reasons why certain data are omitted could indirectly shed more light on the sociocultural meanings of the data that are present (Chang et al., 2013: 112).

While none of the innovations noted above is revolutionary, they all aid in juxtaposing the partners' differences, examining multiple voices, or considering contrastive interpretations of the topic being investigated, so as to better demonstrate its diversity and complexity.

6. Learning from duoethnography

Although duoethnographic dialogues enable the conversation partners to recall and re-examine different aspects of the phenomenon being investigated, which contributes to development of their reflective and reflexive competences, what is of interest here are lessons which can be learned for qualitative researchers. As there are more and more duoethnographic studies in applied linguistics research, it is perhaps relevant to paraphrase Benson's (2014: 64) question, in which he wondered what could be learnt from narrative inquiry and ask accordingly what could be learnt from duoethnography. This question is even more significant if it is realized that most duoethnographic

accounts focus on what duoethnography is and how it differs from other biographic forms, rather than what it contributes to other fields, such as language learning and teaching. Apart from what has been discussed above and the more 'technical' innovations in data collection, presentation or interpretation, there are vital issues pertaining to the thematic scope of duoethnography.

The most important contribution that has always fuelled advancement in knowledge is focus on people's experience, which is the bedrock of duoethnography. Despite extensive research on language skills and subsystems, there are still not enough data on the experience of learning particular elements of language from learners in the context of their individual differences, or about how language instructors teach in the light of their individual differences. Such duoethnographic conversations do not have to be limited only to classroom-based accounts, but could include informal learning (stays abroad, out-of-class learning, etc.) or other forms of language teaching (private tutoring, teaching language to different age groups, starting to use methodology which is unfamiliar to the teacher, etc.) through the perspective of the individual differences characteristic of a particular person. Thanks to detailed discussions on a range of language learning and teaching-related experiences, duoethnographers can reflect upon themselves and examine their problems from the aspect of language, learn from their conversation partners, reconstruct their previous knowledge and, finally, reveal their stories to those who read them, thereby contributing to reconceptualization of the readers' own experiences.

Duoethnographic stories of experience can expand and advance our knowledge of language learner and teacher identities, a topic that has occupied nearly every generation of scholars since the 1950s (Wetherell, 2010). It can be argued that duoethnographic conversations introduce new 'complications' to identity studies. This is because they not only show who the interlocutors are and what identities they hold, but also how identity is discursively (co)constructed in a duoethnographic dialogue in particular interactional moments. Especially interesting for linguists could be accounts of reaching "a third space", which is usually preceded by the interlocutors exhibiting a multiplicity of identity positions which are shown in fragments and changed under the influence of the conversational partner. Equally intriguing could be researching aspects of intersectionality between these different identities which has become a subject of exploration in the latest identity studies (Block, Corona 2016). This all means that including a range of duoethnographers' contributing voices is likely to broaden the scope of identity studies.

Duoethnography also offers a range of extensive discussion topics that, although not visible at first glance, may significantly affect the process of language learning and teaching. This can be especially beneficial in pre-service

teacher education, as topics such as discussing leadership (Le Favre, Farquhar, 2016), diversity (Brown, Hamilton, 2016), professionalism (Woods & Sebok, 2016), the hidden curriculum (Krammer, Mongiardi, 2012), credibility in teaching (Breault, 2016), becoming (Sawyer, 2016), the theatre (Norris, 2016), to name but a few titles from the existing duoethnographic projects conducted in general education, may without doubt contribute to the development of new concepts and categories in the field of language learning and teaching. For example, comparing and contrasting the hidden curriculum of their schools in the past, Krammer and Mongiardi (2012) came up with the new construct of the *cryptic curriculum* in the professional literature on the hidden curriculum. In addition, such projects encourage duoethnographers to come up with novel forms to share their stories. These could include visual material, such as in reflective practice photography (Matthews, Garrett, 2016), but also digital storytelling (Rasmor, 2016), or using duoethnography to unpack traditional student teacher portfolios (Woods, Sebok, 2016).

6. Conclusion

While this review has attempted to offer a picture of the field of duoethnography, it is far from exhaustive. Although the use of duoethnography in narrative and biographic studies is an increasing trend, it has also been noted that duoethnographic projects in applied linguistics are rather few and far between. The innovations in data collection and innovations in writing up of data and ways of presenting and interpreting research provide a welcome move towards methodological diversity. Important developments are also a focus on deeper understanding of language learning and teaching experiences, new insights concerning learner and teacher reconstruction of identities and the plethora of potential discussion topics that emerge in duoethnographic conversations which can possibly inspire novel investigations into language learning and teaching. This said, a great deal of work still needs to be done to promote the understanding and contributions of duoethnography, as thinking that research should be objective, measurable and generalizable is still the perception of research prioritized by most journal editors, policy makers or grant funders.

BIBLIOGRAPHY

Aro M. (2016), *In action and inaction: English learners authoring their agency* (in) Kalaja P., Barcelos A. M. F., Aro M., Ruohotie-Lyhty M. (eds.), *Beliefs, agency and identity in foreign language learning and teaching*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 48–66.

- Bakhtin M. M. (1981), *The dialogic imagination: Four essays*. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin, TX: University of Texas Press.
- Beijaard D., Meijer, P. C. (2017), *Developing the personal and professional in making a teacher identity* (in) Clandinin D. J., Husu J (eds.), *The Sage Handbook Of Research On Teacher Education*. Los Angeles: Sage, pp. 177–192.
- Bhabha H. K. (1994), *The location of culture*. Routledge: New York.
- Benson P. (2014), *Narrative inquiry in applied linguistics research* (in) “Annual Review of Applied Linguistics”, No 34, pp. 154–170.
- Block D., Corona V. (2016). *Intersectionality in language and identity research* (in) Preece S. (ed.). *The Routledge handbook of language and identity*. London: Routledge.
- Breault R. (2017), *Dialogic life history in preservice teacher education* (in) Norris J., Sawyer R. D. (eds.), *Theorizing curriculum studies, teacher education, and research through duoethnographic pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 63–84.
- Brown H., Hamilton, H. (2016), *Going beneath the surface: What is teaching for diversity anyway?* (in) Brown H., Sawyer R. D., Norris J. (eds.), *Forms of professional reflexivity*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 169–194.
- Brown H., Sawyer R. D., Norris J. (2016), *Forms of practitioner reflexivity*. New York: Palgrave Macmillan.
- Chang H., Ngunjiri, F. W., Hernandez K-A. C. (2013), *Collaborative autoethnography*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
- Clandinin D. J., Connelly F. M. (2000), *Narrative inquiry*. Jossey-Bass Publishers: San Francisco.
- Cook–Sather A., Baker-Doyle, K. J. (2017), *Developing teachers: Capacity for moral reasoning and imagination in teacher education* (in) Clandinin, D. J., Husu, J. (eds.), *The Sage handbook of research on teacher education*. Los Angeles: Sage, pp. 354–368.
- Freire P. (1970), *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gachago D., Condy, J., Ivala, E., Chigona, A. (2014), ‘*All stories bring hope because stories bring awareness*’: *Students’ perceptions of digital storytelling for social justice education*. (in) “South African Journal of Education”, Vol 34, No 4, pp. 1–12.
- Gagne A., Herath, S., Valencia, M. (2018), *Exploring privilege and marginalization in ELT: A trioethnography of three diverse educators* (in) Yazan B., Rudolph N. (eds.), *Criticality, teacher identity, and (in) equity in English language teaching*. Cham: Springer, pp. 237–256.
- Krammer D., Mongiardi, R. (2012), *A duoethnographic exploration of what schools teach us about schooling* (in) Norris J., Sawyer R. D., Lund D

- (eds.), *Duoethnography: Dialogic methods for social, health, and educational research*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press, pp. 41–70.
- Le Fevre D. M., Farquhar S. L. (2016), *Re(cognizing) leadership: Women in early childhood education and the academy* (in) Brown H., Sawyer R. D., Norris J (eds.), *Forms of practitioner reflexivity*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 135–150.
- Matthews S., Garrett H. J. (2016), *Photography as reflective practice: Continuing pedagogical complexity in the learning encounter* (in) Brown H., Sawyer R. D., Norris J (eds.), *Forms of practitioner reflexivity*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 15–42.
- Mercer N. (2000), *Words and minds: How can we use language to think together*. London: Routledge.
- Norris J. (2012), *Duoethnography* (in) Given L. M. (ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods*. Los Angeles: Sage, pp. 234–236.
- Norris J., Sawyer R. D. (2017), *Theorizing curriculum studies, teacher education, and research through duoethnographic pedagogy*. New York: Palgrave Macmillan.
- Norris J., Sawyer R. D. (2017), *Introduction: The efficacy of duoethnography in teaching and learning: A return to the roots* (in) Norris J., Sawyer R. D. (eds.), *Theorizing curriculum studies, teacher education, and research through duoethnographic pedagogy*, pp. 1–14.
- Panayotidis, E. L., Bjartveit, C. (2016), *The appearance of the dead: Summoning ghosts and conjuring up the past through a virtual medium* (in) Sawyer R. D., Norris J. (eds.), *Interdisciplinary reflective practice through duoethnography*, pp. 77–100.
- Pinar W. F. (1978), *Notes on the curriculum field 1978* (in) “Educational Researcher”, Vol 7, No 8, pp. 5–12.
- Rasmor M. (2016), *Digital storytelling in nurse practitioner education: A beginning of reflective practice* (in) Brown H., Sawyer R. D., Norris J (eds.), *Forms of practitioner reflexivity*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 43–62.
- Rose H., Montakantiwong A. (2018), *A tale of two teachers: A duoethnography of the realistic and idealistic successes and failures of teaching English as an international language* (in) “RELC Journal”, Vol. 49, No.1, pp. 88–101.
- Sawyer R. D., Norris, J. (2013), *Duoethnography*. Oxford: Oxford University Press.
- Sawyer R. D., Norris, J. (2016), *Interdisciplinary reflective practice through duoethnography*. New York: Palgrave Macmillan.
- Talmy S. (2010), *Qualitative interviews in applied linguistics: From research instrument to social practice* (in) “Annual Review of Applied Linguistics”, No 30, pp. 128–148.
- Thorne S. (2013), *Interpretive description*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.

- Vermunt, J. A., Vrikki, M., Warwick, P., Mercer, N. (2017), *Connecting teacher identity formation to patterns in teacher learning* (in) Clandinin D. J., Husu J. (eds.), *The Sage Handbook of Research on Teacher Education*. Los Angeles: Sage, pp. 143–159.
- Warren A. N., Park, J. (2018), *“Legitimate” concerns: A duoethnography of becoming ELT professionals* (in) Yazan B., Rudolph N (eds.), *Criticality, teacher identity, and (in) equity in English language teaching*. Cham: Springer, pp. 199–218.
- Werbińska D. (2018), *Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego* (in) „Neofilolog”, Vol 51, No 1, pp. 59–74.
- Werbińska D. (2019), *English teacher candidates’ constructions of third spaces in a reflection-enhancing duoethnographic project* (in) “Polilog. Studia Neofilologiczne”, No 9, pp. 5–20.
- Werbińska D. Ekiert M. (2018), *The dialogical nature of professional identity: A longitudinal study of one EFL teacher* (in) Pawlak M., Mystkowska-Wiertelak A. (eds.), *Challenges of second and foreign language education in a globalized world*. Cham: Springer, pp. 307–326.
- Wetherell M. (2010), *The field of identity studies* (in) Wetherell, M., Mohanty C. T. (eds.), *The SAGE handbook of identities*. Los Angeles: Sage, pp. 3–26.
- Woods J. C., Sebok S. S. (2016), *Promoting professional conversations and reflective practice among educators: Unpacking our portfolios using duoethnography* (in) Brown H., Sawyer R. D., Norris J. (eds.), *Forms of practitioner reflexivity*. New York: Palgrave Macmillan, pp. 63–88.

Krzysztof Nerlicki

Uniwersytet Szczeciński

<https://orcid.org/0000-0001-8480-1451>

krzysztof.nerlicki@usz.edu.pl

ÜBER FREMDSPRACHENLERNEN DISKUTIEREN – MIT HILFE DIALOGISCHER LERNTAGEBÜCHER

**Discussion about learning foreign languages
– with the aid of dialogue journals**

Learning journals are widely used in second/foreign language research. They are not only tools to gather data but also contribute to optimization of the learning process and help students become more autonomous. The discussion presented here focuses on dialogue journals, which are used for ongoing written interaction between the teacher and learners. The paper provides a terminological basis, gives examples of topics and describes the characteristics of the teacher-student dialogue management. The advantages and disadvantages of dialogue journals are discussed from the didactic perspective. The last part of the paper concerns empirical problems to be taken into account when learning journals are introduced and used.

Keywords: dialogue journals, diary studies, qualitative research, beliefs about language learning

Słowa kluczowe: dzienniczki dialogowe, badania jakościowe, poglądy o nauce języków obcych

1. Einführung

Schüler und Studierende äußern immer häufiger das Bedürfnis nach gegenseitigem Austausch von Erfahrungen im Fremdsprachenlernen. Dies verwundert

nicht, zumal das Reflektieren über Lernprozesse (nicht nur im Fremdsprachenunterricht) in unserem Bildungssystem eine immer noch selten praktizierte Erscheinung ist. Das WIE im Kontext der Gestaltung individueller Lernprozesse wird den Lernenden selbst überlassen, ohne dass sie eine Unterstützung bekommen. Selbst wenn über das Fremdsprachenlernen reflektiert wird, dann eher den Einzelfall übergreifend, so dass manches individuell Erfahrene mehr oder weniger in den Hintergrund rücken kann. Bezug nehmend auf das Konzept der Dialogizität von Bachtin (1984: 293, nachfolgend Dufva, 1998: 88) ist folgendes Zitat zutreffend:

Life is by its very nature dialogic. To live means to participate in dialogue: to ask a question, to heed, to respond, to agree, and so forth. In this dialogue a person participates wholly and throughout this whole life: with his eyes, lips, hands, soul, spirit, with his whole body and deeds.

Aus dem Bachtinschen Gedankengang leitet sich die Frage danach ab, ob und in welchem Grade wir Lehrenden unsere Lernenden hinsichtlich ihrer fremdsprachlichen Erfahrungen kennen. Und auch umgekehrt: Inwieweit tauschen wir als Lehrende unsere persönlichen (früheren und gegenwärtigen) Lernerfahrungen mit unseren Lernenden aus? Dem schließt sich die Frage nach dem Potential solch eines In-Dialog-Tretens für die gesetzten Lehr- und Lernziele wie auch für forschungsmethodologische Überlegungen und Entscheidungen an.

Bei dem vorliegenden Aufsatz handelt es sich um einen Überblicksartikel. Sein Anliegen ist die Diskussion über die Möglichkeiten und Grenzen von dialogischen Lerntagebüchern, die als Instrumente der Reflexionsförderung und des Austausches von fremdsprachlichen Erfahrungen in der Dialogführung zwischen Lehrenden und Lernenden eingesetzt werden können. Obwohl dialogische Lerntagebücher bereits vor mehreren Jahren in der didaktischen Praxis (nicht nur des Fremdsprachenunterrichts) Verwendung gefunden haben, wollen wir in den nachstehenden Ausführungen vor allem das Dialogische herausheben – das Dialogische als Punkt, an dem das *Ich* und das *Du* im Kommunikationsgefüge aufeinandertreffen und das Fremdsprachenlernen zum Gegenstand des Reflektierens machen. Das Leitthema dieser Ausgabe von NEOFILOLOG verfolgend, wollen wir in der geführten Diskussion auch das Forschungsmethodologische im Kontext der Datenerhebung mit Hilfe dialogischer Lerntagebücher nicht ausblenden. Anhand von ausgewählten Beispielen, die sowohl dem eigenen Datenmaterial als auch der Forschungsliteratur entnommen wurden, soll veranschaulicht werden, wovon und wie in Lerntagebüchern reflektiert und diskutiert wird.

Der Aufsatz besteht aus vier Punkten. Zuerst wird der Blick auf die Definitionen der Lerntagebücher im Allgemeinen und dialogischer Lerntagebücher

in concreto gerichtet (Punkt 2). Ausgehend von beispielhaften Themen, die in dialogischen Lerntagebüchern zur Diskussion stehen (Unterpunkt 3.1), bildet Unterpunkt 3.2 den Schwerpunkt des Interesses: wir wollen näher betrachten, wie sich die Dialoge zwischen Lehrenden und Lernenden entwickeln (können) und ihre Spezifik herausstellen. In Unterpunkt 3.3 weisen wir auf didaktische Vor- und eventuelle Nachteile dialogischer Lerntagebücher hin. Schließlich wenden wir uns in Punkt 4 der forschungsmethodologischen Perspektive zu: diskutiert wird einerseits über Lerntagebücher als Instrumente der Datensammlung, andererseits – über Lerntagebücher als Untersuchungsobjekte, deren Führung im Zentrum des Interesses stehen kann. Einige Schlussfolgerungen runden den Beitrag in Punkt 5 ab.

2. Definitorisches

Die Tagebuchführung im Alltag ist seit Langem bekannt. Vom Alten Orient an über die Antike bis in die Neuzeit begleitet die Menschheit diese Form der menschlichen Kommunikation, in der vor allem private Erfahrungen, Beobachtungen, Erlebnisse, Wünsche, Klagen, Zukunftsperspektiven festgehalten werden (vgl. Stork, 2017: 8). In der Didaktik geht der Einsatz von Lerntagebüchern auf das Konzept der Reisetagebücher zurück – die die Schweizer Didaktiker – der Germanist Urs Ruf und der Mathematiker Peter Gallin – ausgearbeitet haben. Es ging dabei nicht um die klassische Beschreibung der Klassenfahrerlebnisse, sondern um die Beschreibung der Begegnungen, Erfahrungen, Erlebnisse der Schüler mit dem Lernstoff (vgl. exemplarisch Ruf, Gallin 1991, nachfolgend Stork, 2010: 261; auch Stork, 2017: 144–155). Das übergeordnete Ziel war es, Lernende auf ihren Lernwegen zu begleiten und sie fachkundig zu beraten. Alaszewski (2006: 1) schlägt folgende Definition eines Tagebuchs vor:

A diary can be defined as a document created by an individual who has maintained a regular, personal and contemporaneous record.

Der Autor weist darauf hin, dass diese Definition folgende Merkmale von Tagebüchern impliziert:

- Regelmäßigkeit – die Tagebücher werden regelmäßig über einen bestimmten Zeitraum geführt. Der Faktor Regelmäßigkeit kann Unterschiedliches bedeuten: täglich, einmal pro Woche etc.
- Persönliches Dokument – die Tagebücher werden in der Regel individuell geführt, so dass nur der Autor/ die Autorin die Entscheidung treffen, eventuell dritte Personen einzubeziehen oder ihnen Einblick in das Geschriebene zu gewähren.

- Gegenwärtigkeit – die Einträge beziehen sich vor allem auf das Gegenwärtige, ggf. auf das Vergangene, das in Erinnerung geblieben ist.
- Inhalt – in die Tagebücher werden für den Besitzer relevante Ereignisse, Aktivitäten, Interaktionen, Eindrücke und Gefühle aufgenommen. Die einzelnen Einträge strukturieren zeitlich dieses Dokument (vgl. Alaszewski, 1996: 1f.).¹

Die Definition von Lerntagebüchern (auch als *Lernjournale*, *learning journals* oder *learning diaries* bezeichnet) unterscheidet sich davon in ihren Grundzügen nicht.

Ein Lerntagebuch besteht aus mehreren, in regelmäßigen Abständen verfassten und chronologisch aneinander gereihten Aufzeichnungen, in denen der Autor Erfahrungen des (meist schulischen) Lernprozesses mit sich und seiner Umwelt aus subjektiver Sicht unmittelbar festhält. (Bartnitzky, 2004: 6, Hervorhebung im Original)

Für die Lerntagebücher sind solche Merkmale wie Regelmäßigkeit, Chronologie, Subjektivität, Unmittelbarkeit, Reflexion des Lernprozesses kennzeichnend (Stork, 2017: 53f.). Hervorzuheben ist dabei die Subjektivität der Reflexionen: es handelt sich um individuelle Sichtweisen der Lernenden auf Lernstoff, Lehr- und Lernprozesse, Selbstarbeit, Anwendung des Gelernten und alle Emotionen, die die Lernprozesse begleiten. Im Kontext des Fremdsprachenlernens kommt den Reflexionen über den Sprachgebrauch auch außerhalb des Unterrichts eine besondere Bedeutung zu.

Schließlich wenden wir uns der Definition von dialogischen Lerntagebüchern zu. Peyton (2000: 1) versteht sie wie folgt:

The dialogue journal is a written conversation in which a learner and teacher (or other writing partner) communicate regularly (daily, weekly, or on a schedule that fits an educational setting) over a semester, school year, or course. Learners write as much as they choose on a wide range of topics and in a variety of genres and styles. The teacher writes back regularly, responding to questions and comments, introducing new topics, or asking questions. The teacher is primarily a participant in an ongoing, written conversation with the learner, rather than the evaluator who corrects or comments on the quality of the learners' writing.

¹ Belke (1974: 138, nachfolgend Stork, 2017: 15) merkt an, dass sich das Tagebuch von der Autobiographie durch Spontaneität und eine geringe zeitliche Distanz des Schreibens unterscheidet.

Zu den wichtigsten Merkmalen dialogischer Lerntagebücher zählen (vgl. Stork, 2012: 118):

- Interaktivität – die zwischen Lehrenden und Lernenden geführten Dialoge bilden ein besonderes Kommunikationsgefüge, in dem Lernprozesse zum Gegenstand der gegenseitigen Reflexionen werden.
- Themenfreiheit – in der Regel sind die Themen der Lerntagebucheinträge frei, das heißt, Lernende können über alles reflektieren, was sie mit dem Fremdsprachenlernen in Verbindung setzen; die geführten Dialoge können auch durch bestimmte Fragen (etwa *Was hältst du davon, dass Kinder leichter Fremdsprachen lernen als Erwachsene?*) oder Aufgabenstellungen (etwa introspektiver Art: *Beschreibe möglichst genau einzelne Schritte bei der Lösung dieser Aufgabe*) gesteuert werden.
- Keine Korrekturen – angenommen wird, dass die formale Seite der Einträge von Lernenden – dies gilt besonders dann, wenn Lerntagebücher in der Fremdsprache geführt werden – nicht korrigiert wird; zu erwähnen ist jedoch, dass manche Lernenden gerade darin den möglichen Sinn solch einer Kommunikationsform sehen, etwa zu erfahren, was man sprachlich unkorrekt gebraucht hat, und vor allem darin, dadurch schreiben zu lernen (vgl. auch De Florio-Hansen 1999).
- Privatheit – wie bereits oben festgestellt, gehören Lerntagebücher den Schreibenden; zwischen Lehrenden und Lernenden muss Konsens darüber bestehen, dass die geführte Kommunikation auf einer Vertrauensbasis erfolgt und dass dritte nur im gegenseitigem Einverständnis der Schreibenden Einblick bekommen dürfen.
- Dauerhaftigkeit – auf die Lerntagebucheinträge kann in jedem Zeitpunkt zurückgegriffen werden; dies ist insbesondere dann relevant, wenn man neuere mit früheren Reflexionen vergleichen möchte.

Im Allgemeinen lässt sich feststellen, dass hier im Falle des Reflektierens, des Prozesses der Selbstwahrnehmung, immer ein Dialog entsteht. Dabei wird auf den psychologischen Pragmatismus von James Bezug genommen, der den Prozess der Selbstwahrnehmung als Dialog zwischen zwei sich ergänzenden Größen versteht: zwischen dem handelnden *Ich* und dem *Mich*, das das Wahrgenommene, das Reflektierte umfasst (Fischer, Wiswede, 2002: 353, nachfolgend Nerlicki, 2011: 35). Winter (2007: 113) stellt heraus, welche Reflexionen, Dialoge der Lernenden zwischen *Ich* und *Mich*, besonders in offen angelegten, nicht durch Fragen strukturierten Lerntagebüchern, erwünscht sind: Dialoge mit dem Gegenstand des Lernens, Dialoge mit sich selbst hinsichtlich der eigenen Reaktionen und Sinnbezüge, Dialoge mit Zielen und Kriterien, Dialoge mit eigenen Lernweisen sowie mit Lernweisen anderer Lernender.

3. Lehrende und Lernende im Dialog

In diesem Punkt richten wir unsere Aufmerksamkeit vor allem auf zwei Probleme: zum einen auf exemplarische Themen, die in dialogischen Lerntagebüchern bezüglich des Fremdsprachenlernens zur Diskussion gestellt werden (Punkt 3.1.) – herangezogen werden sowohl Belege aus der eigenen Praxis als auch aus der Forschungsliteratur; zum anderen möchten wir überlegen, was die Dialogführung zwischen Lehrenden und Lernenden charakterisiert und ihre Spezifik im Umfeld des Fremdsprachenlernens ausmacht (Punkt 3.2.). Schließlich werden die wichtigsten Vor- und Nachteile des Einsatzes von dialogischen Lerntagebüchern synthetisch aufgezeigt (Punkt 3.3.).

3.1. Worüber wird reflektiert und diskutiert?

Wenn dialogische Lerntagebücher offen angelegt sind, dann berichten Lernende vor allem über unterschiedliche Ereignisse im Klassenraum. In diesem Kontext haben wir mit deskriptiven Einträgen² zu tun. Dabei beschreiben Lernende ihre Lernprozesse mit besonderer Berücksichtigung von Teilaspekten wie etwa der Grammatik, des Wortschatzes.

Beispiel (1): *Ich lerne gerade die Rektion des Adjektivs. Wie gewöhnlich benutze ich kleine Zettelchen und manche Wörter erlerne ich schon nach zwei Wiederholungen, aber es gibt auch solche, die ich mehrmals wiederholt und auf Klebzetteln aufgeschrieben habe und trotzdem verwechsle ich sie immer noch.* (Nerlicki, unveröffentlichte Daten³ = u. D.)

Beispiel (2): *Die meisten Schwierigkeiten bereiten mir Artikel, Deklination, Rektion, Endungen. Eigentlich kenne ich die deutsche Grammatik gut, aber wenn ich spreche, fühle ich mich so, als hätte ich sie vergessen.* (u. D.)

² Die in diesem Unterpunkt genannten Arten von Einträgen: deskriptive, analytische, evaluative, metakognitive, rekonstruktive habe ich aus der Arbeit von Mitchell, Coltrinari (2001, nachfolgend Kerka, 2002: 4) adaptiert.

³ Die unveröffentlichten Daten wurden unkorrigiert dialogischen Lerntagebüchern polnischer Germanistikstudenten entnommen, die mit dem Autor dieses Beitrags im Rahmen eines Seminars geführt wurden. Ziel der Lerntagebuchführung war es, über fremdsprachliche Lern- und Kommunikationserfahrungen zu reflektieren. Aus didaktischer und methodischer Perspektive war es wichtig zu erfahren, wie die Studienanfänger in Germanistik ihre bisherigen Begegnungen (institutioneller und nicht institutioneller Art) mit der deutschen Sprache beurteilen.

Nicht selten – wie oben veranschaulicht – treten bei den Beschreibungen Lernschwierigkeiten in den Vordergrund (etwa Linnell 2010) oder aber Fragen nach den Möglichkeiten der Erweiterung seiner Sprachkenntnisse.

Beispiel (3): *Ich bin zu dem Punkt gelangt, wo ich nicht weiß, was noch erlernt sein sollte. Also eigentlich weiß ich WAS (z. B. viele Wendungen, neuer Wortschatz u. Ä.), aber ich bin nicht sicher wie (...). Ich stelle mir also die Frage: was müsste, könnte, sollte ich auf meinem Niveau machen, um mich weiter zu entwickeln?* (u. D.).

Die Thematisierung der Schwierigkeiten erstreckt sich auch auf den Sprachgebrauch, vor allem im mündlichen Bereich. Am häufigsten wird dann über (mögliche) Fehler reflektiert sowie über Lücken in Kenntnissen (vor allem grammatischer und lexikalischer Provenienz), die den Sprachgebrauch beeinträchtigen (vgl. exemplarisch Nerlicki, 2008: 151–158; Ewald, 2012: 36).

Beispiel (4): *Ich habe den Eindruck, mein Deutsch gehe zurück. Beim Sprechen fehlen mir Wörter, die ich früher gut gekannt habe.* (nach Nerlicki, 2008: 157)

Der Nennung der Schwierigkeiten folgen nicht selten auch die Passagen darüber, wo Lernende Ursachen ihrer Probleme situieren, wie sie diese zu lösen versuchen (analytische Einträge) und mit welchem Ergebnis (evaluative Einträge) (vgl. Nerlicki, 2009: 155).

Beispiel (5): *Mehr achte ich auf die Grammatik beim Schreiben, weniger beim Sprechen, weil ich dafür keine Zeit habe.* (nach Nerlicki, 2008: 159)

Beispiel (6): *Ich habe solche Abhängigkeit beobachtet: Je mehr ich während der Aussage an Fehler, Sinn, Wortfolge, Wortschatz denke, desto mehr Fehler ich mache. Am besten ist es also etwas ohne viel zu denken auszudrücken und erst nach der Äußerung an die Fehler zu denken.* (u. D.)

Die angeführten Beispiele (besonders Beispiel 5) belegen, dass die Lernerreflexionen hinsichtlich ihrer Sprachproduktionsprobleme nicht selten den Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse widerspiegeln – so etwa die Monitorhypothese von Krashen über die Rolle der Zeit bei der Anwendung des Monitors.

Evaluativ sind auch Anmerkungen über den institutionellen Fremdsprachenunterricht, über dessen Gestaltung und Lehrende. Oft werden frühere schulische Erfahrungen erwähnt und nicht selten kritisiert.

Beispiel (7): *English teachers changed all the time and that made it even worse to learn English. As soon as we would start doing something more seriously, a new teacher would come with a different teaching method and plan.* (nach Nešić, Spasić-Stojković, 2017: 535)

Beispiel (8): *Im Lyzeum haben wir nicht so gut gesprochen. Wir sprachen nur mit Lehrerin und diese Gespräch sah folgend: Die Lehrerin fragte uns und wir antworteten auf die Frage und das war immer. Hier spielte Lehrerin eine große Rolle. Jetzt denke ich, dass diese Form des Unterrichts sehr falsch war. Im Unterricht sollen mehr Schüler sprechen.* (u. D.)

Im schulischen Klassenraum wird die Sprache relativ selten gebraucht, dagegen viel Grammatik gelernt – solch ein Bild entnimmt man vielen Lerntagebucheinträgen. Kritisiert wird vor allem die Tatsache, dass es an einer gelungenen Verbindung zwischen Grammatik, Wortschatz und Kommunikation mangelt.

Beispiel (9): *Das ist wirklich dumm, dass man in den Schulen nur auf Grammatik passt und wenn wir die Schule verlassen, können wir nur Grammatik (aber theoretisch), kaum Wortschatz und haben große Angst vor dem Sprechen.* (u. D.)

Eine besondere Gruppe bilden metakognitive Einträge, in denen Lernende ihre Gedanken, Meinungen, Empfindungen, Emotionen (etwa Sprechhemmungen) versprachlichen und zu diesen Stellung nehmen (vgl. Ewald, 2006: 44).

Beispiel (10): *The grammar looked very simple but I made many mistakes which were to stupid! I was disappointed... again.* (nach Gkonu, 2013: 61)

Beispiel (11): *You know, it's funny. I'm really not afraid of public speaking or participating in class, but this one scares me. Logically it doesn't make sense, I know. But logic doesn't affect our emotions. I think that the only cure for this is becoming more comfortable with the subject. So I will use fear to motivate me! Not of you, but of the language.* (nach Ewald, 2012: 38).

Beispiel (12): *Ich beobachte ständig meine Kollegen: welchen Wortschatz benutzen sie; ob sie sicher und schnell sprechen oder langsam und ungrammatisch. Ich möchte, dass die Tatsache, dass jemand besser als ich spricht, motiviert mich. Am häufigsten verursacht sie jedoch meine größere Unsicherheit und ich treffe dann oft die Entscheidung, dass ich mich nicht äußere, weil ich schlimmer spreche.* (u. D.)

Wenn Lerntagebücher in der Fremdsprache verfasst werden, bilden eventuelle sprachliche Zweifelsfälle oder begangene Fehler Ausgangspunkte zum Diskutieren oder der Lehrer liefert den (korrekten) Input.

Beispiel (13): *Ich glaube, dass die Aussprache in der Schule (najmniej istotna) war.*⁴ (u. D.)

⁴ Die Lernende hat die deutsche Entsprechung (*am wenigsten wesentlich/wichtig*) nicht gekannt. Diese wurde ihr in der Antwort angegeben.

Da Lerntagebücher in einem bestimmten Zeitrahmen geführt werden, wird auch auf das bereits Reflektierte zurückgegriffen (rekonstruktive Einträge), etwa was sich im Lernen oder aber im Sprachgebrauch verändert hat, welche neuen Ziele gesetzt werden.

Beispiel (14): *Ich habe bemerkt, dass ich letzstens besser spreche, wenn ich mich spontan äußern muss. Es ist interessant, weil ich noch vor ein paar Wochen geschrieben habe, dass ich nur vorab vorbereitete Äußerungen bevorzuge.* (nach Nerlicki, 2011: 310)

Schließlich wird das Führen eines Lerntagebuchs und die Möglichkeit, mit Lehrenden in einen Dialog zu treten, zum Thema des Reflektierens, indem Lernende ihre Meinung zu dieser Form des Meinungsaustauschs mit Lehrenden äußern.

Beispiel (15): *Es ist interessant, wie meine Einträge etwa in einem oder zwei Jahren aussehen werden?* (nach Nerlicki, 2009: 159)

3.2. Spezifik der Dialogführung zwischen Lehrenden und Lernenden

Bereits am Anfang dieses Aufsatzes haben wir festgestellt, dass das Reflektieren über die Lernprozesse nach wie vor nicht zum Alltag im gegenwärtigen Bildungswesen gehört – umso weniger mit Hilfe dialogischer Lerntagebücher. Lernende sollten in erster Linie dazu angeleitet werden, ihre Lernprozesse reflexiv zu erfassen und das Reflektierte zu verbalisieren. Es ist daher nicht verwunderlich, dass sie, besonders am Anfang der Dialogführung, eher reaktiv wirken (etwa nur auf gestellte Fragen antworten – vgl. z. B. Baskin, 1994, auch Dymont, O’Connell, 2010: 234). Mit der Zeit und dem eingesetzten Engagement lässt sich bei den Lernenden Eigeninitiative bemerken, indem sie tiefgründiger reflektieren und gerne selbst Fragen stellen, um etwa ihre Zweifel zu lösen oder die Meinung der Lehrenden als Experten zu hören. Reflexives Schreiben kann sich selbstverständlich bei Lernenden unterschiedlich entwickeln. Bain, Ballantyne, Mills, Packer (2002: 189) kommen beispielsweise zu der Erkenntnis, dass reflexives Schreiben bei Lernenden drei Ausprägungen haben kann: a) nur als Aufnahme reflexiven Denkens, b) als Motivationsquelle zu reflexivem Denken und c) als Verlängerung reflexiven Denkens.

Wichtig ist in jeder Hinsicht die Herstellung einer Vertrauensbasis zwischen Lehrenden und Lernenden, so dass die letzteren sich nicht scheuen, Lehrende auf (manchmal nur vermutete) Probleme anzusprechen, für die die

Lernenden seit Langem einen Rat suchen (vgl. auch Mlynarczyk Williams, 1997: 47f.). Dies kann beispielsweise dadurch erreicht werden, wenn Lehrende die Dialoge nicht nur aus der Perspektive der Experten führen, sondern ihre eigenen früheren und gegenwärtigen Lernerfahrungen und die damit auftretenden und nicht immer leicht lösbaren Probleme zur Sprache bringen. In Beispiel (3) wurde aufgezeigt, dass die Lernende, die *nota bene* sehr gute Leistungen erbringt, nicht weiß, wie sie ihre Kompetenzen noch weiter entwickeln kann. Als Reaktion habe ich in ihrem Lerntagebuch Folgendes niedergeschrieben, das meine Sicht ausdrückt:

Beispiel (16): *Auf einer bestimmten Stufe der Sprachkenntnisse ist es wirklich nicht leicht, irgendwelche Fortschritte zu erkennen. Ich würde Ihnen vorschlagen, dass Sie einfach die Sprache gebrauchen. Lesen Sie, was Sie lesen müssen, aber auch wollen (!). (...) Ich weiß, dass wir einige Dinge sowieso vergessen. Schließlich geht es nicht nur darum, dass wir alles immer wissen müssen.* (u. D.)

Stork (2017: 197) nennt drei Prinzipien der Dialogführung: a) Gleichwertigkeit der Dialogpartner, b) Bereitschaft, sich den Reaktionen des Dialogpartners zu stellen und c) Offenheit des Fortgangs.

Einen eher spärlichen Nutzen bringen solche dialogischen Lerntagebücher, wenn sich die Einträge seitens der Lehrenden nur auf das Kommentieren der Lernereinträge und auf das Beantworten von Fragen einschränken, ohne dass wirkliche Dialoge zu aufgegriffenen Themen geführt ggf. neue Themen initiiert werden (vgl. Nassaji, Cumming, 2000: 100). Die Einträge der Lehrenden sind nämlich für die Evozierung von Reflexionen und den weiteren Diskussionsverlauf relevant.

In einer früheren Arbeit habe ich (vgl. Nerlicki, 2011: 307ff.) vier Typen von Sprechakten festgestellt, die in den dialogischen Lerntagebüchern, die ich mit polnischen Germanistikstudenten geführt habe, aufgetreten sind:

- a) meine Kommentare zu narrativen Einträgen von Lernenden,

Beispiel (17): *Ich glaube, jeder von uns hat bestimmte Barrieren, wenn er eine Fremdsprache spricht. Vielleicht deswegen, weil wir uns gut präsentieren möchten.* (u. D.)

- b) meine Nachfragen, die die Studierenden zum reflexiven Nachdenken ermutigten,

Beispiel (18a): *Wonach erkennen Sie, dass Ihre Kompetenz gestiegen/ gesunken ist?*

– *Ich richte mich nach meinem Gefühl. Wenn ich sehe, dass ich verstanden werde und meine Äußerungen verständlich sind, dann spüre ich, dass meine Kompetenz gestiegen ist.* (u. D.)

Dabei lässt sich bemerken, wie unterschiedlich Lernende die angesprochenen Probleme interpretieren und welchen Wert ihnen zumessen.

Beispiel (18b): – *Wenn meine Äußerungen länger werden und der Wortschatz reicher. Wenn wir uns sicherer und lockerer fühlen, dann steigt meine Kompetenz.* (u. D.)

- c) klärende Nachfragen, die sich etwa auf die von den Studierenden gebrauchten Termini bezogen haben (z. B. *fließend sprechen, das Sprechen im Deutschunterricht ist künstlich, mechanisch lernen*),

Beispiel (19): *Sie behaupten, Deutsch mechanisch zu lernen. Was meinen Sie damit?*

– *Unter der Bezeichnung mechanisches Fremdsprachenlernen verstehe ich das Lernen nach bestimmten fertigen Schemata [...]. Da lernt man v. a. auswendig. ich finde es schlecht, weil solche Informationen schnell vergessen werden.* (Nerlicki 2011, 308)

- d) meine Lerntipps als Erwidern auf signalisierte Lern- und Kommunikationsprobleme.

Beispiel (20): *Jeder von uns hat irgendwelche Probleme mit dem Fremdsprachenlernen. Nicht immer sind wir mit unseren Äußerungen zufrieden, etwa deswegen, weil wir nicht alles ausdrücken können, was wir möchten.* (u. D.)

In Ewald (2012: 45f.) werden einige Empfehlungen für Lehrende zusammengestellt, die mit ihren Lernenden dialogische Lerntagebücher zu führen beabsichtigen:

- sie sollten Lernerbefürchtungen wahrnehmen und auf diese reagieren,
- sie sollten die Aufmerksamkeit der Lernenden auf solche Handlungen richten, die effektives Lernen ermöglichen,
- sie sollten den Lernenden helfen, mit ihren Emotionen umzugehen,
- sie sollten das Fremdsprachenlernen im richtigen Licht darstellen (etwa auf Probleme hinweisen, die unausweichlich sind),
- sie sollten erfolgsgarantierende Ideen der Lernenden unterstützen,
- sie sollten auf die Reflexionen der Lernenden angemessen reagieren und deren Gefühle nicht ignorieren,
- sie sollten Fragen stellen und Fragen beantworten,
- sie sollten Kenntnisse und Erfahrungen der Lernenden berücksichtigen.

Schließlich ist anzumerken, dass viele Lernende gerade zum Zeitpunkt des Schreibens ihre Lernprozesse reflexiv zu erfassen versuchen. Das heißt, die Einträge dokumentieren nicht nur das früher Reflektierte, sondern auch das gerade Reflektierte.

3.3. Didaktische Vor- und Nachteile dialogischer Lerntagebücher

In diesem Unterpunkt fassen wir die wichtigsten didaktischen Vorteile dialogischer Lerntagebücher zusammen. Wir wollen auch diese Aspekte nicht verschweigen, die sich als eventuelle Nachteile erweisen können.

3.3.1. Vorteile

Die Führung eines dialogischen Lerntagebuchs fördert ohne Zweifel die Entwicklung der Reflexivität bei Lernenden. Paterson (1995, nachfolgend Bain, Ballantyne, Mills, Packer 2002: 172) verweist auf vier Aspekte, die den Willen und die Befähigung zum reflexiven Handeln beeinflussen können: a) die individuelle Entwicklung zum reflexiven Handeln, b) Vertrauen zum Lehrer, c) klare Erwartungen und Ziele bezüglich des Lerntagebuchs Schreibens und d) Qualität und Anzahl von Feedback.

Die Verfassung dialogischer Lerntagebücher in der Zielsprache trägt zur Förderung der schriftlichen Kompetenzen bei. Themenfreiheit, Spontaneität und Häufigkeit motivieren zum Schreiben. Darüber hinaus wird beobachtet, dass Lernende bestimmte Schreibmodelle der Lehrenden (etwa Wendungen) nachahmen und damit auch die Merkmale der schriftlichen Kommunikation kennen lernen (vgl. Kreeft, 1984; Holmes, Moulton, 1997). Lehrende liefern den Lernenden *comprehensible input* und initiieren auch die Output-Produktion, womit auch gebildete Lernhypothesen (etwa im Bereich der Grammatik) getestet werden können (vgl. Linnell, 2010: 24). Lernende, die sich nicht gern mündlich äußern, gewinnen damit eine Möglichkeit zum Sprachgebrauch (vgl. auch Baskin, 1994). El-Koumy (1998) weist nach, dass das Schreiben eines Lerntagebuchs auch mündliche Kompetenzen fördern kann.

Mit der Dialogführung erfahren Lehrende mehr darüber, wie Lernende lernen (etwa Anwendung von Lern- und Kommunikationsstrategien), was sie bereits gelernt haben oder mit welchen individuellen Schwierigkeiten sie konfrontiert werden, so dass das Feedback zielorientiert formuliert werden kann (vgl. Rinvoluceri, 1983; Staton, 1987; Fry, 1988). Dabei entsteht eine persönliche Relation zwischen Lehrenden und Lernenden, die das bestehende hierarchische Verhältnis, zumindest teilweise, abbauen kann (vgl. Reid, 1997, nachfolgend Regan, 2003: 37; Stork, 2017: 365ff.). Lernende trauen sich beispielsweise mehr

zu fragen, wenn sie die Gleichberechtigung der Kommunikationspartner wirklich wahrnehmen und während der Lerntagebuchführung erfahren.

Bereits in Punkt 3.2. wurde darauf hingewiesen, dass Lernende häufig ihre Schwierigkeiten und die daraus resultierenden negativen Gefühle beim Lernen, ggf. beim Gebrauch von Fremdsprachen artikulieren. Die Lerntagebücher sind ein geeigneter Ort dafür, bestimmte, nicht selten stereotype Meinungen in Hinsicht auf das Fremdsprachenlernen im Allgemeinen zu revidieren (etwa dass Fehler möglichst schnell zu beheben sind oder aber dass das Sprechen mit gutem Akzent *Conditio sine qua non* ist). Es geht nicht darum, die Ziele (etwa die Sprache korrekt und mit gutem Akzent zu gebrauchen) zu relativieren. Vielmehr handelt es sich um die Entwicklung einer richtigen Haltung dem Fremdsprachenlernen gegenüber.

Die geführten Dialoge ermöglichen den Lehrenden, den Erwartungen und Wünschen der Lernenden folgend, ihren Unterricht lerner- und zielorientierter zu organisieren (Peyton, 2000: 4f.). Die exemplarisch gezeigten Belege aus anderen Lerntagebuchstudien zeigen, dass Lernende in vielen Aspekten, bei unterschiedlichen Fremdsprachen, mit ähnlichen Problemen konfrontiert werden (vgl. Beispiele 7, 10, 11).

Moon (2006: 16) nennt eine der Voraussetzungen für eine erfolgreiche Arbeit mit Lerntagebüchern: „One of the main criteria for the ‘learning journal’ is that there is an intention to learn from it (...)“. Dass man aus Lerntagebüchern lernen kann, sowohl als lernende wie auch lehrende Personen, halte ich für einen der wichtigsten Vorteile, der ohne Zweifel autonomes Lernen und Lehren unterstützt. Besonders erfreulich sind die Einträge, denen man direkt entnehmen kann, dass die Lernmotivation der Studierenden und ihr Selbstwertgefühl gestiegen sind und dass das Lerntagebuchschreiben zu einer Gewohnheit geworden ist.

Beispiel (21): *Im letzten Jahr habe ich in meinem Lerntagebuch viel von meiner großen Angst vor dem Sprechen sowohl mit Deutschen, als auch mit den Dozenten erzählt. [...] Diese Situation hat sich verändert. Diese große Veränderung ist ganz eng mit meinem Aufenthalt in Deutschland im Sommer dieses Jahres verbunden, der zwei Monate dauerte. [...] Ich habe mich auf meine sprachlichen Fähigkeiten verlassen, d. h. auf meinen reichen Wortschatz, auf meine Kenntnisse der Grammatik, aber vor allem auf mein positives Denken, dass ich imstande war, mit allem (d. h. Schwierigkeiten beim Verstehen oder während verschiedener täglichen Situationen) zurechtzukommen. Zur Zeit kann ich sagen, dass ich meine größten Probleme gelöst habe. [...]* (u. D.)

Schließlich muss eingeräumt werden, dass solch eine Dialogführung auch mich als (Fremdsprachen-)Lehrenden und -Lernenden zum Reflektieren über

die eigenen Lernprozesse angespornt hat – etwa was sich im Laufe der Jahre geändert hat oder immer noch zu ändern ist. Dies wirkt auch motivierend.

3.3.2. Nachteile

Das Schreiben eines Lerntagebuchs und das gegenseitige Reagieren auf die Lerntagebucheinträge nimmt viel Zeit in Anspruch (vgl. z. B. Matsumoto, 1987: 27). Dies gilt besonders für Lehrende, von denen Feedback erwartet wird. Wie festgestellt, wirken ihre wegen Zeitmangel nichtssagenden Antworten oder Kommentare demotivierend (vgl. z. B. Stork, 2017: 340). Man muss sich auch dessen im Klaren sein, dass das Führen eines Lerntagebuchs fort-dauernde didaktische Unterstützung erfordert – die Motivationsenkung zum Schreiben oder der Eindruck, dass man schon alles ausdiskutiert hat, lassen sich nicht vermeiden.

4. Dialogische Lerntagebücher in der Fremdsprachenforschung

Lerntagebücher im Allgemeinen werden in der Fremdsprachenforschung vor allem als Instrumente der qualitativen Datensammlung angesehen, nicht selten als Verfahren der Methoden-/Daten-Triangulierung gedacht. (Dialogische) Lerntagebücher werden auch empirisch als Untersuchungsobjekte analysiert, wobei wir mit Nachdruck betonen müssen, dass immer konkrete Menschen im Zentrum des Forschungsinteresses stehen (vgl. etwa Stork, 2017).

In der wissenschaftlichen Diskussion hat sich die Bezeichnung *diary study* etabliert, die terminologisch sowohl Lerntagebücher ohne Dialoge sowie dialogische Lerntagebücher umfasst.

A diary study is a first person account of a language learning or teaching experience documented through regular, candid entries in a personal journal and analyzed for recurring patterns or salient events. (Bailey, 1990: 21) In der qualitativen Unterrichtsforschung bietet das Lerntagebuch als Erhebungsinstrument eine zusätzliche Möglichkeit näher an die Alltagsprozesse des Unterrichts und des Lernens heranzukommen und Einblicke in die Binnenperspektive von Unterricht aus Schülersicht zu eröffnen. (Schreder, 2004: 132)

In mehreren Publikationen wird hervorgehoben, dass Lerntagebücher viele Daten liefern, die mit Hilfe anderer Forschungsmethoden schwer zu gewinnen sind (vgl. etwa Marefat, 2002). Dazu trägt unzweifelhaft die Spezifik des schriftlichen In-Dialog-Tretens bei, die bei der Anwendung anderer qualitativer Methoden (etwa in einem Interview) nicht unbedingt entstehen muss.

Selbst die räumliche und zeitliche Distanz, die zwischen den Schreibenden ent- und besteht, kann für die Reflexionsprozesse und deren Verschriftlichung (etwa längeres Überlegen) von Vorteil sein. Hierbei muss aber angemerkt werden, dass diese räumliche und zeitliche Distanz auf den Forschungsprozess auch nachteilig wirken kann – etwa eine direkte Nachfrage seitens der Lehrenden kann in einem Interview, gerade wegen der Raum- und Zeitnähe, zu ganz anderen Reaktionen der/ des Befragten führen als im Fall einer zeitverschobenen Nachfrage, die in einem Lerntagebuch gestellt wurde.

Nicht zu vergessen ist, dass die entstandenen und versprachlichten Reflexionen an konkrete Kontexte gebunden sind: zum einen an diese, die den Gegenstand der Reflexion begleiten (etwa der Sprachgebrauch im Ausland – in der Arbeit, unter Freunden etc.); zum anderen an den Kontext, in dem das Reflektierte im Lerntagebuch niedergeschrieben wurde. Nicht jeder Eintrag muss forschungsrelevant sein, wobei manches für Lernende Unwichtige den Forschenden wichtig erscheinen kann, und umgekehrt (vgl. O'Donnell, 2004: 32f.). Dementsprechend müssen Forschende auch Folgendes berücksichtigen: „Diary studies allow us to see factors identified by learners which we, as researchers and teachers, may not consider to be variables worth studying” (Bailey, 1991: 87). Die gewonnenen Einblicke können zur Generierung von Hypothesen dienen, wobei sie sich eingeschränkt generalisieren lassen (vgl. Matsumoto, 1987: 25).

Hinter jedem Lerntagebucheintrag verbirgt sich ein gewisser Anteil an Subjektivität, die gerade ein inhärentes Merkmal von Lernermeinungen (eng. *beliefs about language learning*) ist. Gerade das Subjektive, das Stereotype, etwa wie man effektiv Fremdsprachen lernen sollte, kann den Lerntagebucheinträgen entnommen, dialogisch diskutiert und empirisch untersucht werden. Die Subjektivität kommt auch dadurch zum Ausdruck, dass Lernende manche Erfahrungen nur aus ihren Erinnerungen rekonstruieren und als retrospektive Daten liefern. Fry (1988: 160) bemerkt zu Recht: „With retrospective data, all the problems of cognition in introspective data are magnified by the lapse of time between the event and the reporting of it”.

Des Weiteren ist die Frage legitim, wie die Reflexionen entstehen, was den Reflexionsprozessen unterzogen wird (bei Themenfreiheit), und wie die Reflexivität als Fähigkeit gefördert werden kann. Selbstverständlich muss bei der Lerntagebuchführung auch berücksichtigt werden, dass Lernende nicht immer imstande sind, das Reflektierte zu verbalisieren. Zu überlegen ist daher die Sprache, in der das Lerntagebuch geführt werden soll. Wenn den geführten Diskussionen keine Leitfragen vorausgehen, müssen in der Phase der Datenaufbereitung die Themen der Dialoge bestimmt und entsprechend kategorisiert und kodiert werden, was nicht unbedingt leicht ist (vgl. hierzu die Prinzipien der *qualitativen Inhaltsanalyse* – Mayring 2007). Darhower (2004: 328) räumt ein: „In

dialogue journals, as in oral discourse, topics often change, merge, and are elaborated". Wenn der Forschende und der Lehrende, der an der Dialogführung teilgenommen hat, dieselbe Person ist, ist auch Folgendes zu beachten:

Ein Grundproblem der qualitativen Methodologie ist (...), sicherzustellen, dass nicht Vorurteile, Vorwissen etc. die qualitative Datenanalyse so steuern, dass lediglich Muster oder Kategorien induziert werden, die im Kern der Erwartung oder Erfahrung des Forschers entsprechen. (Riemer, Settineri, 2010: 776).

Bailey (1991: 82) nennt einige Fragen, die bei der Analyse der Lerntagebucheinträge wichtig sind: „What constitutes a pattern? What makes a event 'salient' to the learner? How are key terms defined?“.

Nach wie vor wissen wir zu wenig, wie Lerntagebücher geführt werden, wie der Prozess des Schreibens aussieht (vgl. Bolger, Davis, Rafaeli, 2003: 592).

5. Abschließende Bemerkungen

Das am Anfang dieses Beitrags angeführte Zitat von Bachtin über das dialogische Wesen unseres Lebens findet auch in der gegenwärtigen Fremdsprachenforschung seine Anwendung. Dialogische Lerntagebücher sind nämlich Mittel, die den Lernenden (aber auch den Lehrenden) helfen können, über das eigene Lernen zu reflektieren und das mit den Reflexionen Erfasste zu verbalisieren. Das Wesentliche liegt aber in der Möglichkeit, seine Gedanken gegenseitig auszutauschen, Meinungen, Ratschläge von anderen zu erhalten und darüber zu diskutieren. Gerade in solch einem Gefüge finden Lernprozesse statt, obwohl sie nicht immer sofort erkennbar sind.

In der Zukunft wäre es relevant, Dialoge/ Polyloge zwischen zwei/ mehreren Lernenden oder zwischen zwei/ mehreren Lernenden und Lehrenden empirisch zu erforschen – so sollte eigentlich die Bachtinsche Meinung verstanden werden. Zu hoffen ist, dass die multiplen Stimmen auf die diskutierte Problematik neues Licht werfen – vor allem mit dem Ziel, miteinander und voneinander zu lernen.

LITERATUR

Alaszewski A. (2006), *Using diaries for social research*, London u. a.: Sage Publications.

Bachtin M.M. (1984), *Problems of Dostoevsky's poetics*, Manchester: Manchester University Press.

- Bailey K.M. (1990), *The use of diary studies in teacher education programs*, (in:) Richards J.C., Nunan D. (Hg.), *Second language teacher education*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 215–226.
- Bailey K.M. (1991), *Diary studies of classroom language learning: The doubting game and the believing game*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 367 166.
- Bain J.D., Ballantyne R., Mills C., Packer J. (2002), *Developing reflection on practice through journal writing: impacts of variation in the focus and level of feedback*, „Teachers and Teaching: theory and practice“, Nr. 8, S. 171–196.
- Bartnitzky J. (2004), *Einsatz eines Lerntagebuchs in der Grundschule zur Förderung der Lern- und Leistungsmotivation. Eine Interventionsstudie*, Universität Dortmund. Unveröffentlichte Dissertation.
- Baskin R.S. (1994), *Student feedback on dialogue journals*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 375 627.
- Belke H. (1974), *Literarische Gebrauchsformen*, Düsseldorf: Bertelsmann Universitätsverlag.
- Bolger N, Davis A., Rafaeli E. (2003), *Diary methods: capturing life as it as lived*, „Annual Review of Psychology“, Nr. 54, S. 579–616.
- Darhower M. (2004), *Dialogue journals as mediators of L2 learning: A sociocultural account*, „Hispania“, Nr. 87, S. 324–335.
- De Florio-Hansen, I. (1999), *Das Lerntagebuch als Projekt. Erfahrungen mit dem journal d'apprentissage: le français et moi*, „Der fremdsprachliche Unterricht: Französisch“, Nr. 41, S. 16–21.
- Dufva H. (1998), *From 'psycholinguistics' to a dialogical psychology of language: Aspects of the inner discourse(s)*, (in:) Lähteenmäki M., Dufva H. (Hg.), *Dialogues on Bakhtin: Interdisciplinary readings*, Jyväskylä: University of Jyväskylä, Centre of Applied Language Studies, S. 87–105.
- Dyment J.F., O'Connell T.S. (2010), *The quality of reflection in student journals: A review of limiting and enabling factors*, „Innovative Higher Education“, Nr. 35, S. 233–244.
- El-Koumy A.S.A. (1998), *Effect of dialogue journal writing on EFL students' speaking skill*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 424 772.
- Ewald J.D. (2006), *Students' evaluations of dialogue journals perspectives on classroom themes*, „Applied Language Learning“, Nr. 16, S. 37–54.
- Ewald J.D. (2012), *Student-teacher dialogue journals: Students' concerns about Spanish 101*, „NECTFL Review“, Nr. 70, S. 31–50.
- Fischer L., Wiswede G. (2002), *Grundlagen der Sozialpsychologie*, München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Fry J. (1988), *Diary studies in classroom SLA research problems and prospects*, „JALT Journal“, Nr. 9, S. 158–167.

- Gkonou Ch. (2013), *A diary study on the causes of English language classroom anxiety*, „International Journal of Language Studies”, Nr. 13, S. 51–68.
- Holmes V.L., Moulton M.R. (1997), *Dialogue journals as an ESL learning strategy*, „Journal of Adolescent & Adult Literacy”, Nr. 40, S. 616–621.
- Kerka S. (2002), *Journal writing as an adult learning tool*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 470 782.
- Kreeft J. (1984), *Dialogue journal writing: Bridge from talk to essay writing*, „Language Arts”, Nr. 61, S. 141–150.
- Linnell K.M. (2010), *Using dialogue journals to focus on form*, „Journal of Adult Education”, Nr. 39, S. 23–28.
- Marefat F. (2002), *The impact of diary analysis on teaching/ learning writing*, „RELC Journal”, Nr. 33, S. 101–121.
- Matsumoto K. (1987), *Diary studies of second language acquisition: A critical overview*, „JALT Journal”, Nr. 9, S. 17–34.
- Mayring Ph. (1997), *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*, Weinheim, Basel: Beltz.
- Mitchell C., Coltrinari H. (2001), *Journal writing for teachers and students*, (in:) Barer-Stein T., Kampf M. (Hg.), *The craft of teaching adults*, Toronto, Ontario: Irwin Publishing, S. 21–38.
- Mlynarczyk Williams R. (1998), *Conversations of the mind. The uses of journal writing for second-language learners*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Moon J.A. (2006²), *Learning journals: A handbook for academics, students and professional development*, London: Kogan Page.
- Nassaji H., Cumming A. (2000), *What's in a ZPD? A case study of a young ESL student and teacher interacting through dialogue journals*, „Language Teaching Research”, Nr. 4, S. 95–121.
- Nerlicki K. (2008), *Selbstreflexives Fremdsprachenlernen im Philologiestudium mit Hilfe der dialogischen Lerntagebücher*, (in:) Lipczuk R., Jackowski P. (Hg.), *Wörter und Wörterbücher. Übersetzung und Spracherwerb*, Hamburg: Kovač, 149–172.
- Nerlicki K. (2009), *Dzienniczki uczących się jako narzędzie badawcze – próba oceny*, „Neofilolog”, Nr. 32, S. 151–161.
- Nerlicki K. (2011), *Lernerreflexionen im Blickpunkt. Polnische Germanistikstudenten über ihre fremdsprachlichen Lern- und Kommunikationserfahrungen*, Hamburg: Kovač.
- Nešić I., Spasić-Stojković M. (2017), *Insights from student's language learning diaries*, „The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes”, Nr. 5, S. 529–544.
- O'Donnell K. (2004), *Student perceptions of language learning in two contexts: at home and study abroad*, Universität Pittsburgh, unveröffentlichte Dissertation.

- Paterson B.L. (1995), *Developing and maintaining reflection in clinical journals*, „Nurse Education Today“, Nr. 15, S. 211–220.
- Peyton J.K. (2000), *Dialogue journals: interactive writing to develop language and literacy*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 450 614.
- Regan K.S. (2003), *Using dialogue journals in the classroom. Forming relationships with students with emotional disturbance*, „Teaching Exceptional Children“, Nr. 36, S. 36–41.
- Reid L. (1997), *Exploring the ways that dialogue journaling affects how and why students write: An action research project*, „Teaching and Change“, Nr. 5, S. 50–57.
- Riemer C., Settineri J. (2010), *Empirische Forschungsmethoden in der Zweit- und Fremdsprachenerwerbsforschung*, (in:) Krumm H.-J., Fandrych Ch., Hufeisen B., Riemer C. (Hg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin, New York: De Gruyter Mouton, S. 764–781.
- Rivoluceri M. (1983), *Writing to your students*, „ELT Journal“, Nr. 37, S. 16–21.
- Ruf U., Gallin P. (1991), *Lernen auf eigenen Wegen – mit Kernideen und Reisetagebüchern*, „Beiträge zur Lehrerbildung“, Nr. 9, S. 248–258.
- Schreder G. (2004), *Lehren und Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im Politik-Unterricht der gymnasialen Oberstufe. Ein Beitrag zur lernerorientierten, fachdidaktischen und qualitativen Unterrichtsforschung*, Universität Marburg, unveröffentlichte Dissertation.
- Staton J. (1987), *Dialogue journals*, (in:) Online ERIC Reproduction Document Service Nr. ED 284 276.
- Stork A. (2010), *Lerntagebücher*, (in:) Hallet W., Königs F.G. (Hg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*, Seelze-Velber: Klett, Kallmeyer, S. 261–265.
- Stork A. (2012), *Lerntagebücher aus Sicht von Schülerinnen und Schülern – Überlegungen zur Datenauswertung*, (in:) Cerri Ch., Jentges S., Stork A. (Hg.), *Methoden empirischer Fremdsprachenforschung im Prozess. Ein Blick hinter die Kulissen aktueller Forschungsprojekte*, Göttingen: Universitätsverlag, S. 69–82.
- Stork A. (2017), *Lernende im Dialog: Lerntagebücher im Fremdsprachenunterricht*, Giessener Fremdsprachendidaktik: online 10, Giessen: Giessener Elektronische Bibliothek.
- Winter F. (2007), *Fragen der Leistungsbewertung beim Lerntagebuch und Portfolio*, (in:) Gläser-Zikuda M., Hascher T. (Hg.), *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9–21.

Martin Blaszk

Uniwersytet Gdański

<https://orcid.org/0000-0002-3749-517X>

martin.blaszak@ug.edu.pl

THE POSSIBILITY OF TEACHING PRACTICES AS A COMMUNITY OF PRACTICE BASED UPON THE EXPERIENCES OF STUDENT-TEACHERS

Abstract

In pre-service training for teachers of English opportunities for dialogic interaction (Skidmore and Murakami, 2017) with a mentor are seen to play an important role in professional awareness and development (Wallace, 1993; Gabryś-Barker, 2012; Howard and Donaghue, 2015). To fulfil the demands of their practices student-teachers work with a number of different people: a school teacher (mentor), academic supervisor and the academic staff who lead the English teaching methodology course (Blaszk, 2015). This being the case, it was hypothesized that teaching practices might exist as a community of practice within which student-teachers in interaction with these different people would be supported in their professional development. The aim of the qualitative research reported in this paper was to discover how the student-teachers in a particular institution perceived their teaching practices and whether or not those practices could be viewed as a community of practice that supported the students.

Keywords: English teaching, teaching practices, teaching practice journals, community of practice, collaborative practice, non-collaborative practice, cooperative development

Słowa kluczowe: nauczanie języka angielskiego, zawodowe praktyki nauczycielskie, dziennik praktyk nauczycielskich, wspólnota praktyków, współpraca praktyków, praktyka bez współpracy, współpraca w rozwoju

1. Introduction

The study focuses on students at BA level in the Institute of English and American Studies (IEAS) – teacher specialisation, Faculty of Modern Languages, University of Gdańsk. It was implemented as a result of a growing belief within the Institute that it was not possible to engage student-teachers in a meaningful dialogue about their teaching if all the people who were engaged in that process were not also involved in discussions about it and, following the precepts of the dialogical encounter (Skidmore and Murakami, 2017), that the student-teachers should play an equal role in those discussions. This would mean that all of the people who take part in the teaching practices would be in contact with one another discussing what was occurring, commenting, suggesting and offering ideas producing a supportive environment for the development of the student-teachers. To find out if this was actually the case, it was proposed that the different parties involved in the teaching practices could be viewed in terms of “significant others” (Sullivan, 1953), which would include a school teacher, an academic supervisor and the academic staff who lead the English teaching methodology course (Blaszk, 2015), while their interaction might be understood as conforming to a community of practice (Wenger, 2002). The concept of the community of practice was viewed as an appropriate model to apply as it describes an experience similar to the one offered by the teaching practices: a shared educational process (Wenger, 2014, 1) in which learning takes place through participation (Wenger, 2002, 54). With this in mind, to find out whether the teaching practices carried out in IEAS could actually be considered a community of practice, artefacts produced by student-teachers were analyzed in connection with characteristics for a community of practice taken from Wenger’s (2002) research on the subject.

2. Theoretical background

According to Wenger (2002: 6) communities of practice exist in all aspects of life (families, workers, students, scientists, even garage bands and groups of alcoholics anonymous). In all of these cases, there are a set of characteristics of the community of practice that can be identified. The first of these characteristics is that individuals are involved in a group and contribute to its activities. This mutual engagement (Wenger, 2002: 73) entails that the members of the group are aware of what is occurring in the community at the same time as having an effect upon it, which leads to the maintenance and development of the group as a whole (Wenger, 2002: 74).

Another characteristic of a community of practice is that it is a joint enterprise which is complex and constantly negotiated between its members but

where complexity is maintained. Therefore, negotiation does not have to lead to agreement but a willingness to live with differences as well as align individual wants and needs to those of the group (Wenger, 2002: 78–79). Communities of practice are also indigenous because they are maintained, grow and develop in relation to a specific context. They exist within an institution or a system that strongly influences what they do, although there is scope for individual responses and inventiveness (Wenger, 2002: 79–80). A community of practice also has a shared repertoire that can include routines, actions and concepts that are perceived to be part of the practice, but whose use and meaning can be negotiated. As Wenger maintains, therefore, the reified areas of the community’s practice are always open to be challenged and changed by the members within the community (Wenger, 2002: 81–82).

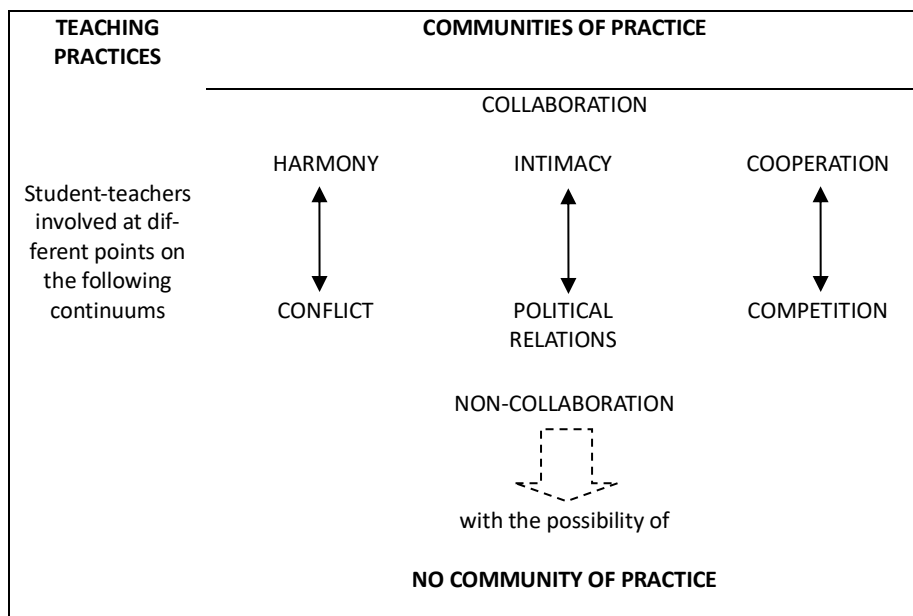


Figure 1: The oppositions that can exist in a community of practice.

In connection with the above, it can be seen that a community of practice does not necessarily entail people working together in total agreement towards fulfilling a particular goal, but involves constant negotiation over meaning and action and where, ultimately, there may not be shared agreement in connection with either of these among members of the group. Indeed, a community can be characterized by traits which lead to non-collaboration. These traits are seen by Wenger (2002: 56–57) to be in antonymic relations with those that are part of collaboration. As such, harmony, intimacy and

cooperation have their counterparts in conflict, political relations and competition. Additionally, as far as the author of this article is concerned, if these non-collaborative traits become too dominant, the community of practice may cease to function. Figure 1 shows the oppositions that can exist in a community of practice, the dominance of non-collaborative traits leading to the possibility of no community of practice. The antonymic relations provided a set of characteristics with which to interpret the data gathered for the empirical part of the research.

3. Research

3.1. Research objectives

The research carried out was a qualitative inquiry which aimed to gain a greater understanding of how the teaching practices in IEAS functioned from the perspective of the student-teachers who took part in them over three consecutive cycles. Unlike quantitative inquiry, which is used to prove a particular hypothesis or generate data and results that will build towards a generalized theory, this research was implemented to provide information to help the author, as well as other members of the teacher education team working in IEAS, come to decisions about how to develop the teaching practices. The inquiry takes the form of a case-study in that it concerns a particular group of people involved in a particular activity (Wilczyńska and Michońska-Stadnik, 2010: 154). It is also action research where structured reflection concerning a particular issue involves questioning and data collection, with the resulting ideas and solutions being applied to further professional action (Wallace, 2008: 14).

3.2. Methodology

To carry out the research, data was collected from 90 texts created by student-teachers who took part in the teaching practices in the years 2014–2015, 2015–2016 and 2016–2017. The texts came from the final section of a journal that the students completed and handed-in for assessment. In this part of the journal – *Overall Comments* – the student-teachers gave their responses to the teaching practice as a whole. In doing so, each student wrote approximately 4 pages of text (A4) guided by the following set of questions:

- a) Give your overall impression of your teaching practice.
- b) Briefly describe what you found to be the differences between teaching at the primary level between classes: 0 and 1,2,3; 1,2,3 and 4,5,6?
- c) From the observations you carried out and the lessons you taught:

- i) describe the knowledge / skills you have gained from your teaching practice. Give specific examples.
 - ii) describe the things you view to be the successes of your teaching practice. Give specific examples.
 - iii) say what you feel you still need to work on as a teacher. Give specific examples.
 - iv) say what you would do differently if you could do your teaching practice over again. Give specific examples.
- d) Other comments relating to this part of your practice that you would like to share. (Teaching Practice Information, 2018)

To analyse the data given in the student-teachers' texts, cross-sectional indexing was applied (Mason, 2002: 159–160). First of all questions were formulated which were then applied when reading the texts written by the student-teachers. The questions were:

Who or what is described?

How do the people act in the situation described?

How does the author of the text interpret what occurs?

How do these descriptions relate to the categories given for a community of practice?

Using these questions, the texts were read and re-read to establish and then confirm categories which were then placed in connection with the characteristics for a community of practice given above in section 2. A number of the categories that were produced through this process are given below in Figure 2, while analysis of a selection of data processed in this way is given in section 3.2.

3.2. Data analysis

The student-teachers' written reflections and the resulting pictures they gave of their practices were mixed. On the one hand, students wrote about the support and ideas they received from their mentors as well as the usefulness of the ideas provided by the English teaching methodology course at IEAS, which the students were able to implement in the classes they taught. In contrast to these "positive" views, student-teachers also wrote about how they received little or no support from their mentors or had to teach in a way which was different to the one proposed on the didactics course.

The following comments build a picture of a community of collaboration where there was harmony intimacy and cooperation. One student wrote of the "very good contact" she had with her mentor because "we were discussing some

topi[c]s after the classes for quite a long time” and that the mentor was interested in showing her what the job of a teacher looked like. This meant, for example, taking part in a “project to show me that leaning English as a foreign language is not only working with the coursebook” (PB 14–15).¹ Another student-teacher commented that the English teaching methodology course had given her “theoretical knowledge of planning and activities, preparing materials, organizing lessons, information about varieties of methods”, although she was equally aware that it worked in tandem with the teaching practice, which taught her how to use the knowledge “during 45 minutes of a lesson, how to catch learner’s (sic) attention, fully use the given time” (IS 16–17).

Examples of categories – teaching practices	Characteristics of a community of practice
<p><i>stimulating atmosphere</i>: use of English (L2) by mentor, learners, student-teacher, engaging tasks and activities, possibilities for experimentation;</p> <p><i>supportive mentor</i>: discussion, guidance into and through the job of teaching;</p> <p><i>various and reciprocal learning processes</i>: cognitive and affective development, learners, mentor, student-teacher learn from one another.</p>	<p>Collaborative</p> <p>Harmony</p> <p>Intimacy</p> <p>Cooperation</p>
<p><i>mismatch</i>: English teaching course aspirations and school realities, learner-centred as opposed to teacher-centred teaching;</p> <p><i>peripheral mentor</i>: too busy to talk, too little feedback, feedback after the fact;</p> <p><i>controlled atmosphere</i>: use of Polish (L1) by mentor, learners, student-teacher (not to disrupt), follow the coursebook, fulfil the syllabus.</p>	<p>Non-collaborative</p> <p>Conflict</p> <p>Political relations</p> <p>Competition</p>

Figure 2: Examples of categories produced through the process of cross-sectional indexing data from teaching practice journals linked to the characteristics of a community of practice.

¹ The code used in the data analysis gives the initials of the student-teacher involved in the didactics practices followed by the year she/he took part.

Students also described how learners were used to and interested in the way the students taught, which appeared to make the learners as much a part of the community of practice as the students, mentors and academic staff involved with the teaching practices. Student-teachers also reported how the classes were run in accordance with ideas espoused on the English teaching methodology course: English (L2) and extra, creative activities were used, not only the coursebook. In relation to the use of L2, one mentor encouraged learners to “try to use English as often as they can”, with the result that to the student’s “great surprise [...] the learners were speaking English even while communicating with one another during group work” (TR 15–16). Additionally, a student praised her mentor because “even though [...] [the learners] were very young and it was their first contact with English language, she managed to communicate with them without using Polish” (PP 15–16).

With regard to extra and creative activities, another student-teacher wrote how she “tried to prepare tasks which would make [...] [her] students engaged and interested in the lessons [...] to include some game and fun element or, in lower classes, to let the learners leave their desks and move a little” (PD 14–15). Some of the student-teachers also felt they had the freedom to experiment, which led one student – inspired by learners in second grade (8 year olds) – to teach vocabulary sitting under the tables in the classroom:

I had this very persistent problem during that lesson, and that being one of the pairs of students repeatedly, for whatever reason, [kept] diving down under the desk, giggling. I tried to fight this tendency in a variety of ways [...] but to no avail. Even worse: more pairs followed the first ones under their desks! I felt hopeless. So [...] I crawled under my desk myself and instructed all the children to do the same, and we followed through the rest of the lesson with complete involvement, no further problems, from under our desks. (SG15–16).

As well as the above, student-teachers mentioned that the learning process on their practices was reciprocal. In a process that displayed the intimacy that can be part of a community of practice, students described how they learnt from their mentors and the mentors wanted to learn from them, while contact with the learners also provided opportunities for the student-teachers to develop and grow. For example, one student wrote that his mentor commented “we are here to learn from each other” (PK 14–15), while a student who used tasks and activities from the internet and other sources was asked by her mentor “to write plans [instructions – MB] for more complicated tasks [...] [because] probably she would use them in her work” (MR 15–16). A number of students also described how they learned from the learners they were teaching. In one case, it was development of the student-teacher’s own lexis

because learners “ask vocabulary questions many times [...] [which are] quite difficult and there were cases that I had to check something in the dictionary” (PB 14–15). In another case, it was a positive effect on the skills and affective factors that are part of teaching, where a student could report: “An intensive contact with young learners influenced positively my social skills, creativity, an ability to deal with stressful situations, spontaneity, self-control, assertiveness and openheartedness” (MJ 15–16).

In addition to comments that showed the teaching practices as a collaborative community, there were descriptions by the student-teachers that placed it as non-collaborative. For instance, in connection with the conflictive and competitive elements that might exist in such a case, Polish (L1) was used in lessons most of the time, the coursebook was followed closely and extra, and creative activities were discouraged because of lack of time or because they disrupted order in the classroom. In connection with the use of L1, a student-teacher wrote about how the learners in one class were stunned into silence because she gave them instructions for an activity in L2, the reason for their amazement being “the fact that the teacher [mentor – MB] didn’t use much English during the lesson” (AD 16–17). Additionally, student-teachers also commented about work with the coursebook. For example, a student wrote that “it was impossible to introduce many extracurricular materials and games, because a vast number of material is to be covered each week. It also gave me no choice but to follow the book – I was simply expected to do that by my mentor and the principal” (KS 15–16). Meanwhile, another student commented on the negative side of this: “the more the coursebook is used, the more dull the lesson becomes” (OW 16–17)

In terms of a more direct expression of the conflict present between what was proposed on the English teaching methodology course and what actually occurred in the classroom, another student wrote: “the theoretical knowledge acquired during methodology and didactics was nowhere close the factual situation in Polish schools. Most of the games and activities are really useful, but not in a class of 25 students, yet in smaller groups of 4–6 pupils” (KS 15–16).

It was also mentioned how the English teaching methodology course did not prepare student-teachers for what they experienced in school, so that one student commented that she was “stunned to see some of the [...] principal concepts of applied didactics basically flying out of the window the moment the bell rang: there is no lesson nor is there any course that will properly prepare you for the chaos and frantic atmosphere of a school break situation” (SB 15–16). In practical terms, the lack of preparation was connected with the issue of discipline and student-teachers’ concerns about whether or not they

were using the appropriate method. On a more fundamental level, however, there was a difference between the learner-centred view promoted on the English teaching methodology course and the more traditional and teacher-centred concerns of some of the mentors. For instance, a student-teacher who “wanted to teach [...] [learners] a song that involved dancing and pointing to things” was told that she could not do this and that she “should avoid any kinesthetic learning unless [...] [she wanted the] class to turn into a disaster and let people harm themselves” (AD 15–16).

With regard to the political relations that can be part of a non-collaborative community of practice, one student commented that although her mentor provided a good model for teaching she was often too busy to discuss matters, which the student felt “negatively influenced [...] [her own] preparations and performance as a teacher” (MK14–15). Another student-teacher, meanwhile, complained that she “never heard any forms of disagreement or, what is more important any support, or constructive feedback.” The only real feedback came in the formal documentation the mentor had to complete after the practice was completed, which led the student to comment: “It is a shame I got to know about that after such a long time and had no chance to improve my abilities throughout the practice” (AW 14–15).

3.3. Discussion

From the perspectives of the students outlined above, when a student-teacher works with a “like-minded” mentor, one who is cognizant of trends in English teaching methodology parallel to those espoused on the methodology course run by IEAS and is able to negotiate the needs of learners with those of the formal concerns of schooling, then a community of practice of “collaboration” exists. This means there can be “harmony”, “intimacy” and “cooperation” in the following ways:

- **harmony** – there is agreement between the “significant others” involved in the teaching practices as to what should be done during lessons in the classroom,
- **intimacy** – the student-teacher and mentor feel comfortable and confident enough in each other’s company to comment upon as well as share in openness and honesty the ideas and experiences they have
- **cooperation** – the “significant others” involved in the practices work together in agreement to facilitate the enterprise of teaching.

In opposition to this, other comments made by the student-teachers suggest the contrary is true, so that “conflict”, “political relations” and “competition” are to the fore:

- **conflict** – the student-teacher does not agree with the way their mentor works, or the student-teacher accepts the way their mentor works even though she/he sees it as opposed to what was learned on the English teaching methodology course or what she/he feels to be “good” practice,
- **political relations** – there is a relationship in which a frank exchange of ideas and experiences is not possible,
- **competition** – the need to fulfil the syllabus is a priority, creative involvement is seen to be too time-consuming or detrimental to teaching-learning, the English teaching methodology course offers a different “version” of what occurs (should occur) in school.

From what the student-teachers wrote, the teaching practices as a whole cannot be viewed as one homogeneous community of practice. Rather there appear to be communities of practice, each reliant on the individual “significant others” who come together to create them. Furthermore, these different communities of practice exist as variable states, where each student-teacher can expect to be involved on continuums where the experience is between (following Wenger’s typology) collaboration and non-collaboration, including variables such as, harmony and conflict, intimacy and political relations, cooperation and competition.

This does not necessarily mean that the teaching practices as viewed by the student-teachers failed to function as a community of practice, because as Wenger (2002: 76) states: “Mutual engagement does not entail homogeneity, but it does create relationships among people. When it is sustained, it connects participants in ways that can become deeper than more abstract similarities in terms of personal features or social categories. In this sense a community of practice can become a very tight node of interpersonal relationships.” However, when the student-teachers went into environments where there was little support, where creativity was discouraged and where there was lack of agreement between the mentors (school and academic) as to a shared repertoire (section 2 above), Wenger’s “tight node” of relationships appeared not to exist. In this case a non-collaborative community of practice was apparent.

With this uncertain picture of the teaching practices as a community of practice, the question arises of whether or not it is a model that can be successfully applied to guide developments of the teaching practices in the future. The limitations of the research carried out here is that the data and analysis

is restricted to one set of people – student-teachers – in the group of “significant others” that constitute the teaching practices. Further research would be needed to reveal how mentors and English teaching methodology course providers view their involvement in the teaching practices. Additionally, and in relation to the question which is the basis for this research, if the teaching practices as a whole are different communities of practice, or indeed, do not exist as a community at all, is there an alternative way of viewing them that reflects more truly what they are? One answer to this may be found in the fact that although this research was interested in a community of practice as a collective enterprise inclusive of all of its participants working together towards one particular aim (all the student-teachers, all of the mentors and all of the learners from all of the schools involved in the practices, as well as the didactics team in the Institute facilitating a shared idea of the teaching-learning process), the picture that emerges is one where meaningful relations with regard to teaching-learning (or, indeed, the contrary) appear to be at the level of individuals interacting together rather than larger groups. Therefore, a more appropriate model for viewing the teaching practices when collaboration is apparent might be Cooperative Development, which emphasizes reflection and growth in teaching through one-to-one contact (Edge, 1992: 4). This being the case, continuing research into the functioning of teaching practices in connection with this perspective also needs to be explored.

4. Conclusion

The research was instigated to determine whether the teaching practices at BA level, carried out in IEAS at the University of Gdańsk, can be considered a community of practice. There were seen to be advantages to this, especially as the aim within the Institute is to continue to develop the practices as a reflective and dialogic enterprise: teaching practices as a community of practice would mean the “significant others” who are involved in the practices would be in contact, discussing what was occurring and offering each other ideas. The research showed that while the “positive” aspects of a community of practice: collaboration, harmony, intimacy and cooperation, were apparent, other aspects were also seen to exist: non-collaboration, conflict, more political relations and competition. Because of this, a more appropriate way of conceptualizing what occurs in the practices might be Cooperative Development, which allows for reflection and dialogic relations but at a level of contact between individuals rather than larger groups of people.

REFERENCES

- Blaszk M. (2015). Between didactics, the mentor and the pupils: Trainee reflections concerning their teaching practices. *Neofilolog* 45/1: 9–25.
- Edge J. (1992). *Cooperative Development*. Harlow: Longman Group UK Limited.
- Gabryś-Baker D. (2012). *Reflectivity in Pre-Service Teacher Education. A Survey of Theory and Practice*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Howard A., Donaghue H. (eds.) (2015). *Teacher Evaluation in Second Language Education*. London: Bloomsbury Academic.
- Mason J. (2002). *Qualitative Researching*. London: Sage Publications.
- Skidmore D., Murakami K. (eds.) (2017). *Dialogic Pedagogy: The Importance of Dialogue in Teaching and Learning*. Bristol: Multilingual Matters.
- Sullivan H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. New York: W.W. Norton & Company, Inc.
- Teaching Practice Information. Retrieved 17/02/2018, from https://fil.ug.edu.pl/wydzial/instituty_i_katedry/institut_anglistyki_i_ amerykanistyki/praktyki/praktyki_nauczycielskieteaching_work_experience [DW 18.08.2019]
- Wallace M. J. (2008). *Action research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace M. J. (1993). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger E. *A Community of Practice. A Brief Introduction*. Retrieved 15/12/2014, from <http://wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/> [DW 12.01.2020]
- Wenger E. (2002). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010), *Metodologia badań w glotto-dydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Wydawnictwo AVALON.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Ewa Andrzejewska, Magdalena Wawrzyniak-Śliwska 201

ARTICLES

1. Wioletta A. Piegzik – *Evaluation of implicit and explicit knowledge in French as a foreign language through grammatical judgment tests: analysis of tools and presentation of research results* 205
2. Renata Majewska – *Triangulation in action research on the basis of own investigation* 223
3. Anna Jaroszevska – *Case Study in Language Teaching Studies* 245
4. Dorota Werbińska – *Duoethnography in applied linguistics qualitative research* 269
5. Krzysztof Nerlicki – *Discussion about learning foreign languages – with the aid of dialogue journals* 285
6. Martin Blaszk – *The possibility of teaching practices as a community of practice based upon the experiences of student-teachers* 305

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuję jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2020 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.
Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397
Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przesać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).
Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM
al. Niepodległości 4, pokój 014
61-874 Poznań
adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>

