

Pregledni rad

Primljen: 24. svibnja 2024.

Prihvaćen: 10. srpnja 2024.

doc. dr. sc. Danijela Šegedin Borovina

Sveučilište u Splitu

Filozofski fakultet

dsegedin@ffst.hr

<https://orcid.org/0000-0001-8479-4482>

doc. dr. sc. Mirjana Semren

Sveučilište u Splitu

Filozofski fakultet

mdukic@ffst.hr

<https://orcid.org/0000-0001-6702-4697>

METODE ISTRAŽIVANJA U MEĐUJEZIČNOJ PRAGMATICI

Sažetak: Cilj je ovoga rada dati pregled različitih istraživačkih metoda koje se rabe u međujezičnoj pragmatiki za ispitivanje razvoja pragmatičke kompetencije učenika stranoga jezika. Metode prikupljanja podataka u međujezičnoj pragmatiki dijele se u tri kategorije, a to su metode istraživanja govorne interakcije, upitnici te usmena i pisana samoizvješća. Govorna interakcija analizira se kroz prikupljanje autentičnih podataka te metode navođenog razgovora i igranja uloga. Upitnici (test dopunjavanja diskursa, višestruki izbor i skala procjene) su najčešće rabljene metode u istraživanjima međujezične pragmatike zbog jednostavnog procesa konstrukcije i primjene. Treća vrsta metoda prikupljanja podataka uključuje usmena i pisana samoizvješća (intervjui, dnevници i verbalni protokoli). Za svaku metodu navedene su prednosti i nedostaci te dani primjeri istraživanja. U zaključku rada donosi se prijedlog mogućeg istraživanja razvoja pragmatičke kompetencije učenika stranoga jezika u hrvatskom obrazovnom kontekstu.

Ključne riječi: govorna interakcija, upitnici, usmena i pisana samoizvješća, pragmatička kompetencija, učenici stranoga jezika

UVOD

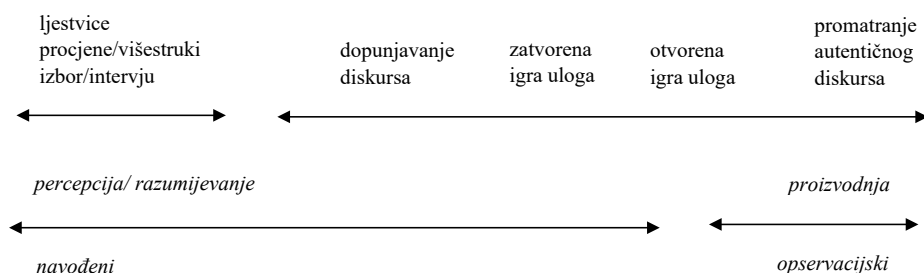
Osnovni je cilj učenja i poučavanja stranoga jezika komunikacijska kompetencija, odnosno osposobljavanje učenika za komunikaciju na stranome jeziku. Pragmatička sastavnica komunikacijske kompetencije često je „nevidljivi”

ili „manje očiti” dio učenja i poučavanja stranoga jezika i uobičajeno se u literaturi spominje kao treća (ili četvrta) sastavnica komunikacijske kompetencije, nakon lingvističke (gramatičke) i sociolingvističke kompetencije (ZEROJ, 2005). Ova je sastavnica također rjeđe predmetom istraživanja nego ostale sastavnice komunikacijske kompetencije. Istraživanjem razvoja pragmatičke kompetencije učenika stranih jezika bavi se međujezična pragmatika (engl. *interlanguage pragmatics*). Međujezična pragmatika naziva se „hibridom druge generacije” (Kasper i Blum Kulka, 1993) jer pripada dvjema disciplinama: usvajanju drugoga jezika i pragmatici. Provođenje istraživanja u okviru međujezične pragmatike otežava činjenica da takva istraživanja ispituju „tajna pravila” jezika (Bardovi-Harlig, 2001) koja su učenicima, ali i istraživačima koji nisu izvorni govornici nekog stranog jezika, puno manje očita nego, primjera radi, sintaktička pravila. Namjera je ovog rada stoga bila prikazati metode istraživanja u međujezičnoj pragmatici, kao i primjere istraživanja, u svrhu usustavljanja prikaza navedenih metoda i poticanja promišljanja o budućim istraživanjima međujezične pragmatike u hrvatskom obrazovnom kontekstu.

Istraživanja pragmatičkog razvoja kod učenika stranoga jezika svoju metodologiju preuzimaju od kros-kulturalne pragmatike i međujezične pragmatike. Navedene dvije discipline istraživačku metodologiju preuzimaju od raznih društvenih znanosti kao što su deskriptivna lingvistika, sociologija, lingvistička antropologija, razvojna pragmatika, kognitivna psihologija, psiholingvistika i socijalna psihologija (Kasper i Rose, 2002). Kasper i Dahl (1991) u svom često citiranom članku *Research methods in interlanguage pragmatics* prikazuju metode istraživanja u međujezičnoj pragmatici kao svojevrsni kontinuum s obzirom na „ograničenja koja nameću podatcima” (1991, str. 216). Ta se ograničenja odnose na stupanj do kojega su podatci već unaprijed određeni strukturom samog instrumenta koji se rabi u istraživanju te modalitetom jezične uporabe. Kasper i Dahl (1991, str. 217) na sljedeći način prikazuju različite metode prikupljanja podataka u međujezičnoj pragmatici (slika 1):

Slika 1.

Metode prikupljanja podataka s obzirom na stupanj kontrole i jezični modalitet (prema Kasper i Dahl, 1991).



Slika 1 odražava „tenzije između želje za strogo kontroliranim zadatcima jezične proizvodnje koji daju usporedive jezične uzorke i želje za integracijom proučavanja autentičnog diskursa u istraživanja međujezične pragmatike” (Bardovi-Harlig i Hartford, 2005, str. 1). Metodama istraživanja prikazanim na lijevoj strani slike (ljestvice procjene/višestruki izbor /intervju) prikupljaju se podatci o načinima na koje sudionici istraživanja razumiju pragmatičke aspekte nekog jezika (u slučaju međujezične pragmatike, riječ je najčešće o govornim činovima). Ove su metode „strogo kontrolirane” u smislu pažljive i dugotrajne pripreme instrumenta koji sudioniku dozvoljava minimalnu, odnosno nikakvu slobodu u davanju odgovora, a istraživač ima gotovo potpunu kontrolu nad aspektom istraživanja vezanim za metodologiju.

Središnje mjesto na slici 1. zauzimaju postupci kao što su test dopunjavanja diskursa te zatvorena i otvorena igra uloga. Ove metode također svojom strukturom u određenoj mjeri ograničavaju sudionike pri davanju odgovora, a podatci koji se njima prikupljaju odnose se na učeničku jezičnu proizvodnju. Metodom promatranja (opservacije) autentičnog diskursa, koja je prikazana na desnoj strani slike, također se prikupljaju podatci vezani za govornu proizvodnju sudionika istraživanja. Za razliku od ostalih spomenutih metoda, opservacija po svojoj strukturi, osim prisutnosti istraživača, ni u kojoj mjeri ne ograničava učeničku jezičnu proizvodnju. Potrebno je još napomenuti da su u ovom članku Kasper i Dahl (1991) dali pregled 39 istraživanja međujezične pragmatike, čime su pridonijeli usustavljanju ove znanstvene discipline u smislu pregleda i podjele metoda istraživanja.

Kasper i Rose (2002) pristupili su podjeli metoda prikupljanja podataka u međujezičnoj pragmatici nešto drukčije nego Kasper i Dahl (1991). Metode su podijelili u tri kategorije: govorna interakcija (autentični diskurs, navođeni razgovor, igra uloga), upitnici (test dopunjavanja diskursa, višestruki izbor, skala procjene) te pisana i usmena (samo)izvješća (intervjui, dnevnici, verbalna izvješća). U ovom ćemo radu opisati navedene metode po spomenutom redoslijedu, navesti njihove prednosti i nedostatke i dati primjere relevantnih istraživanja.

GOVORNA INTERAKCIJA

U svrhu istraživanja govorne interakcije u međujezičnoj pragmatici rabe se sljedeće metode prikupljanja podataka: autentični diskurs, navođeni razgovor (rasprava na zadanu temu i sociolingvistički intervju) i igra uloga. Kasper i Rose (2002) navode da ove metodološke opcije dijele temeljno obilježje, naime, ostvaruju se kroz interaktivnu usmenu jezičnu proizvodnju čime omogućavaju ispitivanje različitih obilježja usmenog diskursa.

Autentični diskurs odnosi se na prikupljanje autentičnih govornih događaja u okviru neke institucije, najčešće sveučilišta. Ova se vrsta podataka prikuplja

vođenjem bilježaka (engl. *field notes*) te audio i videosnimanjem (Kasper i Rose, 2002). Cohen (1996) navodi sljedeće prednosti podataka prikupljenih zapisivanjem/snimanjem prirodnog govora:

- istraživač stječe uvid u učestalost kojom se u prirodnom govoru pojavljuje određena vrsta govornog čina
- podatci su spontani
- podatci odražavaju ono što govornici doista kažu, a ne ono što misle da bi rekli
- govornici reagiraju na prirodnu situaciju, a ne na izmišljenu i vjerojatno nepoznatu situaciju
- komunikacijski događaj ima posljedice u stvarnom svijetu
- navedeni događaj može biti izvor bogatih pragmatičkih struktura.

Ovakav pristup prikupljanju podataka nosi sa sobom i određene poteškoće:

- govorni čin koji je predmet proučavanja ne mora se često pojavljivati u prirodnom govoru
- teško je kontrolirati varijable kao što su spol i razina znanja
- prikupljanje i analiza podataka uzimaju puno vremena
- u podacima možda neće biti dovoljan broj primjera za diskurzivno obilježje koje proučavamo ili tih primjera uopće neće biti
- uporaba opreme za snimanje može biti ometajući činitelj
- uporaba bilježaka kao dopune ili umjesto snimanja oslanja se na pamćenje.

Kao što je već spomenuto, istraživanja autentičnih govornih događaja u kojima sudjeluju neizvorni govornici nekog jezika usmjerena su u najvećem broju slučajeva na institucijski diskurs, kao što su konzultacije s profesorom. Za razliku od svakodnevnih razgovora, u kojima sugovornici uglavnom imaju ista diskurzivna prava i obveze, interakcija unutar institucije odvija se u okviru institucijskih ciljeva i zadataka zbog čega takvu interakciju možemo opisati kao svrhovitu, strukturiranu, predvidljivu i često podložnu ponavljanju (Kasper i Rose, 2002; Kasper, 2008). Ovakav oblik diskursa – koji je autentičan, ali istovremeno ograničen raznim društvenim pravilima – pogodan je za interkulturalnu i kros-kulturalnu usporedbu, ali i za razvojna istraživanja (Kasper, 2008). Naime, jedan od glavnih razloga zbog kojega istraživači izbjegavaju prikupljanje autentičnih podataka nemogućnost je kontroliranja raznoraznih varijabli koje utječu na komunikaciju te dugo vremensko razdoblje koje je potrebno da se prikupi dovoljna količina podataka, odnosno da se diskurzivno obilježje koje je predmet istraživanja u diskursu pojavi dovoljan broj puta. Kod institucijskog diskursa većina varijabli je već poznata te postoji mogućnost istraživanja brojnih diskurzivnih obilježja. Bardovi-Harlig i Hartford (2005) navode da je prednost institucijskog diskursa to što nalikuje prirodnom eksperimentu: djelomično je „kontroliran”, odnosno unaprijed strukturiran, no

struktura i „kontrola” posljedica su djelovanja sudionika unutar institucije, a ne ograničenja nametnutih istraživanjem. Također, institucijska interakcija dio je konteksta i nosi sa sobom društvene posljedice za sudionike (Bardovi-Harlig i Hartford, 2005).

Autorice velikog broja istraživanja institucijskog govora upravo su Bardovi-Harlig i Hartford, a ovdje sažeto navodimo postupak i zaključke dvaju dostupnih nam istraživanja iz 1996. godine. Hartford i Bardovi-Harlig (1996) analizirale su zahtjeve poslane e-poštom autoricama istraživanja (autorice su ujedno bile profesorice sudionicima istraživanja). Prikupljanje je podataka trajalo godinu dana, a u istraživanju su sudjelovali i izvorni i neizvorni govornici engleskoga jezika. Zahtjevi su analizirani s obzirom na emotivni učinak koji su imali na autorice te potom podijeljeni na one koji su imali pozitivan emotivni učinak i one koji su imali negativan učinak. Analiza je također provedena s obzirom na lingvistički oblik svakog zahtjeva, što uključuje uporabu modifikacije, razinu nametanja, sadržaj zahtjeva, sadržaj obrazloženja kojega su studenti dali za postavljanje zahtjeva te spominjanje, odnosno priznavanje „troška” kojega ispunjavanje zahtjeva ima za autorice istraživanja. Rezultati su pokazali da nije bilo velike razlike između izvornih i neizvornih govornika vezano za lingvističko oblikovanje zahtjeva. U negativnim zahtjevima najčešće je rabljena strategija s glagolom *želim* (engl. *I want/I need*). Uporaba ove strategije ne ostavlja prostor za pregovaranje te na određeni način uvećava prava onoga tko zahtjev postavlja, ali i obveze osobe kojoj je zahtjev upućen. Uporaba interne modifikacije bila je postojana za pozitivne i negativne zahtjeve u podacima prikupljenima od izvornih govornika. Negativni zahtjevi neizvornih govornika bili su drukčiji – u prosjeku su zadržavali manje od jedne oznake uljudnosti (engl. *please*) po zahtjevu. Što se tiče određivanja vremenskog okvira izvršavanja postavljenog zahtjeva, u pozitivnim zahtjevima on nije spominjan ili je ostavljeno profesorici na volju da ga sama odredi, dok su u negativnim zahtjevima studenti sami određivali rok. Spominjanje „troška” bilo je češće u pozitivnim zahtjevima za obje grupe. Autorice na kraju ističu da postoje brojni činitelji koji utječu na to hoće li zahtjev biti shvaćen kao pozitivan ili negativan te da studenti moraju te činitelje uzeti u obzir pri oblikovanju zahtjeva.

U drugom istraživanju iz 1996. Bardovi-Harlig i Hartford su na osnovi rezultata longitudinalnog istraživanja iz 1993. u kojem su sudjelovali izvorni i neizvorni govornici (studenti lingvistike) analizirale obilježja jezičnog unosa (engl. *input*) kojem su studenti izloženi. Podatci za longitudinalno istraživanje iz 1993. prikupljeni su za vrijeme studentskih konzultacija s profesorom koji im je dodijeljen kao savjetnik. Svrha je tih konzultacija da student, uz specifičnu savjetnikovu pomoć i informacije, organizira raspored za idući semestar i odabere kolegije koji najbolje odgovaraju njegovim potrebama. Prikupljeni su korpus autorice analizirale s obzirom na ostvarenje govornog čina prijedloga i govornog čina zahtjeva. Rezultati longitudinalnog istraživanja

pokazali su da se pragmatička kompetencija neizvornih govornika poboljšala u smislu njihovog uspješnog sudjelovanja u oblikovanju vlastitog rasporeda. Naime, studenti (neizvorni govornici) su, kako je vrijeme prolazilo, naučili davati vlastite prijedloge te su puno rjeđe odbijali prijedloge savjetnika. Obje grupe u međuvremenu su naučile i pravila institucije. Na mikrorazini, međutim, neizvorni govornici uvelike su se razlikovali od izvornih govornika. Naime, iako su savladali institucijska pravila, njihova pragmatička kompetencija nije bila na dovoljno visokom stupnju da bi ta pravila uporabili kroz lingvistički i pragmatički ispravno oblikovane zahtjeve i prijedloge. Neizvorni govornici tako nisu pokazali nikakav napredak u uporabi interne modifikacije (ublaživača; engl. *downgraders*). Izvorni su govornici ublaživače rabili u svim svojim prijedlozima (Bardovi-Harlig i Hartford, 1993).

U članku iz 1996. Bardovi-Harlig i Hartford detaljno analiziraju ulogu jezičnog unosa u konzultacijama s mentorom s obzirom na napredak, odnosno stagnaciju prisutnu u podacima prikupljenima od neizvornih govornika. Ovo je istraživanje, dakle, svojevrsni nastavak istraživanja iz 1993. Analiza je napravljena s obzirom na sljedeće aspekte unosa: savjetnikovo eksplicitno poučavanje o strukturi intervjua, priroda samog čina savjetovanja u kojem se razgovor odvija jedan-na-jedan (zbog čega studenti nemaju priliku promatrati druge studente koji bi im mogli poslužiti kao model), savjetnik kao izvor jezičnog unosa, potencijalni učinak stereotipnih stajališta na jezični unos te ograničenja u gramatičkoj i pragmatičkoj kompetenciji samih studenata (zbog čega im je dostupni jezični unos zapravo neuporabljiv). Analiza je pokazala da savjetnici gotovo svaki intervju započinju tražeći od studenata prijedlog rasporeda. Tijekom intervjua savjetnici studentima daju iscrpne informacije vezane za izbor kolegija. Autorice su primijetile da savjetnici nikad ne ispravljaju lingvistički pogrešno oblikovan prijedlog ili odbijanje prijedloga. Autorice također smatraju da bi za neizvorne govornike bilo korisno promatrati izvorne govornike u situaciji u kojoj moraju nešto predložiti ili odbiti. Određeni dijelovi savjetnikovih iskaza također mogu poslužiti kao izravan izvor unosa – autorice navode konkretne primjere koje neizvorni govornici mogu uporabiti u svojim odgovorima no zaključuju da se unos ipak nije pretvorio u prihvata (engl. *intake*). Moguće je i da neki studenti imaju stereotipno mišljenje da Amerikanci nisu odveć ljubazni, zbog čega se ni oni nisu trudili biti ljubazni u razgovorima. Također je moguće da je gramatička kompetencija neizvornih govornika na nižem stupnju od pragmatičke, zbog čega ne rabe neke potencijalno korisne konstrukcije. Bardovi-Harlig i Hartford (1996) na kraju zaključuju da su potrebna daljnja istraživanja da bi se detaljno utvrdilo na koje sve načine institucijski govor utječe na usvajanje stranoga jezika.

Kao što je spomenuto u uvodu rada, za istraživanje govorne interakcije u međujezičnoj pragmatici rabi se i navođeni razgovor. Navođeni razgovor (engl. *elicited conversation*) definira se kao „bilo koji razgovor organiziran u svrhu

prikupljanja podataka” (Kasper i Rose, 2002, str. 84). U istraživanjima se rabe dvije varijante ove metode prikupljanja podataka: rasprava na zadanu temu (eng. *conversation task*) i sociolingvistički intervju. U raspravi na zadanu temu od sudionika se traži da razgovaraju o nekoj temi ili da zajednički postignu cilj kojega je unaprijed postavio autor istraživanja. Ovisno o ciljevima istraživanja, upute za ovu vrstu zadatka mogu biti više ili manje detaljne.

Billmyer (1990) je uporabila raspravu na zadanu temu kao metodološki okvir svog istraživanja. U istraživanju su sudjelovali neizvorni govornici engleskoga jezika iz Japana te izvorni govornici engleskoga, a autorica je željela dati odgovor na pitanje hoće li eksplicitno poučavanje formalnih pravila govorenja ubrzati razvoj govornog čina komplimenta i odgovora na kompliment kod učenika stranoga jezika. Sudionici su bili podijeljeni u dvije grupe, kontrolnu i eksperimentalnu. Eksperimentalna je grupa bila eksplicitno poučavana o pravilima za davanje komplimenata. Članovi su se ove grupe također svaki tjedan za vrijeme trajanja semestra nalazili s američkim studentima japanskoga jezika da bi vježbali konverzaciju na engleskom jeziku. Konverzacija između studenata na tim je sastancima imala određeni cilj: od studenata se tražilo da naprave određeni zadatak, odnosno usmjere razgovor tako da od sugovornika dobiju kompliment. Studenti su u tu svrhu jedni drugima pokazivali fotografije obitelji i kuće ili se pohvalili nekim postignućem. Analiza rezultata pokazala je da su studenti koji su bili eksplicitno poučavani oblikovali veći broj prikladnih komplimenata nego studenti iz kontrolne grupe. Ovi su studenti također bili vještiji u određivanju prikladne teme i prikladnog konteksta za davanje komplimenata. Dakle, grupa koja je bila eksplicitno poučavana i sudjelovala je u razgovorima s neizvornim govornicima približila se govornoj normi izvornih govornika više nego kontrolna grupa. Billmyer (1990) zaključuje da formalno poučavanje pravila jezične uporabe unutar razreda može pomoći učenicima da na prikladan način komuniciraju s izvornim govornicima stranoga jezika izvan učionice.

Rabeći metodu sociolingvističkog intervjuja, Sawyer (1992) je ispitao usvajanje čestice *ne* kod 11 učenika japanskoga kao drugog jezika. Čestica *ne* često se rabi u japanskom jeziku, i to na kraju rečenice i znači „Zar ne?” ili „Ne misliš li i ti tako?”. Intervju je bio strukturiran, no učenici su se u svojim odgovorima, ako su to željeli, mogli odmaknuti od teme pitanja. Istraživanje je trajalo godinu dana, a učenici su intervjuirani četiri puta u pravilnim razmacima. Analiza učeničkih odgovora pokazala je da usvajanje čestice *ne* počinje njezinom uporabom u formulaičnim izrazima. Analiza je također pokazala da su učenici, nakon godinu dana života u Japanu, ovladali jezikom u tolikoj mjeri da mogu primjereno odgovarati na pitanja o sebi i zemlji iz koje dolaze. Međutim, samo je jedan od učenika na produktivan način rabio česticu *ne*, zbog čega nije bilo moguće potvrditi postojanje razvojnog slijeda za spomenutu česticu. Obrazlažući ograničenja istraživanja, autor napominje da format intervjuja nije

„prirodna situacija” za prikupljanje konverzacijskih podataka, s obzirom na to da je razmjena informacija bila jednostrana, a učenici su u četiri navrata odgovarali na vrlo slična pitanja. Upravo „asimetričnost” intervjuja Kasper i Rose (2002) navode kao glavni nedostatak ove metode prikupljanja podataka.

Još jedan način prikupljanja podataka vezanih za istraživanje govorne interakciju u međujezičnoj pragmatici igra je uloga. Kasper i Rose (2002, str. 86) igru uloga definiraju kao „simulacije komunikacijskih susreta temeljene na opisima uloga”. Igra uloga najčešće se provodi u parovima, a upute se učenicima daju ili usmenim putem ili ispisane na karticama. S obzirom na stupanj interakcije razlikuje se zatvorena igra uloga (engl. *closed role-play*) i otvorena igra uloga (engl. *open role-play*) (Kasper i Dahl, 1991). U zatvorenoj igri uloga učenici trebaju dati svoj odgovor na opis situacije odnosno, ovisno o vrsti govornog čina koja se istražuje, na standardiziranu uvodnu primjedbu sugovornika/istraživača. Odgovor je učenika, dakle, organiziran kao „jednosmjerni govorni čin” (Kasper, 2008, str. 288) kojim je zatvorena igra uloga završena. S obzirom na to da ovakav format ne dopušta višestruku izmjenu replika među sugovornicima, primjenjivost je zatvorene igre uloga „prilično ograničena” (Kasper, 2008, str. 289). U otvorenoj igri uloga postoji početni opis situacije te podjela uloga, no tijek i rezultat međudjelovanja nisu ni na koji način određeni (Kasper i Rose, 2002). Kasper i Dahl (1991) navode da je međudjelovanje u otvorenoj igri uloga „stvarno” u kontekstu te aktivnosti. Kasper (2008) smatra da otvorena igra uloga u smislu odvijanja i cilja komunikacije može biti više ili manje složena. Najmanje je složena ona otvorena igra uloga koja od sudionika traži komunikaciju u određenim rutinskim govornim situacijama uz postizanje zajedničkog cilja i uporaba formulaičnog jezika. Puno je složenija igra uloga koja sudionike stavlja u nepoznate im i nestrukturirane situacije u kojima se od njih traži uporaba složenih jezičnih konstrukcija i pregovaranja u svrhu postizanja dogovora oko divergentnih komunikacijskih ciljeva. Složenost zadatka, dakako, ovisi o ciljevima istraživanja.

Najvažnija razlika između otvorene i zatvorene igre uloga temelji se na činjenici da se otvorena igra uloga odvija kroz „veći broj izmjena i diskurzivnih faza” (Kasper i Rose, 2002, str. 87) odnosno „u potpunom diskurzivnom kontekstu” (Kasper i Dahl, 1991, str. 228). Za razliku od autentičnog diskursa, otvorena igra uloga omogućava istraživačima analiziranje konverzacijskih aspekata neovisno o kontekstu i ciljevima komunikacije, istovremeno im dozvoljavajući uporabu uloga i konteksta u kojima će sudionici upotrebljavati točno određene govorne činove s obzirom na cilj istraživanja odnosno specifičan opis situacije i podjelu uloga (Kasper i Rose, 2002). Nadalje, Kasper i Dahl (1991) navode da je važna prednost otvorene igre uloga to što nalikuje autentičnim razgovorima s obzirom na preuzimanje prava na riječ, donošenje improviziranih odluka o daljnjem tijeku komunikacije vezano za sugovornikov doprinos komunikaciji, pregovaranje lokalnih i globalnih ciljeva, sekvencijalnu

organizaciju govornog čina te odabir strategija ovisno o tijeku komunikacije. Razlika između autentičnih podataka i igre uloga temelji se na tome što u suštini igre uloga stoji cilj istraživača, a ne sudionika u komunikaciji. Golato (2003), pak, iznosi cijeli niz nedostataka igre uloga kao metode prikupljanja „kvaziautentičnih” podataka:

- iako su sudionici u igri uloga u interakciji jedan s drugim, kontekst njihove interakcije najčešće je izmišljen, odnosno nije stvaran; situacije u igri uloga u potpunosti su konstrukt samog istraživača osmišljen u skladu s ciljevima istraživanja, ne autentičnim komunikacijskim potrebama učenika
- ako polazimo sa stajališta da kontekst igre uloga nije stvaran, onda sudionici postaju glumci koji glume neku situaciju onako kako je oni zamišljaju; sudionici samo iznose svoja vjerovanja o ulogama koje (najčešće) u životu nikad nisu imali
- u igri uloga ne postoje sociolingvističke varijable koje su u autentičnoj komunikaciji itekako važne
- za razliku od razgovora u stvarnom životu, verbalne interakcije i radnje izvedene u okviru igre uloga nemaju nikakve posljedice za sudionike u stvarnom svijetu
- prevođenje, transkribiranje i analiza igre uloga zahtijeva puno vremena.

Liddicoat i Crozet (2001) analizirali su učeničku izvedbu u igri uloga u kojoj su trebali dati odgovor na pitanje „Jesi li proveo ugodan vikend?”. Sudionici su bili australski studenti francuskoga jezika, a pitanje o vikendu bilo je izabrano zbog zanimljive kulturološke razlike u tumačenju ovog pitanja. U australskom engleskom ovo je pitanje formulaično, odnosno predstavlja samo ritual pozdravljanja na poslu nakon vikenda zbog čega je i odgovor formulaičan. Dakle, pitanje se postavlja samo kurtoazno i najčešće ne rezultira dubljom raspravom. Kod francuskoga jezika situacija je dijametralno suprotna – ovo je pitanje za njih istinsko pitanje, odnosno najčešće označava početak detaljne rasprave. S obzirom na to da je u ovom istraživanju naglasak bio na poučavanju pragmatičkih aspekata stranoga jezika, različitost u kulturalnom poimanju istog pitanja kod Francuza i Australaca u više je puta predstavljena i objašnjena studentima u okviru modula o govornom jeziku i kulturi. Liddicoat i Crozet (2001) studentske su odgovore na ovo pitanje snimili prije samog početka modula, za vrijeme trajanja modula i godinu dana nakon što su studenti odslušali modul želeći utvrditi utjecaj eksplicitnog poučavanja na usvajanje interakcijskih normi. Kao metodu prikupljanja podataka izabrali su igru uloga zato što su smatrali da im jedino ta metoda, u situaciji u kojoj studenti rabe francuski samo u pedagoškom okviru, daje mogućnost prikupljanja korpusa usporedivih govornih podataka. Analiza podataka pokazala je da su studenti neposredno nakon poučavanja u svoj govor integrirali elemente vezane za

„francusko” tumačenje pitanja o vikendu, odnosno elemente koji nisu bili formulaični. Dakle, razvili su „svijest o sustavu” vezanom za kulturalna očekivanja govornika ciljnoga jezika. No, učenici nisu u jednakoj mjeri usvojili diskurzivna obilježja. Iako su svoje odgovore u velikoj mjeri prilagodili kulturalnim normama stranoga jezika na razini sadržaja, na razini lingvističkog oblikovanja iskaza nisu bili toliko uspješni. Autori zaključuju da ovakve i slične aktivnosti – u kojima se kod učenika podiže svijest o konverzacijskom stilu i sadržaju – mogu rezultirati promjenama u učeničkom međujeziku. Interakcijske norme mogu i trebaju biti dio poučavanja i učenja stranoga jezika.

Tateyama (2001) je ispitala učinak eksplicitnog i implicitnog poučavanja na uporabu formulaičnog izraza *sumimasen* (hrv. *oprosti*) kod učenika na početnom stupnju učenja japanskoga kao stranoga jezika. Autorica navodi da su ispričavanje, izražavanje zahvalnosti i skretanje pažnje tri osnovne funkcije ove formule. Tijekom osam tjedana nastave eksplicitna grupa četiri je puta dobila detaljna objašnjenja o trima funkcijama *sumimasen*, odnosno sudjelovala je u nizu eksplicitnih metapragmatičkih aktivnosti koje su uključivale i gledanje videa. Implicitna grupa u takvim aktivnostima nije sudjelovala, osim što su gledali iste videosnimke uz uputu da obrate pozornost na formulaične izraze u govoru. Uz igru uloga, u istraživanju su uporabljeni i drugi instrumenti (test višestrukog izbora, test dopunjavanja diskursa, intervju). Analiza rezultata pokazala je da, što se tiče igre uloga i testa višestrukog izbora, između eksplicitne i implicitne grupe nema značajnih razlika. Autorica navodi da je moguće da je period poučavanja bio previše kratak da bi se pokazala učinkovitost različitih uvjeta poučavanja. Autorica navodi i neke druge činitelje koji su mogli utjecati na rezultate, kao što su: motivacija učenika, uporaba japanskog van razreda te općenito bolji akademski uspjeh kod implicitne grupe.

Rabeći interaktivnu igru uloga, Hassall (2003) je istražio kako australski studenti indonezijskog jezika oblikuju zahtjeve u svakodnevnim situacijama u usporedbi s izvornim govornicima. Analiza je pokazala da su i studenti i izvorni govornici rabili iste vrste strategija u oblikovanju svojih zahtjeva (izravne, konvencionalno i nekonvencionalno neizravne strategije). Studenti su veoma često rabili strategiju „izražavanje želje/potrebe” (podvrsta izravnih strategija), koju su izvorni govornici rabili vrlo rijetko. Razlika se također pokazala i u uporabi imperativa, kojim se izvorni govornici veoma često rabe, a studenti vrlo rijetko. Obje grupe ispitanika u više su od 40 % zahtjeva rabile konvencionalno neizravne zahtjeve, no razlikuju se u uporabi modalnih glagola: izvorni govornici svoje su zahtjeve oblikovali uglavnom upotrebljavajući rabeći *can*, a studenti *may/be allowed*. Studenti su također češće rabili nekonvencionalno neizravne strategije nego izvorni govornici. Hassall (2003) smatra da je uporaba konvencionalne neizravnosti kao glavne strategije neizvornih govornika izravna posljedica pozitivnog transfera iz materinskog jezika te formalne jednostavnosti ove vrste pitanja. Učestalou uporabu strategije

„izražavanje želje/potrebe” (engl. *want statement*) kod studenata indonezijskog autor objašnjava željom za učinkovitošću i jednostavnošću. Rijetka uporaba imperativa objašnjena je transferom iz materinskog jezika – autor navodi da izvorni govornici australskoga engleskoga izbjegavaju rabiti imperativ za oblikovanje zahtjeva. Nekonvencionalno neizravne strategije koje su učenici rabili zapravo su pseudo-strategije. Uporabu glagola *may/be allowed* autor objašnjava njihovom prezentacijom u udžbenicima u kojima se glagol *can* uvijek veže uz sposobnost, a glagol *may/be allowed* uz dozvolu. Hassall (2003) zaključuje da provedena analiza potvrđuje tezu da za obilježja učeničkog međujezika (u ovom slučaju prikazana na primjeru govornog čina zahtjeva) uvijek postoje višestruka objašnjenja.

UPITNICI

U usporedbi s istraživanjem govorne interakcije, vrste istraživačkih pitanja na koja je moguće dobiti odgovor uporabom upitnika nužno su ograničene:

Isključena iz istraživanja upravo su ona pragmatička obilježja koja su specifična za usmeni interaktivni diskurs – bilo koji aspekt vezan za dinamiku razgovora, preuzimanje prava na riječ i konverzacijski mehanizmi vezani za to, sekvenciju aktivnosti, koordinaciju između govornika i slušatelja, obilježja govorne proizvodnje koja mogu imati pragmatičku važnost, kao što su vremenske varijable, i svi paralingvistički i neverbalni elementi. (Kasper i Rose, 2002, str. 89).

Kasper i Rose (2002) nadalje ističu da su upitnici, usprkos svojim ograničenjima, najčešće rabljena metoda prikupljanja podataka u međujezičnoj pragmatiki. Potrebno je napomenuti da istu tvrdnju ponavljaju i ostali autori koji su o istraživanjima međujezične pragmatike pisali s metodološke perspektive (Kasper i Dahl, 1991; Golato, 2003; Kasper, 2008). Jedan od razloga za učestalu uporabu upitnika taj je da se ovaj instrument često rabi kao pogodno i brzo rješenje za prikupljanje velike količine podataka, no to je, smatraju Kasper i Rose (2002), pogrešan razlog. Upitnike treba rabiti onda kada je njihova uporaba opravdana ciljevima istraživanja.

Najčešće rabljeni upitnici u međujezičnoj pragmatiki su zadatak dopunjavanja diskursa (engl. *Discourse Completion Task/DCT*), test višestrukog izbora (engl. *Multiple Choice Test/MCT*) i skala procjene (engl. *scaled-response questionnaire*). Ovi se upitnici razlikuju po vrsti odgovora koja se očekuje od sudionika istraživanja. Zadatak dopunjavanja diskursa implicira „otvoreni” odgovor, naime, od sudionika se traži da napišu odgovor za koji smatraju da je koherentan i prikladan u danoj situaciji. Kod višestrukog izbora i skale procjene učenicima su odgovori već ponuđeni, a od njih se traži da izaberu onaj koji drže najprikladnijim. U ovom dijelu rada detaljnije ćemo prikazati navedene vrste upitnika.

U literaturi se zadatak dopunjavanja diskursa često naziva testom dopunjavanja diskursa te se ova dva termina rabe kao sinonimi (Blum-Kulka, 1982; Blum Kulka i sur., 1989; Rose, 1994; Rose i Ono, 1995; Fukushima, 2003; Liu, 2006; Barron, 2003). Kasper i Dahl (1991, str. 221) ističu da je DCT „često rabljena i često kritizirana” metoda prikupljanja podataka u kros-kulturalnoj i međujezičnoj pragmatici. Želeći istaknuti učestalost uporabe ove vrste upitnika, Bardovi-Harlig i Hartford (1993) ovu su tvrdnju potkrijepile jednostavnom statističkom analizom: od 39 istraživanja međujezične pragmatike koja su u svom članku usustavili Kasper i Dahl (1991), u 11 istraživanja (31 %) uporabljen je test dopunjavanja diskursa kao jedini izvor podataka, a u još 8 istraživanja uporabljen je kao jedan od instrumenata. DCT je, dakle, uporabljen u 19 od 39 istraživanja (54 %). U samo 2 od 39 istraživanja kao metoda prikupljanja podataka uporabljeno je promatranje prirodnog jezika.

Kasper i Dahl (1991, str. 221) definiraju zadatak dopunjavanja diskursa kao pisani upitnik koji „uključuje određeni broj kratkih opisa situacija kojima slijedi kratki dijalog s praznim mjestom za govorni čin koji se istražuje”. Od ispitanika se traži da upišu odgovor za koji misle da pristaje u dani kontekst. Kontekst je oblikovan na takav način da učenik odgovara rabeći upravo onaj govorni čin koji je predmet istraživanja. „Konvencionalni” odnosno „klasični” oblik DCT-a sadrži i odgovor sugovornika, što je još jedan element konteksta koji čini planirani ilokucijski čin govornika eksplicitnim.

Ovdje navodimo jedan takav primjer:

At the professor's office

(U nastavnikovu uredu)

A student has borrowed a book from her teacher, which she promised to return today. When meeting her teacher, however, she realizes that she forgot to bring it along.

(Studentica je posudila knjigu od nastavnika i obećala ju je danas vratiti. Međutim, kad je srela nastavnika, shvatila je da je zaboravila ponijeti knjigu.)

Teacher: Miriam, I hope you brought the book I lent you. (Miriam, nadam da ste donijeli knjigu koju sam Vam posudio).

Miriam: _____

Teacher: OK, but please remember it next week. (U redu, ali molim Vas, sjetite se donijeti je sljedeći tjedan).

(preuzeto iz Blum-Kulka i sur., 1989).

U svojoj klasifikaciji pragmatičkih testova Brown (2001) spominje i usmeni zadatak dopunjavanja diskursa (engl. *oral discourse completion task/ODCT*). Usmeni zadatak dopunjavanja diskursa sastoji se od niza situacija snimljenih na diktafon. Od sudionika se traži da poslušaju snimku i kažu naglas što bi u toj situaciji rekli, također snimajući svoje odgovore. Rose (2000) je u svom kros-sekcijskom istraživanju razvoja međujezične pragmatike kod učenika osnovnoškolske dobi iz Hong Konga rabio jednu varijantu usmenog zadatka

dopunjavanja diskursa koju je nazvao crtani zadatak usmene proizvodnje (engl. *cartoon oral production task/COPT*). Temelj svake situacije uključene u COPT čini ilustracija situacije uz njezin kratki opis. Svakoj je ilustraciji zajednički lik dječaka koji je učenicima opisan kao njihov vršnjak koji se, kroz ilustracije u zadatku, susreće s istim svakodnevnim situacijama kroz koje i sami sudionici istraživanja prolaze (školske i obiteljske situacije poput traženja pomoći oko domaćeg rada, posuđivanja knjige i igrice od brata i sestre). Prikupljanje podataka odvijalo se tako da je učenicima najprije rečeno da pogledaju pojedinu ilustraciju, potom im je pročitani kratki opis situacije nakon čega su zamoljeni da svoj odgovor snime na diktafon. Također je potrebno napomenuti da su u istraživanju, uz učenike engleskoga kao stranoga jezika, sudjelovali i učenici-izvorni govornici kantoneškoga kako bi bilo moguće ispitati prisutnost pragmatičkog transfera iz prvog jezika. Da bi im kontekst bio što bliskiji, izvornim je govornicima rečeno da je dječak čije su svakodnevne situacije predstavljene kroz instrument učenik jedne od osnovnih škola u Hong Kongu, dok je učenicima engleskoga kao stranoga jezika rečeno da je riječ o dječaku iz Hong Konga koji je emigrirao u Kanadu te sad pohađa školu tamo gdje, naravno, govori samo engleski. Rose (2000) navodi da je to situacija koja je poznata većini ljudi u Hong Kongu, uključujući i učenike osnovnoškolske dobi. Sličan se kontekst pojavljuje u upitniku uporabljenom za nastavak ovog istraživanja, samo što su ovaj put sudionici bili učenici iz srednje škole (Rose, 2009). U ovom instrumentu, međutim, zbog administrativnih razloga nije bilo dozvoljeno rabiti ilustracije, iako je to bila prvotna autorova namjera. Dakle, upitnik je kontekstualiziran na ovaj način kako bi instrument dobio na autentičnosti, a učenici se mogli što bolje poistovjetiti s dječakom iz upitnika. Još jedna prednost ovog instrumenta je to što omogućuje uključivanje učenika na početnom stupnju učenja u istraživanje. Naime, učenici ne moraju čitati opis situacija i davati pisane odgovore rabeći strani jezik. Upravo je zato Flores Salgado (2008) u svojoj disertaciji rabila modificirani COPT kao glavni instrument da bi ispitala razvoj govornog čina zahtjeva i govornog čina isprike kod meksičkih studenata na tri razine učenja engleskoga jezika.

S obzirom na to da je zadatak dopunjavanja diskursa, odnosno neki njegov oblik, instrument koji se u istraživanjima međujezične pragmatike često rabi, valjanost je ovog instrumenta bila predmetom brojnih istraživanja. Prvo istraživanje kojem je cilj bio ispitati valjanost DCT-a proveli su Beebe i Cummings 1996. godine. Autorice su usporedili podatke prikupljene testom dopunjavanja diskursa i podatke dobivene preko telefonskih razgovora s fokusom na govorni čin odbijanja. Tema telefonskog razgovora koja je uporabljena za oblikovanje situacije u DCT-u bila je autentična: jedna od autorica nazivala je nastavnike engleskoga jezika kako bi ih zamolila da volontiraju na konferenciji TESOL-a u New Yorku. Analiza je pokazala da između autentičnih podataka i podataka prikupljenih DCT-om postoje brojne razlike. Podatci prikupljeni

DCT-om razlikovali su se u količini govora, načinu izražavanja te rasponu uporabljenih semantičkih formula. U telefonskim razgovorima izgovoreno je četiri puta više riječi nego što je napisano u testu dopunjavanja diskursa. Beebe i Cummings ovo objašnjavaju samim formatom DCT-a. Instrument se, naime, sastoji od opisa situacije i nekoliko praznih crta za pisanje odgovora zbog čega sudionici nužno sažimaju svoje odgovore. Sam format instrumenta nalikuje na test, a situacije su najčešće izmišljene. Sve navedeno rezultira kraćim i sažetim odgovorom u kojima se ključne formule potrebne za ispunjavanje društvenih zahtjeva rabe odjednom, odnosno najčešće bez razjašnjavanja i modificiranja iskaza. Autorice navode da „pisane igre uloga usmjeravaju odgovor prema manje pregovaranja, manje izbjegavanja odgovora, manje ponavljanja, manje elaboracije, manje raznolikosti i, na kraju, manje govora” (Beebe i Cummings, 1996, str. 71). Rezultati su također pokazali da su telefonski razgovori bili raznolikiji od pisanih odgovora u smislu različitih formula i strategija koje su sudionici rabili. Međutim, analiza sadržaja pokazala je da pisani upitnici točno odražavaju sadržaj izražen u prirodnom govoru. Beebe i Cummings (1996) smatraju da ovakvi rezultati legitimiraju uporabu DCT-a u istraživanjima s obzirom na to da se pokazalo da izvorni govornici na DCT odgovaraju pisanjem stereotipnih odgovora koji sadržavaju „formulaičnu jezgru semantičkog sadržaja” (1996, str. 75). Na kraju članka autorice zaključuju da je DCT „vrlo učinkovit” instrument kao sredstvo za:

- brzo prikupljanje velikih količina podataka
- stvaranje početne klasifikacije semantičkih formula i strategija koje će se vjerojatno pojaviti i u prirodnom govoru
- proučavanje stereotipnih uvjeta za društveno prikladan odgovor
- stjecanje uvida u društvene i psihološke činitelje koji najvjerojatnije utječu na govor i izvedbu
- utvrđivanje kanonskog oblika govornih činova u umu govornika nekog jezika.

Potrebno je naglasiti da su se ovim argumentima, kojima se podupire kontinuirana uporaba DCT-a za prikupljanje podataka, kasnije služili brojni autori i to najčešće oni koji su u svojim radovima rabili DCT te su prednosti ovog instrumenta odgovarale ciljevima istraživanja (npr. Hill, 1997). Autorice također naglašavaju da instrumenti poput DCT-a ne odražavaju prirodni govor u smislu načina izražavanja u stvarnim interakcijama, raspona uporabljenih formula i strategija, duljine odgovora i broja iskaza, dubine emocija koje oblikuju odgovor u stvarnoj komunikaciji, broja modifikacija te broja pojavljivanja nekog govornog čina u diskursu. Beebe i Cummings (1996, str. 80–81) navode da testovi dopunjavanja diskursa „ne daju prirodni govor, no nigdje se ni ne tvrdi da to mogu”, no zato „pružaju dobru ideju o stereotipnom obliku govornog čina”.

Yuan (2001, str. 272) napominje da su „ograničeni napori napravljeni da se procijeni valjanost” testa dopunjavanja diskursa te svom opsežnom istraživanju vrednuje sljedeće metode prikupljanja podataka u istraživanjima govornih činova: pisani test dopunjavanja diskursa, usmeni test dopunjavanja diskursa, bilješke i autentična komunikacija (intervjui sa sudionicima). Yuan (2001, str. 273) također navodi da s obzirom na ograničeni broj istraživanja o metodama prikupljanja podataka „ne postoji konačan dokaz koji pokazuje da je test dopunjavanja diskursa točna, valjana ili prikladna metoda prikupljanja podataka o govornim činovima”. Govorni je čin u fokusu ovog istraživanja kompliment (i odgovori na kompliment), a sudionici u istraživanju bili su govornici dijalekta mandarinskoga kineskog kojim se govori u gradu Kunmingu u Kini. Test dopunjavanja diskursa uporabljen u istraživanju sastavljen je na osnovi promatranja autentičnog govora. Dio ispitanika na ovaj je test dalo svoje pismene odgovore, a dio usmene, koji su bili snimani diktafonom. Autentične podatke Yuan (2001) je zapisivala odmah nakon što ih je čula ili na kraju dana i na taj je način prikupila ukupno 256 autentičnih govornih događaja. Da bi se utvrdila valjanost pojedinih metoda prikupljanja podataka, izračunate su srednje vrijednosti za sljedeće varijable: duljina odgovora, broj čestica za označavanje iznenađenja ili oklijevanja (npr. *umm*, *ah*, *well* itd.), broj ponavljanja, broj inverzija i broj izostavljanja. Rezultati t-testa za svih pet varijabli pokazali su da se sve navedene varijable značajno više rabe u usmenim odgovorima i kod komplimentata i kod odgovora na komplimente. Odgovori na usmenom testu dopunjavanja diskursa bili su dva puta dulji nego odgovori na pisani test. Ostala su obilježja također bila puno učestalija na usmenom nego na pisanom testu.

Autentični podatci analizirani su s obzirom na ista obilježja. Pokazalo se da su u autentičnim govornim događajima inverzije, ponavljanja, čestice za označavanje iznenađenja ili oklijevanja i izostavljanje vrlo česte pojave, puno češće nego u bilo kojem obliku DCT-a. No, prema učestalosti pojavljivanja ovih obilježja odgovori na usmenom testu puno su bliži prirodnom diskursu nego odgovori na pisanom testu i to je, navodi Yuan (2001), svakako prednost usmenog DCT-a. Glavni nedostatak ovog instrumenta ograničenje je koje postavlja sam njegov format. Naime, ne postoji mogućnost pregovaranja između „sugovornika” na testu i osobe koja popunjava upitnik zbog čega sudionik treba izreći sve u samo jednom iskazu. Ovakva je situacija rijetka u prirodnoj komunikaciji gdje su replike višestruke, kraće i brzo se izmjenjuju.

Što se tiče bilježaka i intervjuja, Yuan (2001) navodi zanimljiv primjer u kojem pokazuje da je glavni nedostatak bilješki njihova ovisnost o istraživačevu pamćenju. Naime, dvije su sudionice zajedno davale odgovore na usmeni DCT i pri tom su, u neformalnoj konverzaciji, izgovorile nekoliko komplimentata koji su također snimljeni na diktafon. Iste je komplimente autorica zapisala u svoje bilješke. Usporedba stvarnog razgovora i bilježaka pokazala je da su autoričine bilješke bile kraće od stvarnog razgovora i nepotpune. Autorica na

kraju zaključuje da podatci prikupljeni usmenim testom dopunjavanja diskursa daleko više nalikuju prirodnom govoru s obzirom na istražena obilježja te da je DCT bolja metodološka opcija ako je fokus istraživanja na prirodnom govoru. Autorica također napominje da, općenito gledano, odabir metodologije ovisi o istraživačkim pitanjima i postavljenim ciljevima istraživanja.

Golato (2003) je proveo istraživanje u kojem je usporedio snimke prirodnog govora i test dopunjavanja diskursa u kontekstu odgovora na komplimente. Situacije na testu oblikovane su na osnovi snimaka stvarnih razgovora. Nakon detaljne analize primjera iz autentičnog korpusa i statističke usporedbe podataka dobivenih testom dopunjavanja diskursa i podataka iz snimaka autentičnih razgovora, autor zaključuje da DCT nije prikladan instrument za istraživanje stvarnog govora. Golato također ističe važnu razliku između testa dopunjavanja diskursa i autentičnih podataka: DCT je zadatak u kojem postoji svojevrsna odgoda, odnosno učenici imaju vremena za razmišljanje što će napisati, dok je autentični diskurs nužno spontan i oblikuje se u stvarnom vremenu. Test dopunjavanja diskursa prikladniji je dakle za istraživanje onoga što ljudi misle da bi rekli nego za istraživanje onoga što stvarno kažu. Autor na kraju zaključuje da test dopunjavanja diskursa nikako ne može biti uporabljen za istraživanje autentičnog govora.

Istraživanja opisana u ovom dijelu rada (Beebe i Cummings, 1996; Yuan, 2001; Golato, 2003) ukazuju na nedostatke testa dopunjavanja diskursa. Test dopunjavanja diskursa, međutim, ima prednost važnu za ispitivanje pragmatičkih obilježja i razvoja pragmatičke kompetencije u međujeziku učenika stranoga jezika. Ta se prednost odnosi na ispitivanje obilježja pragmatičkog znanja učenika. Naime, od učenika stranoga jezika, koji uče jezik u neautentičnoj sredini od nastavnika koji su i sami neizvorni govornici tog jezika, ne možemo očekivati autentičan i prirodan govor koji spominju autori gotovo svih istraživanja koja se bave metodološkom potvrdom DCT-a. Kasper i Rose (2002, str. 95–96) tvrde sljedeće:

Kad su pažljivo konstruirani, testovi dopunjavanja diskursa daju korisne informacije o pragmatolingvističkom znanju govornika o strategijama i lingvističkim oblicima uz pomoć kojih se izvršavaju komunikacijski činovi, i o njihovom sociopragmatičkom znanju o kontekstualnim činiteljima pod kojima su određeni strateški i lingvistički izbori prikladni. Rabe li govornici ili ne iste te strategije i oblike u stvarnom diskursu je druga stvar, ali odgovori na upitnik ukazuju nam koje su stratezijske i lingvističke mogućnosti spojive s načinom na koji sudionici razumiju pragmatičke norme drugoga jezika i koji kontekstualni činitelji utječu na njihove izbore. U razvojnim pragmatičkim istraživanjima drugoga jezika zanima nas istražiti kako se razvija znanje učenika drugog jezika za razliku od razvoja u izvedbi pod puno zahtjevnijim uvjetima konverzijskih susreta. Za takve istraživačke svrhe, DCT je učinkovita opcija, bez obzira na to utjelovljuju li podatci koje dobijemo interakciju licem-u-lice.

Rose i Ng (2001) navode da je u nekim slučajevima moguće promatrati interakciju učenika na stranom jeziku, no kontekst u kojem se neki jezik uči kao strani općenito ne nudi takve mogućnosti. Istraživač koji želi promatrati komunikaciju na nastavi stranoga jezika susrest će se s dvije vrste problema. Prva vrsta problema su oni administrativno-tehničke prirode koji variraju od poteškoća s pronalaženjem škola, nastavnika i učenika koji su voljni sudjelovati u istraživanju do organizacijskih poteškoća vezanih za raspored nastave, odnosno mogućnost prekidanja iste zbog provođenja istraživanja. Druga vrsta problema odnosi se na samu komunikaciju unutar razreda. Naime, iskustvo, ali i brojna istraživanja, pokazali su da se komunikacija u razredu uglavnom odvija po obrascu iniciranje – odgovor – povratna obavijest (engl. *initiation – response – feedback*; IRF) te su primjeri „prave” spontane komunikacije zaista rijetki. Dakle, može se dogoditi da se neko diskurzivno obilježje ili govorni čin koji želimo istraživati u razrednoj komunikaciji pojavljuje vrlo rijetko ili se uopće ne pojavljuje. Zbog svega navedenoga, Rose i Ng (2001, str. 154) zaključuju da je uporaba pisanih instrumenata „neizbježna”: „Htjeli bismo razjasniti, međutim, da smo potpuno svjesni ograničenja upitnika, posebice s obzirom na informacije koje njima dobivamo. Ključno je razumjeti da su upitnici neizravna mjerila...” Nadalje, Rose i Ng (2001) ističu da su upitnici podložni određenoj količini redukcionizma, s obzirom na to da naprosto nije moguće u kratke opise situacija od kojih je sastavljen DCT uključiti sve društvene varijable koje utječu na slične situacije u stvarnom životu. Autori (2001, str. 155) također smatraju da je vrlo važno naglasiti da su upitnici „inherentno umjetni”:

Mnogi istraživači koji rabe DCT djeluju pod (često implicitnom) pretpostavkom da podatci koje su prikupili predstavljaju (ili mogu predstavljati) ono što ljudi zaista kažu ili naprave u interakciji licem u lice, baš kao što oni koji kritiziraju dopunjavanje diskursa kao valjani postupak prikupljanja podataka to rade tvrdeći da (popunjavanje diskursa) ne predstavlja stvarnu uporabu jezika. I pristalice i kritičari DCT-a u potpunosti promašuju smisao. Upitnici ne mjere izravno društvenu (ili lingvističku) radnju, te se od njih to ne može očekivati, niti ih se treba kritizirati zato što to ne rade.

Poput klasičnog oblika testa dopunjavanja diskursa, test višestrukog izbora također se popunjava pisanim putem. Ova vrsta upitnika se sastoji od kratkih opisa situacija, a za svaku situaciju ponuđeno je nekoliko mogućih odgovora. Učenici moraju izabrati onaj odgovor koji prema njihovu mišljenju najbolje odgovara opisanoj situaciji. Dakle, broj mogućih odgovora ograničen je, što znači da je ograničen i broj mogućih strategija za oblikovanje komunikacijskog čina koji se proučava. Slijedi primjer iz istraživanja koji su proveli Rose i Ono 1995. godine:

Your friend gave you a ticket for a concert next Saturday, but unfortunately, you have to work at your part-time job that day. Your senior (senpai) in the

club you belong to also works part-time at the same place. You know that she doesn't have to work on Saturdays. What would you say or do?

- a) I would say, "Can you work instead of me next Saturday?"
- b) I would not go to the concert.
- c) I would say, "I can't work next Saturday and I don't know what to do."
- d) I would say, "Please work instead of me next Saturday."

Prijatelj ti je dao kartu za koncert sljedeću subotu, ali nažalost moraš ići na svoj honorarni posao. Tvoj nadređeni u klubu kojemu pripadaš također radi tamo na pola radnog vremena. Znaš da ne treba raditi u subotu. Što bi rekao ili učinio?

- a) *Rekao bih: „Možete li raditi umjesto mene sljedeću subotu?“*
- b) *Ne bih otišao na koncert.*
- c) *Rekao bih: „Ne mogu raditi sljedeću subotu i ne znam što učiniti.“*
- d) *Rekao bih: „Molim Vas, radite umjesto mene sljedeću subotu.“*

U polju međujezične pragmatike test višestrukog izbora rabi se za proučavanje pragmatičkog razumijevanja iskaza (Fukushima, 2003), produktivne uporabe govornih činova i rutina (Rose i Ono, 1995) te provođenje metapragmatičke procjene (Koiike, 1989). Brown (2001) navodi da je prednost ovog instrumenta to što je riječ o pisanom upitniku za koji sudionicima ne treba puno vremena. Zbrajanje odgovora također ne predstavlja problem. Nedostatci su ovog instrumenta to što se ispituje samo pisana receptivna jezična proizvodnja, a ne potiče se usmena proizvodnja ili samopromišljanje. Liu (2006) ističe da za razliku od drugih formata u kojima se rabi višestruki izbor u upitniku ove vrste, izbor odgovora temelji se na prikladnosti, a ne na točnosti. Dakle, distraktori na testu dopunjavanja diskursa s višestrukim izborom nisu točni ili netočni, već više ili manje prikladni s obzirom na opisanu situaciju. Na osnovi rezultata istraživanja koje su proveli Rose (1994) i Rose i Ono (1995), Fukushima (2003) zaključuje da je prednost testa s višestrukim odgovorom to što proširuje izbor mogućih odgovora. Naime, među ponuđenim odgovorima može biti i odgovor koji ispitanici smatraju najprikladnijim u danj situaciji, ali ga se sami nisu mogli sjetiti. Također, ova vrsta upitnika traži puno manji kognitivni angažman od „klasičnog” testa dopunjavanja diskursa. Od sudionika se traži samo da procijene koji je od ograničenog broja odgovora najprikladniji s obzirom na opisane kontekstualne činitelje i njihovo vlastito praktično iskustvo dok se u klasičnom testu dopunjavanja diskursa od sudionika traži da najprije odaberu strategiju oblikovanja nekog govornog čina, a potom je i izreknu ili napišu u lingvistički i pragmatički prihvatljivoj formi.

Skala procjene, kao treća vrsta upitnika spomenuta u ovom radu, sastoji se od detaljnog opisa situacije u kojem su naznačene kontekstualne varijable. Nakon opisa situacija slijedi niz pitanja u kojima se od sudionika traži da procijene vrijednost određenih varijabli. Iako Kasper i Rose (2002)

navode da skala procjene nije instrument koji se često rabi u istraživanjima međujezične pragmatike, ovaj instrument ipak ima nekoliko primjena u takvim istraživanjima. Kao prvo, ljestvice se mogu rabiti kao prvi korak u razvoju instrumenta za glavno istraživanje. Tateyama (2001) je u svrhu oblikovanja glavnog upitnika za istraživanje pragmatičke transferabilnosti proveo tri preliminarna istraživanja. Između ostaloga, uz pomoć skale procjene ispitao je kako sudionici percipiraju kontekstualnu prikladnost za pet japanskih neizravnih strategija zahtijevanja. Kasper i Rose (2002) smatraju uporabu skale procjene za metapragmatičku procjenu izrazito vrijednom zato što omogućava spoznaju o tome kako sudionici procjenjuju kontekstualne varijable koje se kasnije primjenjuju u glavnom instrumentu (sociopragmatička procjena). Ove spoznaje istraživači rabe pri oblikovanju instrumenta poboljšavajući kontrolu nad tim varijablama. Kasper (2008, str. 295) smatra da „takve informacije ne bi trebale biti temeljene na intuiciji istraživača”. Skala procjene često služi kao nadopuna podacima prikupljenih drugim instrumentima (najčešće nekim oblikom testa dopunjavanja diskursa). Barron (2003) navodi glavni nedostatak ove vrste upitnika, a to je činjenica da se skalom procjene kontekstualni činitelji svode na statičke vrijednosti, a u stvarnosti su ti činitelji „fluidni i ponekad se mijenjaju unutar interakcije” (2002, str. 95).

PISANA I USMENA (SAMO)IZVJEŠĆA

Većina istraživanja govornih činova u okviru međujezične pragmatike temelji se na nekom obliku testa dopunjavanja diskursa (Yamashita, 1996). Međutim, instrumentom kao što je test dopunjavanja diskursa ne možemo ispitati kognitivne procese koji stoje u pozadini jezične proizvodnje učenika stranoga jezika te se zbog toga u većini istraživanja njihov glas zapravo „ne čuje”. Pisanim i usmenim (samo)izvješćima se prikupljaju metalingvistički odnosno metapragmatički podatci koji nam služe za bolje razumijevanje kognitivnih procesa kroz koje prolaze učenici pri oblikovanju govornih činova (Cohen i Olshtain, 1993). Uporabom ove vrste instrumenta mogu se, tvrdi Cohen (2004), dobiti „jedinствени podatci” o kognitivnim procesima. Glavna svrha uporabe (samo)izvješća jest otkriti na koje informacije učenici obraćaju pažnju za vrijeme izvedbe zadatka te kako njihova percepcija situacije utječe na odgovore koje daju (Cohen, 2004). Kasper i Rose (2002) u ovu vrstu prikupljanja podataka uključuju intervjue, glasno navođenje misli (verbalno izvješće) i dnevnikе.

Intervju se definira kao metoda u kojoj se podatci prikupljaju „ispitivanjem sudionika o tome kako i kada rabe određeno jezično obilježje u danom zadatku” (Martínez-Flor, 2004, str. 138). Kasper i Rose navode (2002) da su istraživački intervjui posebna vrsta govornog događaja koji ima svoje varijante ovisno o strukturi samog intervjua, njegovoj duljini i mediju (licem u lice,

telefonski, elektronski mediji). Međutim, sve varijante dijele dvije osnovne karakteristike, a to su interaktivnost i utjecaj kontekstualnih činitelja. I jedno i drugo obilježje, dakako, moraju biti uzeti u obzir pri tumačenju podataka. S obzirom na to da se intervju sastoji od pitanja i odgovora, Kasper (2008, str. 296) navodi da je odgovor uvijek oblikovan pitanjem, odnosno da je uvijek prisutan proces zajedničke konstrukcije odgovora istraživača i sudionika te je zbog toga problematično tretirati intervju kao „eksternalizacije stabilnih, dekontekstualiziranih vjerovanja i znanja”.

Tateyama se u svom istraživanju iz 2001., uz igru uloga i višestruki izbor u svrhu triangulacije podataka, koristila i intervjuom. Pitanja iz intervjuja odnosila su se na proces planiranja u pripremanju odgovora za sudjelovanje u igri uloga, učeničku procjenu samog procesa poučavanja kojem su bili izloženi te na njihove prijedloge o alternativnim načinima poučavanja pragmatike. Analiza je pokazala da je izvedba studenata koji nisu planirali što će reći u igri uloga bila lošija. Neki su studenti pažljivo planirali što će reći, no ono što su zapravo rekli razlikovalo se od onoga što su planirali. Pokazalo se također da na izvedbu pozitivno ili negativno utječe i njihova upoznatost sa zadatkom, odnosno jesu li se studenti u svakodnevnom životu susreli sa zadatkom opisanim u igri uloga. U procesu planiranja odgovora studenti su razmišljali na dvama jezicima, materinskom i stranom (engleski/japanski). Što se tiče procesa poučavanja, studenti iz eksplicitne grupe naglasili su da su im upravo eksplicitna objašnjenja o rutinskim izrazima bila iznimno važna za razumijevanje uporabe tih istih izraza.

Za razliku od intervjuja i dnevnika, gdje se kroz samoizvješće dobivaju podatci o prošlim ili hipotetičkim događanjima izvučenima iz konteksta, verbalno je izvješće „sudionikov istodobni ili retrospektivni verbalni izvještaj o procesu razmišljanja za vrijeme aktivnosti rješavanja problema” (Smagorinsky, 1998, str. 157) Postoje dvije vrste verbalnog izvješća. To su glasno navođenje misli (engl. *think aloud*) koje se odvija istovremeno s rješavanjem zadatka i retrospektivno izvješće (engl. *retrospective report*) koji učenik daje nakon aktivnosti. Kasper (2002, str. 298) daje sažeti prikaz teorije koja stoji u pozadini verbalnih izvješća:

Informacija procesirana u kratkoročnom pamćenju dok sudionik izvršava zadatak podložna je opisivanju i istinita je. Suprotno tomu, informacije koje nisu procesirane u kratkoročnom pamćenju, kao što su perceptualni procesi, motorni procesi i svi automatizirani procesi, nisu dostupne za opisivanje. Istinit opis moguć je i neposredno nakon dovršenja zadatka, dok su opažene informacije još u kratkoročnom pamćenju. Jednom kad su izvan kratkoročnog pamćenja, informacije će biti izgubljene ili enkodirane u dugoročnom pamćenju. S obzirom na to da pohranjivanje i dozivanje iz dugoročnog pamćenja zahtijeva daljnje procesiranje, najvaljanija su izvješća koja su istovremene ili neposredno konsektivne verbalizacije.

Kad se govori o introspektivnoj metodologiji u istraživanju međujezične pragmatike, kao primjer se najčešće spominje istraživanje Robinsonove iz 1992., u kojem je autorica rabila kombinaciju testa dopunjavanja diskursa i istovremenog i retrospektivnog verbalnog izvješća. Autorica je postavila sljedeća istraživačka pitanja:

- Mogu li se verbalnim izvješćem dobiti podatci koji će poslužiti za opisivanje pragmatičkog znanja učenika, kao i izvora tog znanja?
- Razlikuje li se vrsta podataka dobivenih verbalnim izvješćem s obzirom na stupanj jezičnoga znanja učenika?
- Koje se kategorije informacija mogu dobiti verbalnim izvješćem s obzirom na međujezično pragmatičko znanje govornog čina odbijanja u američkom engleskom?

U istraživanju je sudjelovalo dvanaest japanskih studentica. Test dopunjavanja diskursa sastojao se od šest situacija, a od sudionica je zatraženo da za vrijeme pisanja odgovora naglas govore sve o čemu razmišljaju i to na materinskom jeziku – ako je to jezik njihovih misli. Sudionice su prošle obuku u kojoj su dobile pisane i usmene upute i priliku za uvježbavanje načina davanja verbalnog izvješća. Neposredno nakon što su napisale dogovore popraćene glasnim navođenjem misli, Robinson (1992) je sve sudionice intervjuirala. Retrospektivni intervju sastojao se od pitanja vezanih za glasno navođenje misli, a autorica je sudionicama puštala snimku istog da ih podsjeti na izgovorene misli. Do kategorija za kodiranje podataka autorica je došla induktivnim putem, odnosno kategorije su se „nametnule” iz podataka: obilježja situacije, dokazi za planiranje iskaza, evaluacija alternativnih iskaza, indikacija pragmatičke i lingvističke poteškoće, iskazi vezani za znanje o govornom činu odbijanja u američkom engleskom i mogući izvori tog znanja, indikacije metodoloških poteškoća i jezik misli. Na osnovi analize autorica je zaključila da introspektivni podatci omogućuju uvid u strategije procesiranja jezika koje nisu dostupne analizom odgovora na testu dopunjavanja diskursa te da kombinacija glasnog navođenja misli i retrospektivnog intervjua poboljšava informativnu vrijednost introspektivnih podataka. Robinson (1992: 50) smatra da su verbalna izvješća „praktično sredstvo generiranja i istraživanja hipoteza o usvajanju pragmatičkog znanja drugoga jezika”. Autorica je također zaključila da između učenika na različitim razinama znanja postoje određene kvalitativne razlike u dobivenim podacima. Analiza je ukazala i na postojanje razlika u informacijama dobivenima istovremenim i retrospektivnim verbalnim izvješćem. Sudionici su se, naime, povremeno s teškoćama prisjećali onoga što su izrekli u glasnom navođenju misli. Njihovi su odgovori u retrospektivnom intervju bili detaljniji od glasnog navođenja misli, često otkrivajući promišljanja o društvenim odnosima koja su utjecala na planiranje iskaza. Studentice su razmišljale i o pragmalingvističkim aspektima iskaza (moguće strategije za oblikovanje

odgovora) i sociopragmatičkim aspektima iskaza (procjena društvenih odnosa da bi odabrana strategija bila najprikladnija u danoj situaciji).

Cohen i Olshstein (1993) navode da u pragmatičkoj literaturi postoji detaljan opis strategija ostvarenja za cijeli niz govornih činova, no gotovo uopće nema opisa procesa uključenih u proizvodnju tih govornih činova neizvornih govornika. Dakle, namjera je ovih autora bila opisati načine na koje neizvorni govornici procjenjuju, planiraju i ostvaruju složene govorne činove kao što su isprika, pritužba i zahtjev. Petnaest je učenika engleskoga jezika s izvornim govornikom sudjelovalo u igri uloga u šest različitih situacija, po dvije za svaku vrstu govornog čina (isprika, pritužba, zahtjev). Sve su aktivnosti snimane. Nakon dvije igre uloga koje su se odnosile na isti govorni čin, uslijedio je retrospektivni intervju u kojem su postavljana pitanja vezana za činitelje koji su doprinijeli proizvodnji učeničkih odgovora. Retrospektivna verbalna izvješća analizirana su s obzirom na sljedeće aspekte: stupanj do kojega su iskazi unaprijed planirani, odabir jezika na kojem učenici razmišljaju (L1, L2 ili L3) pri planiranju i izvršenju iskaza, dosjećanje/odabir jezičnih oblika, stupanj do kojega sudionici obraćaju pažnju na gramatiku i izgovor i izvori za upotrijebljeni jezik. Rezultati su pokazali da su sudionici planirali svojevrsan „opći smjer” iskaza, ali ne i specifični vokabular i strukture koje će rabiti. Iskaze vezane za dosjećanje i odabir prikladnih jezičnih oblika Cohen i Olshstein (1993) podijelili su u sljedeće kategorije: „buka” u glavi, monitor, uporaba formulaičnog govora, preskakanje ili odustajanje od poruke, leksičko pojednostavljanje ili izbjegavanje i sličnost, debata sa samim sobom, promišljanje, djelomično iskazivanje misli, iskazivanje drukčijih misli. Učenici su u određenoj mjeri pazili na gramatiku, a najveći dio uopće nije obraćao pozornost na izgovor. Na kraju članka autori iznose zanimljiva metodološka razmišljanja (uporaba igre uloga kao simulacije stvarne situacije, uporaba situacija u kojima sudionici nikad nisu bili, detaljnost opisa situacije uporabljene za stvaranje konteksta za igru uloga, uporaba tehnologije u istraživanju itd.).

Hassall (2008) je proveo istraživanje u kojem je kombinirao usmenu igru uloga i retrospektivno verbalno izvješće. U istraživanju je sudjelovalo 19 studenata indonezijskog jezika s jednog australskog sveučilišta podijeljenih u dvije grupe (studenti na niskom stupnju učenja i studenti na naprednom stupnju učenja). Analiza podataka pokazala je da su studenti na niskom stupnju učenja rjeđe razmišljali o pragmatici, a često o lingvističkom planiranju govornih činova. Hassall za ovakve podatke nalazi dva objašnjenja. Prvo se odnosi na kognitivnu „preopterećenost”, odnosno činjenicu da učenici na niskom stupnju učenja još uvijek ne mogu određene jednostavne jezične radnje obavljati automatski i podsvjesno. Takve radnje od njih zahtijevaju svjestan napor te zauzimaju većinu kapaciteta za procesiranje jezika. Drugo objašnjenje odnosi se na sam proces poučavanja stranoga jezika koji je tradicionalno usmjeren na propozicijsku jasnoću i točnost. Studenti na naprednom stupnju znanja

češće su razmišljali o pragmatici nego o lingvističkom planiranju. Hassall (2008) ponovno navodi dva objašnjenja. Prvo je objašnjenje da, s obzirom na napredan stupanj znanja jezika, ovi studenti određene jednostavne jezične radnje obavljaju automatski te imaju više vremena razmišljati o pragmatici. Drugo je objašnjenje da je ova grupa jednu godinu studija provela u Indoneziji gdje je zasigurno osvijestila važnost prikladne uporabe jezika. Rezultati su također pokazali da obje grupe studenata posjeduju solidno sociopragmatičko znanje, koje je za neke situacije ipak potpunije kod studenata na naprednom stupnju znanja indonezijskoga. U nekim se situacijama također pokazalo da učenici posjeduju znanje, no ne mogu mu pristupiti da bi ga ispravno uporabili. Pojavila se i obrnuta situacija u kojoj su učenici na prikladan način rabili neko jezično obilježje, no njihovo je znanje bilo površno i nepotpuno. Hassall (2008) na kraju zaključuje da su verbalna izvješća koristan instrument za otkrivanje mentalnih procesa koji su u pozadini pragmatičke izvedbe.

Također polazeći od pretpostavke da u istraživanjima međujezične pragmatike nema dovoljan broj istraživanja kognitivnih procesa kroz koje učenici prolaze pri proizvodnji govornih činova, Félix-Brasdefer (2008) u svom je istraživanju ispitao kognitivne procese i percepcije studenata španjolskoga jezika na primjeru govornog čina odbijanja. Uporabljene su dvije metode prikupljanja podataka: otvorena igra uloga i retrospektivna verbalna izvješća. Analiza podataka napravljena je s obzirom na tri kategorije: kognicija (kognitivne informacije na koje su sudionici obraćali pažnju prilikom oblikovanja navedenog govornog čina), odabir jezika na kojem su sudionici razmišljali i učenička percepcija inzistiranja sugovornika nakon što su već odbili njegov/njezin poziv. Rezultati su pokazali da su učenici u procesu planiranja iskaza najčešće razmišljali o gramatici i vokabularu, što je rezultiralo interferencijom u komunikaciji. Félix-Brasdefer (2008) smatra da su učenici prečesto rabili „monitor” (Krashen, 1982), odnosno bili previše usmjereni na točnost iskaza. Iako su svi sudionici istraživanja boravili u zemljama španjolskog govornog područja te su bili svjesni određenih kulturoloških osobitosti pri oblikovanju ovog govornog čina, njihovo se pragmalingvističko znanje ipak pokazalo nedostatnim. Autor zaključuje da bi za studente bilo korisno eksplicitno poučavanje pragmatike jer bi to pridonijelo razvoju njihove sociokulturalne kompetencije. Félix-Brasdefer (2008) također smatra da su retrospektivna verbalna izvješća ključna za prikupljanje informacija o metalingvističkom znanju učenika i njihovim percepcijama sociokulturalnih informacija.

Temeljna karakteristika metode dnevnika jest da podatke obično unosi sudionik istraživanja sâm, zbog čega je ova metoda potpuno nestrukturirana i u potpunosti usmjerena na sudionika (Mihaljević Djigunović i Matijašević, 2002). Kasper i Rose (2002) navode da metoda dnevnika s intervjuom dijeli usmjerenost na prošla iskustva i subjektivne teorije. Dnevnik učenicima omogućava slobodan osvrt na sve vidove učenja jezika, čime je također

moguće dobiti određeni oblik retrospektivnog izvješća. Istraživanja u kojima se rabi metoda dnevnika kao glavna metoda prikupljanja podataka u razvojnoj su pragmatiki rijetka. Najčešće se spominje Cohenovo (1997) istraživanje u kojem je autor vodio dnevnik o vlastitom ubrzanom učenju japanskoga kao stranoga jezika s fokusom na pragmatički razvoj. U svom dnevniku Cohen (1997) opisuje razne izazove s kojima se susreo u učenju jezika. Ti se izazovi odnose na sljedeće: sociopragmatički i pragmalingvistički transfer iz američkog engleskoga i drugih jezika koje je autor učio (zato što japanske sociokulturalne norme nisu eksplicitno poučavane zbog nedostatka vremena), nedostatak/izbjegavanje pravih komunikacijskih situacija za uporabu japanskog, povremeni nesklad između stila učenja i stila poučavanja, problemi s uporabom prikladnih sociolingvističkih izraza, uporaba prikladne količine riječi i informacija (autor je često želio biti rječitiji nego što mu je to znanje japanskog dopuštalo), ograničenje u pragmatičkom razvoju s obzirom na to da je tečaj bio držan u akademskom okruženju s malo kontakta s izvornim govornicima, teškoće s učenjem izraza za različite razine formalnosti. Cohen (1997) u zaključku naglašava da je s obzirom na formalne zahtjeve uspio naučiti materijal s tečaja, no navodi i da je njegova konverzijska sposobnost, odnosno sposobnost primjene naučenog u stvarnoj komunikaciji, ostala na vrlo niskom stupnju.

ZAKLJUČAK

U ovom se radu donosi pregled različitih metoda koje se rabe u istraživanjima međujezične pragmatike u svrhu ispitivanja razvoja pragmatičke kompetencije učenika stranoga jezika. Svaka je metoda detaljno objašnjena, što uključuje definiciju pojedine metode, njezine prednosti i nedostatke, prikaz relevantnih istraživanja te, gdje je bilo potrebno, primjere istraživačkih zadataka. Koliko je autoricama poznato, do sada nije bilo sličnog pregleda u hrvatskoj znanstvenoj i stručnoj literaturi.

U prvom dijelu rada opisane su metode istraživanja govorne interakcije. Najprije je opisano prikupljanje autentičnih govornih podataka koji su, s jedne strane, najmanje podložni kontroli i utjecaju istraživača i kao takvi vjerojatno najbolji izvor za opisivanje razvoja učeničke pragmatičke kompetencije. S druge strane, ovakve je podatke najteže prikupiti, a najveći je nedostatak autentičnog diskursa taj da se neka pragmatička struktura (što je u slučaju istraživanja pragmatičke kompetencije najčešće govorni čin) u govoru uopće ne mora pojaviti. Varijable vezane za provođenje istraživanja uporabom metoda navođenog razgovora i igre uloga mogu se u većoj ili manjoj mjeri kontrolirati, ovisno o ciljevima istraživanja, a prednost je ovih metoda u tome što se potrebni podatci ciljano prikupljaju. U radu su potom opisane razne vrste upitnika koji se rabe pri provođenju istraživanja u međujezičnoj pragmatiki, od kojih je u istraživanjima najčešći zadatak/test dopunjavanja diskursa

(*Discourse Completion Test/DCT*). Na kraju rada navedena je uporaba raznih vrsta samoizvješća kao načina da se istraže kognitivni procesi koji stoje u pozadini jezične proizvodnje učenika stranoga jezika.

Svi navedeni instrumenti od osobite su važnosti u istraživanjima razvoja pragmatičke kompetencije jer se njima prikupljaju korpusi podataka (najčešće govornih činova na stranom jeziku) koji potom mogu biti upotrebljeni u nastavi stranoga jezika kao primjeri za analizu i poučavanje raznih pragmatičkih situacija u stranom jeziku. Pritom je osobito koristan zadatak dopunjavanja diskursa kojim se relativno brzo mogu prikupiti velike količine podataka. Međutim, upravo se zadatak dopunjavanja diskursa u literaturi spominje kao jedan od manje autentičnih načina prikupljanja podataka u istraživanjima u okviru međujezične pragmatike. Upitnik ove vrste, dakle, ne daje i ne može dati podatke o tome kako bi hrvatski učenici stranoga jezika oblikovali neki govorni čin u stvarnoj komunikaciji na stranome jeziku. Međutim, to ne treba ni biti cilj nekog budućeg istraživanja. Rezultati dobiveni uporabom zadatka dopunjavanja diskursa mogu dati informaciju o trenutnom znanju i stavovima učenika (Rose, 2009) vezanima za oblikovanje nekog govornog čina na stranom jeziku, odnosno predodžbu o tome kako bi se hrvatski učenici snašli u situaciji u kojoj trebaju oblikovati govorni čin. Ta predodžba, dakako, ne mora odgovarati učeničkoj jezičnoj proizvodnji u stvarnoj komunikacijskoj situaciji jer je takvu situaciju u okolnostima u kojima naši učenici uče strani jezik teško postići. Kao što je ranije spomenuto, temeljni cilj istraživanja u okviru međujezične pragmatike u hrvatskom obrazovnom kontekstu bio bi ispitati znanje i stavove učenika vezano za oblikovanje govornog čina na stranom jeziku što bi moglo ukazati na razvoj njihove pragmatičke kompetencije. Isto tako, zadatak dopunjavanja diskursa može se rabiti kao instrument za provođenje istraživanja na svim razinama jezičnoga znanja, pa i s najmlađim učenicima. Ovo je osobito važno jer su istraživanja razvoja međujezične pragmatike kod učenika mlađe dobi (početnika) iznimno rijetka, kako u svijetu, tako i u Hrvatskoj.

LITERATURA

- Bardovi-Harlig, K. (2001). Evaluating the empirical evidence: Grounds for instruction in pragmatics? U K. Rose i G. Kasper (ur.), *Pragmatics in Language Teaching* (str. 13–31). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524797.005>
- Bardovi-Harlig, K. i Hartford, B. S. (1993). Refining the DCT: Comparing open questionnaires and dialogue completion tasks. U L. F. Bouton i Y. Kachru (ur.), *Pragmatics and language learning* (monograph series vol. 4) (str. 143–165). Urbana-Champaign, IL: Division of English as an International Language, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Bardovi-Harlig, K. i Hartford, B. S. (1996). Input in an institutional setting. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 171–188. <https://doi.org/10.1017/S027226310001487X>
- Bardovi-Harlig, K. i Hartford, B. S. (2005). *Interlanguage pragmatics: Exploring institutional talk*. New Jersey-London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Barron, A. (2003). *Acquisition in Interlanguage Pragmatics: Learning how to do things with words in a study abroad context*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/pbns.108>
- Beebe, L. M. i Cummings, M. C. (1996). Natural speech act data versus written questionnaire data: How data collection method affects speech act performance. U S. M. Gass i J. Neu, (ur.), *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language* (str. 65–86). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Billmyer, K. (1990). “I really like your lifestyle”: ESL learners learning how to compliment. *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 6, 31–48. <https://repository.upenn.edu/entities/publication/85873f0e-af10-436a-9838-001ee44c7a04>
- Blum-Kulka, S. (1982). Learning to say what you mean in a second language: A Study of the Speech Act Performance of Learners of Hebrew as a Second Language. *Applied Linguistics*, 3(1), 29–59. <https://doi.org/10.1093/applin/III.1.29>
- Blum-Kulka, S., House, J., Kasper, G. (ur.) (1989). *Cross-cultural Pragmatics: Requests and Apologies*. Norwood, NJ: Ablex.
- Brown, J. D. (2001). Pragmatics tests: Different purposes, different tests. U K. R. Rose i G. Kasper (ur.), *Pragmatics in language teaching* (str. 301–325). New York: Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (1996). Developing the ability to perform speech acts. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 253–267. <https://www.jstor.org/stable/44487880>
- Cohen, A. D. (1997). Developing pragmatic ability: Insights from the accelerated study of Japanese. U H. M. Cook, K. Hijirida i M. Tahara (ur.), *New trends and issues in teaching Japanese language and culture* (Technical Report #15) (str. 137–163). Honolulu: University of Hawai’i, Second Language Teaching and Curriculum Center.

- Cohen, A. D. (2004). Assessing speech acts in a second language. U B. Boxer i A. D. Cohen (ur.), *Studying speaking to inform second language learning* (str. 302–327). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Cohen, A. D., i Olshtain, E. (1993). The production of speech acts by EFL learners. *TESOL Quarterly*, 27, 33–56. <https://doi.org/10.2307/3586950>
- Félix-Brasdefer, J. C. (2008). Perceptions of Refusals to Invitations: Exploring the Minds of Foreign Language Learners. *Language Awareness*, 17(3), 195–211. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09658410802146818>
- Flores Salgado, E. (2008). *A pragmatic study of developmental patterns in Mexican students making English requests and apologies*. Neobjavljena doktorska disertacija. Macquarie University, Australia. <https://doi.org/10.25949/19433438.v1>
- Fukushima, S. (2003). *Requests and Culture: Politeness in British English and Japanese*. Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt/M., New York, Oxford and Wien: Peter Lang.
- Golato, A. (2003). Studying Compliment Responses: A Comparison of DCTs and Recordings of Naturally Occurring Talk. *Applied Linguistics*, 24(1), 90–121. <https://doi.org/10.1093/applin/24.1.90>
- Hartford, B. i Bardovi-Harlig, K. (1996). At Your Earliest Convenience: A Study of Written Student Requests to Faculty. U L. F. Bouton (ur.), *Pragmatics and language learning* (monograph series vol. 7) (str. 55–69). Urbana-Champaign, IL: Division of English as an International Language, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Hassall, T. (2003). Requests by Australian learners of Indonesian. *Journal of Pragmatics*, 35, 1903–1928. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(03\)00115-2](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(03)00115-2)
- Hassall, T. (2008). Pragmatic Performance: What are Learners Thinking? U E. Alcón Soler i A. Martínez-Flor (ur.), *Investigating Pragmatics in Foreign Language Learning, Teaching and Testing* (str. 72–93). Bristol, New York, Ontario: Multilingual Matters.
- Hill, T. (1997). *The development of pragmatic competence in an EFL context*. Neobjavljena doktorska disertacija, Temple University, Japan.
- Kasper, G. (2008). Data Collection in Pragmatics Research. U H. Spencer-Oatey (ur.) *Culturally Speaking. Culture, Communication and Politeness Theory* (str. 279–303). London-New York: Continuum.
- Kasper, G. i Dahl, M. (1991). Research methods in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 215–247. <https://doi.org/10.1017/S0272263100009955>
- Kasper, G. i Blum-Kulka, S. (ur.) (1993). *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. i Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Language Learning 52 (Suppl. 1). Blackwell Publishing.

- Koike, D. A. (1989). Pragmatic competence and adult L2 acquisition: Speech acts in interlanguage. *Modern Language Journal*, 73, 279-289. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1989.tb06364.x>
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second language Acquisition*. New York: Pergamon Press.
- Liddicoat, A. i Crozet, C. (2001). Acquiring French interactional norms through instruction. U K. R. Rose i G. Kasper (ur.), *Pragmatics in language teaching* (str. 125–144). New York: Cambridge University Press.
- Liu, J. (2006). *Measuring Interlanguage Pragmatic Knowledge of EFL Learners*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Martínez-Flor, A. (2004). *The effect of instruction on the development of pragmatic competence in the English as a foreign language context: a study based on suggestions*. Neobjavljena doktorska disertacija. Departament de Filologia Anglesa i Romànica, Universitat Jaume I, Spain. <https://tdx.cat/handle/10803/10438#page=1>
- Mihaljević Djigunović, J. i Matijašević, M. (2002) Glasno navođenje misli – metodološki izazov u istraživanju strategija učenja stranoga jezika. U D. Stolic, N. Ivanetić i B. Pritchard (ur.), *Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – izazovi na početku XXI. stoljeća* (str. 347–356). Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primjenjenu lingvistiku.
- Robinson, M. (1992). Introspective methodology in interlanguage pragmatics research. U G. Kasper (ur.), *Pragmatics of Japanese as native and target language* (Technical Report No. 3) (str. 27–82). Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Rose, K. R. (1994). On the validity of discourse completion tests in non-Western contexts. *Applied Linguistics*, 15, 1–14. <https://doi.org/10.1093/applin/15.1.1>
- Rose, K. R. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition*, 22, 27–67. <https://doi.org/10.1017/S0272263100001029>
- Rose, K. R. (2009). Interlanguage pragmatic development in Hong Kong, phase 2. *Journal of Pragmatics*, 41, 2345–2364. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.04.002>
- Rose, K. R. i Ono, R. (1995). Eliciting speech act data in Japanese: The effect of questionnaire type. *Language Learning*, 45, 191-223. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1995.tb00438.x>
- Rose, K. R. i Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. U K. R. Rose i G. Kasper (ur.), *Pragmatics in language teaching* (str. 145–170). New York: Cambridge University Press.
- Sawyer, M. (1992). The development of pragmatics in Japanese as a second language: The sentence-final particle *ne*. U G. Kasper (ur.), *Pragmatics of Japanese as a native and foreign language* (Technical Report No. 3) (str. 83–125). Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center.

- Smagorinsky, P. (1998). Thinking and speech and protocol analysis. *Mind, Culture, and Activity*, 5, 157–177. https://doi.org/10.1207/s15327884mca0503_2
- Tateyama, Y. (2001). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines: Japanese *sumimasen*. U K. R. Rose i G. Kasper (ur.), *Pragmatics in language teaching* (str. 200–222). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524797.015>
- Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Yamashita, S. O. (1996). *Six measures of JSL pragmatics*. Honolulu: University of Hawai'i at Manoa, Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Yuan, Y. (2001). An inquiry into empirical pragmatics data-gathering methods: Written DCTs, oral DCTs, field notes, and natural conversations. *Journal of Pragmatics*, 33, 271–292. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(00\)00031-X](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(00)00031-X)