

МОЋ АНАЛИЗЕ ЈЕЗИКА ЧАСА¹

Апстракт У овом прилогу бавимо се анализом језика часа кроз: (1) указивање на релевантност овакве анализе у контексту актуелних истраживачких питања о односу језика и образовања, (2) анализирање језика одабраних школских часова и (3) представљање методолошких карактеристика и могућих истраживачких домета овакве анализе. Језик часа у прилогу посматрамо као један од језика школе, као јединицу за анализу наставе и као аутентичан евалуативни податак о образовању. Наше истраживање обухвата анализу језика шест школских часова из београдских основних школа. Циљ истраживања је идентификовање и опис језика одабраних часова и анализа добијених података као прилика за ученичко даље учење језика и школско учење посредством језика. Одабрана су три часа из првог и три из завршних разреда, планирана да на њима главни говорници буду ученици (утврђивање градива). Истраживање је реализовано анализом садржаја. Резултати су показали да наставници на часовима говоре много више од ученика, ученици језик користе најчешће кроз реч или реченицу, комуницирају унутар униформног говорног модела и немају прилике да развију осећај власништва над језиком часа, што је претпоставка даљег учења језика и коришћења језика за школско учење. Резултати указују и на извесне образовне противуречности у идентификованој језичкој пракси, које сматрамо разлогом за систематско истраживање језика у нашој школи.

Кључне речи: језик часа, однос језика и образовања, учење језика, учење кроз језик, анализа језика часа.

1 Чланак је резултат рада на пројекту *Модели процењивања и стратегије унапређивања квалитета образовања у Србији*, бр. 179060 (2011-2015), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије а реализује Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

THE POWER OF LANGUAGE USED IN CLASS

Abstract *This article deals with the analysis of the language used in class by: (1) indicating the relevance of this type of analysis in the context of current research questions about the relations between language and education, (2) the analysis of the selected school classes and (3) by presenting methodological characteristics and possible research achievements of this form of analysis. Class language is here seen as one of school languages, and an item for the analysis of teaching and authentic evaluative information about education. Our research comprised the analyses of six classes in Belgrade elementary schools. The aim of the research was to identify and describe the language of the selected classes and to analyse the obtained information in the view of furthering language learning and learning by the use of language. Selected were three lessons in the first and three in the final classes, and planned so that pupils could be the main speakers (lesson repetition and elaboration). The analyses of the teaching contents were done, and the results showed that, compared to pupils, teachers do a major part of talking, that pupils usually give one-word or short answers, that they communicate within uniform speech models and have no opportunity to develop a sense of ownership of the language of the lesson which is a precondition for further language learning and using language for school learning. The results also indicate certain contradictions in the identified language practice, which we deem important for further systematic research of language use and learning in our schools.*

Keywords: *language used in class, the relation between language and education, learning through language, the analysis of the lesson language.*

СИЛА АНАЛИЗА ЯЗЫКА УРОКА

Резюме *В статье анализируется язык урока следующим способом: (1) подчеркивается актуальность такого анализа в контексте текущих исследовательских вопросов об отношении языка и образования, (2) анализируется язык отобранных учебных уроков, (3) обсуждаются методологические характеристики и исследовательские потенциалы данного анализа. Язык урока рассматривается в качестве одного из языков школы, в качестве единицы анализа обучения и как подлинная оценочная информация об образовании. Данное исследование включает в себя анализ языка шести школьных уроков из белградских начальных школ. Целью исследования было выявление и описание языка выбранных уроков и анализ полученных данных как возможность дальнейшего обучения языку и школьного обучения с помощью языка. В исследовании был использован метод анализа содержания. Полученные результаты показали, что преподаватели в классе говорят больше, чем ученики. Ученики наиболее часто используют отдельные слова или предложения, общаются внутри еднобразной речевой модели и не имеют возможности развивать чувство принадлежности языку, что*

является предпосылкой дальнейшего изучения языка и использования языка для школьного обучения. Результаты указывают на определенные образовательные противоречия, присутствующие в речевой практике, которые считаем причиной для систематического исследования языка в нашей школе.

Ключевые слова: язык урока, отношение языка и образования, обучение языку, анализ языка урока.

Увод

Истраживање веза језика и образовања већ деценијама представља значајно истраживачко подручје за истраживаче из различитих научних дисциплина. У средишту научног интересовања налази се питање како је могуће постићи да учењем језика и коришћењем језика за остала школска учења имамо у формалном образовању ефекат продукције наспрам досадашњег преовлађујућег друштвеног и културног репродуковања. Основу за овакво питање чини сазнање да нема суштинске промене образовања без промена у структури и функцијама језика у образовању, а те промене морају бити видљиве у језику часа. Полазећи од чињенице да оваква размишљања нису честа у нашој научној периодици, у овом прилогу бавимо се анализом језика часа, представљајући најпре истраживања језика часа у контексту ширих истраживања односа језика и образовања, а потом кроз анализирање језика часова из наше школе.

Значај истраживања веза језика и формалног образовања

Истраживање веза језика и формалног образовања у центру је пажње различитих научних дисциплина читав један век. Таква интересовања временом су се уобличила у мноштво истраживачких линија, а ми ћемо за потребе овог рада укратко представити четири. Једну истраживачку линију чине истраживања усмерена на сазнавање како се језик учи и како се та сазнања користе као основа за развијање програма језичког образовања. Вековима је за истраживаче представљало тајну како деца током раног детињства овладају основама једног или више језика, с обзиром на сложеност језика као друштвеног семиотичког система. У вези с учењем матерњег језика посебно су била актуелна питања – како дете научи да говори и зашто не научи да успешно чита и пише (Scribner, 1997), а на плану билингвалног учења и учења страних језика питања о механизму учења и интеракцијама учења више језика. У потрази за одговором настајале су теорије развоја говора и теорије учења језика, а са њима различите методичке концепције наставе језика. Значајан путоказ за даља истраживања у овој области уследио је из емпиријских података о дечјем спонтаном учењу језика (Ferreiro, 1985; Goodman, 1982; Goodman, 1984; Halliday, 1993; Vigotski, 1996; Wells, 1986) кроз које

је расветљена специфична конструктивистичка активност детета, истовремено учење на три плана (учење језика, учење о језику и учење кроз језик), као и извесна секвенцијалност у том процесу. Ови подаци указују на нужност поштовања природе спонтаног процеса учења, али је ново питање зашто се школско језичко образовање не мења у том правцу.

Једну истраживачку линију представља трагање за одговором какав је однос између стварности и знања и какву улогу у сазнавању света има језик. Ово питање од давнина заокупља пажњу филозофа, лингвиста, психолога и других научника. Почетком двадесетог века, наспрам до тада широко распрострањеног схватања језика као инструмента мишљења, развиће се схватање да језик не служи само комуникацији, већ је његова кључна улога у стварању нашег знања. Ово становиште претпоставља да стварност не постоји за себе, већ онаква какву је доживљавамо постоји само у језику, а знање је условљено начином на који језик обликује стварност. Промена је у литератури названа „језичким преокретом“ и сматра се да је обележила филозофију двадесетог века. У филозофским школама мишљења значила је помак од метафизике и епистемологије, као традиционалних филозофских тема, ка структури и употреби језика, те посматрање епистемолошких и психолошких проблема као проблема о језику или зависних од проблема језика (Kelley, 2005; Kembel, 2005). Тај својеврсни покрет за језик ширили су научници различитих усмерења (Burdije, Vitgenštajn, Derida, de Sosir, Fuko, Kristeva itd.). Језик је кроз њега временом добио статус привилегованог медија за стварање и комуницирање културних значења и средства којим људи формирају знање о себи и друштву (Ђорђевић, 2009), а у расветљавању ове улоге језика кориснима су се показали концепт дискурса и критичка анализа дискурса као интердисциплинарни приступ у друштвеним и хуманистичким наукама. Језик се овде посматра као облик друштвене праксе, а истраживања су усмерена на сазнавање како се истина и знање производе и одржавају кроз дискурсе, какви су односи између власти, идеологије, језика и дискурса. Кроз оваква истраживања успоставиће се нови оквир за разумевање улоге језика у формалном образовању: наспрам свођења језика на питање одговарајућих метода наставе с почетка двадесетог века – сада се језик посматра као својеврсни механизам моћи у образовању.

Једну истраживачку линију чиниће трагање у оквиру социологије образовања, социологије језика и социолингвистике за одговорима какав је утицај језика на друштво и друштва на језик, какве све постоје употребе језика у друштву, како оне утичу на положај друштвених група и појединаца, каква је улога институција у процесима образовања. Из тога ће уследити, и добити статус посебне области истраживања, интересовање за структуру и функције језика на коме почива формално образовање и интересовање за утицај начина коришћења језика у институционалном контексту на образовне процесе и укупне ефекте. У оквиру ових истраживања главна пажња биће на „језику у употреби“ или „друштвено смештеном језику“ (термини преузети из: Gee, 1996) што је различито од ранијих интересовања за теоријске моделе језика. Доказиваће се да људски језици у својој структури нису

монолитни, већ да су састављени из мноштва друштвених језика који се препознају у контексту реалне употребе у вези с одређеним људским намерама. Из такве перспективе могуће је говорити да у образовној институцији немамо само матерње и стране језике, већ много њихових употреба, а учење и коришћење тих употреба – иако није записано у наставним програмима – чини образовну реалност и огроман непризнати школски рад сваког ученика.

Четврту линију коју издвајамо чине интердисциплинарна проучавања писмености успостављена у последњим деценијама двадесетог века. За ову оријентацију данас се тврди да представља прва феноменолошка трагања за одговорима шта је писменост, како је људи користе, како се развија у детињству (Gee, 1996; Scribner, 1997; Street, 2003). У оквиру ове линије уследиће феноменолошко разликовање језика и писмености и отвориће се низ питања о утицају начина коришћења језика у образовању на прилике и могућности за институционално развијање писмености. Њихови налази, разматрани из образовне перспективе, значе потпуни дисконтинуитет у досадашњим начинима разумевања и институционалног развијања писмености. Истраживачки рад у овој традицији у последње две деценије усмерен је на истраживање како нове технологије мењају језик и писменост, како се стварају нове праксе писмености и мењају постојеће.

Ова четири примера показују да су основна истраживачка питања временом прерасла у трагање за одговором како је могуће постићи да учењем језика и посредством језика у формалном образовању имамо ефекат друштвене и културне продукције. То трагање значило је померање од индивидуално-психолошке перспективе, као полазишта, ка историјским, друштвеним и културним чиниоцима односа језика и образовања. Са ширењем перспектива умножавали су се подаци о значају језика у образовању, али и сазнања о ограничењима ове институционалне употребе. Притом је за судбину формалног образовања у будућности посебно битан налаз да је институционална употреба језика заправо *успостављена изван самог образовања* (Bourdieu, 1991).

Шта називамо језиком часа? Језик часа у овом прилогу посматрамо као један од језика школе. Језик у школи има бројне функције, колико има школских језика видљиво је тек проучавањем у школском контексту, јер се овако схваћени језици издвајају на основу функција у контексту њихове употребе. „Језик школе може бити све, од пријатељског шапутања [...] за време одмора до високопарног језика дечјих састава, који се производи и вреднује једино у школи“ (Plut, 2003: 206). Када се школски језик посматра уже и везује за наставу, онда би то требало да буде књижевни језик, засићен терминологијом из области које се изучавају у школи и лексиком из школског живота (Dešić, 1998).

Језик часа, такође, није хомоген језик. Обично је мешавина језика који користе наставници, ученичких индивидуалних употреба језика, стручног језика конкретне наставне области, језика уџбеника и других извора информација на часу. Језици часова из различитих наставних предмета међусобно се разликују по стручној терминологији и начину организовања. Према тврђењу Бартона (Barton,

1994: 56), изненађујућа је ширина по којој учење новог предмета подразумева реорганизацију постојећих компонената језика; корени онога што се не разуме „пре леже у начину организовања језика, него у компликованом речнику“. Поред тога, језик часова из исте наставне области разликоваће се у зависности од дидактичког типа часа (учење новог градива, обнављање, оцењивање итд.) и у функцији модела наставе којој припада.

Истраживачка интересовања за карактеристике и начин коришћења језика на часу постоје одавно. У литератури из ове области може се наћи податак да је прва систематска студија језика који користе наставници и ученици на часу забележена 1910. године, први аудио-запис потиче из 1930. године, а 1973. године Розенхин и Фурст (Rosenshine & Furst, 1973; према: Nuthall, 2002) описали су седамдесет шест различитих публикованих система за анализу наставног дискурса. Овако велико интересовање за истраживање употребе језика на часу у том периоду поменуто ауторка тумачи *сличношћу налаза* о обрасцима говорне интеракције у школама из различитих средина и на различитим нивоима образовања.

Од седамдесетих година двадесетог века употреба језика на часу истражује се посебно у вези с *приликама за учење* (Bloome, 2002). У средишту пажње истраживача су питања како различите језичке праксе олакшавају поједине типове школског учења, ко је од ученика у стању да се укључи у коју праксу, односно како језик креира услове за *равноправно учешће ученика*. Прилике за учешће истражује се у вези са: полом, класом, расом, матерњим језиком, способностима, местом седења у учионици, личним искуством. У последње време, и под утицајем актуелних политика образовања које погодују хегемонији међународних језика на рачун локалних језика са малобројним говорницима, истражују се како се политика језичког образовања прелама на нивоу језика часа и како за ученике говорнике различитих матерњих језика.

Значајан утицај на истраживања у овој области имале су, према нашем мишљењу, две студије. Студија Г. Велса (Wells, 1986) представља главне налазе лонгитудиналног праћења 32 деце током првих десет година живота са циљем да се истражи процес учења језика, али и која рана дечја искуства највише доприносе школском успеху. Налази су показали да је дечје коришћење и учење језика у кући и у школи различито, и да је *школа мање подстицајна* од куће за даљи развој и учење. Утврђено је, такође, да дечје рано *искуство са причама* (слушање, причање) више од других искустава доприноси развијању дечјих *капацитета за писменост*, а они су пак означени главним фактором успешног школовања. Истраживањем шта је то тако драгоцено за развој у причама закључено је да су оне за дете основни начин конструисања значења, да кроз њих дете почиње да истражује симболички потенцијал језика и стиче осећај власништва над језиком и реалношћу. Другим речима, *прилике за дечје креирање значења* кључне су за учење језика и кроз језик и тај налаз веома је битан за истраживање језика часа. У студији Ц. Б. Казден (Cazden, 2001) настава се истражује као *језички процес у културном окружењу*, а сам језик часа посматран је као *друштвени језик у друштвеном окружењу*. Стога је ова студија

пример новог парадигматског односа према језику часа као предмету истраживања. У њој се разматрају *језици курикулума* у вези са *контролом* и *личним идентитетима ученика* и испитује како обрасци употребе језика утичу на оно што се у контексту *сматра „знањем“* за различите групе ученика. Посебна пажња посвећена је анализи типичног конверзацијског обрасца у настави: *питање – одговор – евалуација/ повратна информација* (ИРЕ образац, према: eng. teacher initiation – student response – teacher evaluation/feedback). Он се посматра као секвенца традиционалног дискурса наставе, указује се на његова ограничења у односу на различите образовне циљеве и на одговорност наставника за мењање оваквог дискурса.

Како се данас истражује језик часа? Језик часа данас се претежно истражује кроз интерпретативни и критички референтни оквир у истраживањима усмереним на снимање или на мењање стања (експеримент, акционо истраживање). Притом се користе различите технике (анализа садржаја, конверзацијска анализа, наративна анализа, анализа дискурса) и истраживачки поступци (феноменолошко посматрање, етнографска анализа, микроетнографска анализа итд.) уз коришћење софтвера за претраживање и кодирање обимног емпиријског материјала.

Методологија истраживања

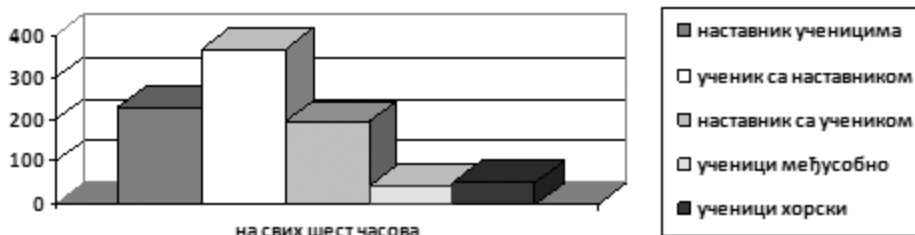
Ово истраживање усмерено је на анализу језика типичних школских часова из наше средине. Будући да су истраживачки подаци те врсте у нашој средини ретки, циљ истраживања је идентификовање и опис језика одабраних часова на основу неколико истраживачких питања и анализа добијених података као прилика за ученичко даље учење језика и учење кроз језик. Наша истраживачка питања усмерена су на: (1) препознавање различитих употреба језика на часу, (2) идентификовање различитих говорних интеракција, (3) истраживање колико ко говори на часу, (4) анализирање какве су реченице којима говоре ученици и наставници и (5) анализирање квалитета учешћа говорника у говорним секвенцама. Истраживање обухвата анализу шест школских часова из београдских основних школа. Материјал за анализу прибављен је посматрањем и тонским снимањем часова и њиховим транскрибовањем у писану форму. Бирани су часови на којима се очекује да ученици доста говоре – три часа српског језика у првом разреду, и то: час на коме се вежба писање слова и одређује положај слова у написаним речима (час бр. 1), час на коме се препричава садржај бајке „Три патуљка“ (бр. 2), час на коме ученици причају причу на основу понуђених слика (бр. 3), час историје у седмом разреду на коме се обнавља и утврђује градиво (бр. 4), час математике у осмом разреду на коме се решавају различити математички задаци (бр. 5) и час књижевности у осмом разреду на коме се разматра актуелност „Горског вијенца“ (бр. 6). Часови из првог и завршних разреда бирани су да што потпуније уочимо и опишемо разноликост језика. Истраживање је реализовано анализом садржаја. Јединице анализе су различите и у складу с истраживачким питањима (реченица, говорна интеракција, питање, конверзацијски образац, говорна секвенца итд.).

Приказ и интерпретација резултата

Различите употребе језика. Језик сваког анализираниог часа има слојевиту структуру. Овом анализом најпре се уочава да се коришћење језика на часу одвија посредством јаким интертекстуалних веза са претходним часовима, те се стиче утисак да се претходни и нови часови из исте наставне области налазе у односу „настављаних разговора“. Поред тога, језик је по својој лексичкој и синтаксичкој структури различит од предмета до предмета, па и унутар истог наставног предмета. Стога на часу можемо да препознамо различите школске употребе језика које личе на тзв. друштвене језике. На анализираним часовима преплићу се стручни језик (нпр. језик математике, језик теорије књижевности), језик народног стваралаштва, језик инструкција, метајезик, вршњачки жаргонски језик, поетска употреба језика, али и језик наставника и језик ученика. Све ове употребе одвијају се посредством говорног и писаног језика. На часовима преовлађује употреба говорног језика, што сматрамо повезаним са типом часова изабраних за анализу. Међутим, има делова часа на којима се истовремено користе и писани и говорни језик. Писани језик ученици су користили за читање штампаних текстова и записивање онога што наставник диктира или пише на табли. Ученици су били упућени на ортографски систем и математичку нотацију. Језик се на свим часовима користио у вербалном модалитету уз минималну заступљеност сликовног материјала на једном часу („прича у сликама“), те ова употреба *нема одлике* данас актуелног мултимодалног учења. С обзиром на овакве основне податке, у наставку анализе бавили смо се претежно говорним језиком.

Ко са ким говори на часу. На анализираним часовима регистровано је да се говорна интеракција одвија на пет начина: (1) наставник се обраћа истовремено свим ученицима, (2) наставник говори са појединачним учеником, (3) појединачни ученик говори са наставником, (4) ученици говоре једни са другима међусобно и (5) сви ученици говоре углас. Ово говорење углас повремено се јавља на свим часовима и има скоро ритуални карактер било да служи колективном изјашњавању или подсећању на важна правила, дефиниције и слично.

Графикон 1. Ко са ким говори на часовима



На свих шест часова (графикон 1) најчешће појединачни ученик говори са наставником (41,3%), што је делимично повезано са типом часа. Најређе су говорне интеракције између самих ученика (4,7%). Оне се на часовима јављају спорадично, око тема које нису предмет главне размене и претежно служе разбијању монотоније коју ствара ритам питање–одговор. Укупни подаци показују да се на анализираним часовима *не рачуна* на образовни потенцијал вршњачких интеракција.

Колико ко говори на часу. У овој анализи пошло се од броја изговорених реченица. Квантитативни показатељи ове врсте зависе од типа часа и других ситуационих фактора. На пример, на часу математике (час бр. 5) наставник говори два пута више (64,9%) од свих ученика заједно (35,1%) јер током целог часа покушава да дисциплинује ученике (табела 1). На часу историје (час бр. 4) наставник говори скоро исто колико и сви ученици заједно, јер ученици слабо знају податке из градива и наставник покушава бројним питањима да постигне да се одабране лекције, ипак, некако понове. Свесни условности овакве анализе, покушаћемо да добијене податке размотримо с обзиром на наше полазне претпоставке: (1) да на часовима овога типа главни говорници треба да буду ученици и (2) да је ученичко овладавање наставним дискурсом од првог до седмог и осмог разреда толико напредовало, да је та промена видљива и у подацима квантитативне природе.

Табела 1. Број наставникових и ученичких реченица на часу

Број реченица	I час		II час		III час		IV час		V час		VI час	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
наставника	72	66,7	57	47,1	51	36,2	91	48,9	224	64,9	341	76,6
свих ученика	36	33,3	64	52,9	90	63,8	95	51,1	121	35,1	104	23,4
укупно реченица	108	100,0	121	100,0	141	100,0	186	100,0	345	100,0	445	100,0

На основу квантитативних података (табела 1) можемо најпре констатовати да се количина изговорених реченица знатно увећава у старијим разредима, што је видљиво и у дужини записа часова. Међутим, на свим часовима наставник у односу на ученике – *веома пуно говори* – чак и на часу који је реализован као говорна вежба ученика (час бр. 3). Овај податак се можда може тумачити као показатељ да је настава оваквог типа могућа само уз знатан вербални удео наставника. Супротно нашим полазним очекивањима, учешће наставника у говору на часу *не смањује се* ни у старијим разредима. Према резултатима једног ранијег истраживања које је укључивало и мерење времена колико ко говори (Ваковлјев, 1998), овај однос је још неповољнији на часовима обраде новог градива. Резултати тог истраживања показали су да наставници основне школе на часовима обраде 4,9 пута више говоре од свих ученика заједно; у средњој школи наставници говоре 11,7 пута више од ученика, што значи да ученици у средњој школи говоре око два минута на часу. Када је у питању настава у којој доминира ИРЕ образац и наставничко монолошко излагање градива, резултати су слични и у другим земљама и у вези с тим интересантан је податак да наставници обично нису свесни колико говоре на часу док их неко са тим не суочи (Nystrand & Gamoran, 1997).

Каквим реченицама говоре ученици и наставници. У овој анализи пошли смо од чињенице да говорни језик у контексту употребе могу да карактеришу: адитивност, лабава структура, понављања, дигресије, редувантност, успостављање кохезивности паралингвистичким и невербалним средствима, те сведена синтакса са честим недовршеним и кратким реченицама, упадице, узречице и слично (Mitrović, 2008). С обзиром на такве лингвистичке карактеристике, покушали смо да истражимо заступљеност потпуних и непотпуних реченица, а потом састав потпуних реченица, што чини мали део могућих анализа реченица које се користе у настави.

Табела 2. Састав реченица које користе наставници

Састав реченица	I час		II час		III час		IV час		V час		VI час	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
непотпуне	9	12,5	5	8,8	6	11,8	19	20,9	42	18,8	76	22,3
просте	10	13,9	4	7,0	7	13,7	21	23,1	20	8,9	17	5,0
проширене	45	62,5	43	75,4	30	58,8	42	46,1	134	59,8	142	41,6
сложене	8	11,1	5	8,8	8	15,7	9	9,9	28	12,5	106	31,1
укупно	72	100,0	57	100,0	51	100,0	91	100,0	224	100,0	341	100,0

Према подацима садржаним у табелама 2, и 3: (1) непотпуних реченица има на свим анализираним часовима; (2) користе их и ученици и наставници; (3) у говору ученика заступљене су у распону 20,3–54,8%, (4) у говору наставника заступљене су у распону 8,8–22,3%; (5) њихова заступљеност на часовима из седмог и осмог разреда *већа је* него у првом разреду. У оваквој анализи не можемо се позвати на некакву меру која би имала значење норме, нити можемо тврдити да су све те реченице нефункционалне у конкретним контекстима. Неке су управо очекиване да буду такве – „сведене на реч“, или су продукт покушаја да се говорници брзо споразумеју, или настале релативно честим прекидањима говорника које и ученици и наставници чине. Чак и када узмемо у обзир све то, ова анализа показује за нас неочекивано *пуно непотпуних реченица* у говору на часу.

Табела 3. Састав реченица које користе ученици

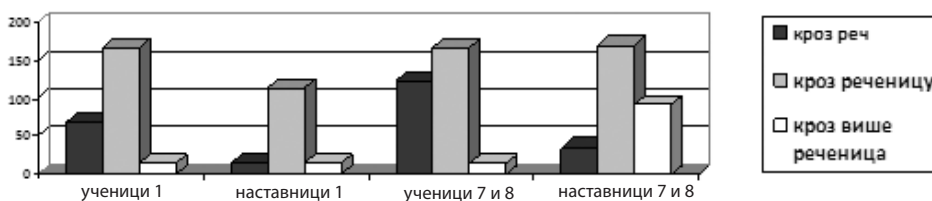
Састав реченица	I час		II час		III час		IV час		V час		VI час	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
непотпуне	12	33,3	13	20,3	32	35,6	21	22,1	44	36,4	57	54,8
просте	8	22,2	5	7,8	28	31,1	14	14,7	12	9,9	16	15,4
проширене	13	36,1	40	62,5	23	25,5	51	53,7	58	47,9	26	25,0
сложене	3	8,3	6	9,4	7	7,8	9	9,5	7	5,8	5	4,8
укупно	36	99,9	64	100,0	90	100,0	95	100,0	121	100,0	104	100,0

Изван непотпуних реченица, на анализираним часовима *доминира употреба проширених реченица* (у говору ученика у заступљености 25,0–62,5%; у говору наставника 41,6–75,4%). Најређе се користе сложене (ученици у заступљености 4,8–9,5%; наставници 8,8–31,1%) и просте реченице (ученици 7,8–31,1%; наставници

5,0–23,1%). Подаци из ове анализе показују још да ученици и наставници *релативно ретко* користе сложене реченице, осим када наставник почне да даје налоге за рад или да објашњава градиво. Употреба простих реченица различита је од ситуације до ситуације. Подаци из табела 2. и 3. могу бити предмет пажње стручњака за језик из перспективе какав је језик на часу у односу на општејезичке норме и норме за говор, колико је говор наставника модел за књижевну употребу језика, каквим језиком говоре ученици. Из педагошке перспективе, пажњу завређују показатељи да на анализираним часовима (намењеним ученичком познавању и разумевању градива) ученици често говоре кроз непотпуне и кратке реченице (распон по часовима 28,1–70,2%), ретко своје знање и разумевање изражавају кроз сложену реченицу мада за то не постоје развојна ограничења, а језик часа често поприма необичну структуру.

Квантитет и квалитет учешћа у говорним секвенцама на часу. Ова анализа показује (графикон 2) да ученици на часовима најчешће говоре *кроз једну реч или реченицу*, а да је говорење кроз више (повезаних) реченица једва заступљено. Оваква уситњеност говора (уз претходно помињане квантитативне податке) за нас је показатељ одсуства навике да се на часу разговара (у смислу симетричности и заједничког осветљавања непознатог) и непридавања значаја развојној потреби ученика да језик користе у већим надреченичким целинама.

Графикон 2. Учешће у говорним секвенцама на часовима



Уситњености говора доприноси и велики број питања на сваком часу. Од укупно регистрованих 1.375 реченица на шест часова, 366 (26,7%) чине питања, што значи да је *свака четврта изговорена реченица – питање*. На овим часовима наставници су поставили 296 питања, а ученици 70. У том збиру су питања сазнајног карактера, али и она везана за организацију рада и дисциплину на часу. Ученичка питања сазнајног карактера су ретка, али и даље садрже трагове аутентичне дечје радозналости. На пример:

[У контексту разговора о акробатама] Ученик: „А како, човек се попење некоме на врат и стоји ту? Или хода по жици и...?“ (час бр. 1).

[У контексту разговора о дипломатији Милоша Обреновића] Ученик: „А како то наставнице, је л’ сваки дан преговарају?“; Други ученик: „Наставнице, а споменик Ћеле-кула, је ли он прави?“ (час бр. 4).

Питања наставника односе се на оно што је познато (подаци из градива). Њихова функција на часу није да наставник сазна шта ученици мисле него да провери да ли располажу одговарајућим подацима и процедурама. Ако је давање очекиваних одговора на неки начин угрожено, наставник прибегава објашњавању и навођењу на одређени одговор.

На анализираним часовима регистрована су два главна конверзацијска обрасца: (1) наставник задаје налог за рад – ученици обављају задатак индивидуално (у писаној форми) – наставник вреднује, и (2) наставник пита – ученици одговарају (усмено) – наставник вреднује. Дакле, у оба случаја ради се о ИРЕ структури, која је предмет истраживања и критике кроз цео двадесети век, и ради које су тако велику примену у истраживању образовања нашле критичка анализа дискурса и микроетнографске анализе дискурса. Те анализе на мунициозним узорцима интеракције расветљавају односе моћи у расподели културног капитала у разреду (Bloome et al., 2005; Mitrović, 2013), доказујући да је у основи ове структуре специфичан процес *привилеговања значења*. Кроз тај процес наставник ученичко искуство постепено трансформише у заједничко искуство разреда, додељујући само њему статус признатог искуства и усмеравајући комуникацију на односе међу појмовима у оквиру структурираног система лингвистичких односа (Plut, 2003). Наставник брине о везама у систему појмова о ком предаје, а *мање о ученичким везама* између искуства и градива. Тиме је простор за развијање ученичких идеја и ученички допринос развијању заједничког знања врло ограничен и скупен. Конверзацијом успостављен однос према знању подразумева давање познатих одговора, кретање према дозвољеним тематским и семантичким пољима и искључиво формалним језиком конкретног часа. Усмеравањем комуникације на односе у систему деконтекстуализованих знања, наставник затвара врата за оне ученике којима је својствен ограничени језички код (Bernštajn, 1979) и који су мање вешти у разумевању и грађењу универзалних значења и деконтекстуализованих знања. У оквиру овог обрасца, типично се инсистира на *дословном понављању градива* – давању унапред познатог и очекиваног одговора. Следећи пример са часа историје (час бр. 4) управо има карактеристике дословног понављања.

„[...] „Н: Које године и како је почео устанак? У1: Фебруара 1804. Н: А где? У1: У Такову. Н: Опет ниси учио. Где је почео устанак? У1: У Орашцу. Н: Ко је вођа устанка? У1: Карађорђе Петровић. Н: Шта је он рекао својим предлагачима? У1: Рекао им је да је преке нарави. Да то знају ако га не буду слушали... Н: Шта су Срби рекли на то? У1: Такав нам вођа треба. Н: Где су вођене битке 1806? У1: Мишарска и Делиградска битка.“

Суштинску компоненту у оваквом наставном дискурсу чини наставников *акт давања повратне информације* на часу, јер наставник њом ученичке одговоре потврђује, оповргава или модификује према главном току наставног градива, а могуће је и да отвори врата наставку комуникације, укључи још ученика у комуникацију и сл. Такве примере идентификовали смо у пар случајева на *часовима из првог разреда*. Следи пример са часа бр. 2.

„[...] Н: Шта ви мислите о Седобрадом, Риђобрадом и Црнобрадом? У1: Мислим да су лопови. У2: Ја мислим да су они три патуљка. У3: Ја мислим да су они безобразни. У4: Ја мислим да је Риђобради био паметнији од оне двојице. Н: *Зашто њега издвајаш?* У4: Он није хтео да краде а они су га натерали. Н: Може ли неко некога да натера да краде? У углас: Хе! Н: *Шта још мислите о Риђобрадом?* У5: Био је паметнији од других. Напољу је била месечина. У1: Био је непаметан. Н: Како се то правилно каже? У1: Он је незналица. Н: *Не удубљује се, не размишља...*“

Првим истакнутим питањем наставник *наставља* комуникацију; другим истакнутим питањем *шири* комуникацију. У последњем одговору из овог примера, наставник *преводи* ученички израз „непаметан“ у књижевну форму. Овакви делови комуникације, на моменат попримају елементе дијалогског квалитета, међутим, њихов број на анализираним часовима је занемарљив. Сличне податке наводе и други аутори. Нистранд (Nystrand & Gamoran, 1997), на пример, наводи податак да је на узорку од 1.151 наставне епизоде са часова из завршних разреда општег образовања у Великој Британији регистровано свега 6,7% епизоде са дијалогским елементима.

Прилике за ученичко даље учење језика и учење посредством језика. Када се процењују ове прилике, онда се мисли на учење које може да уследи из наставе језика (обуке) и на учење из свакодневног коришћења језика у настави. Ово прво потенцијално учење није предмет наше анализе. Повољним предусловима за учење из свакодневног коришћења језика сматрамо прилике за ученичко конструисање значења, а то је могуће ако ученици оперишу језичким целинама, кроз (за њих) сврховиту употребу језика, ако језик користе у различитим облицима за различите сврхе, развијајући богате интерактивне везе (са градивом, наставником, другим ученицима). Другим речима, да би се даље учио језики друге ствари посредством њега, ученицима је потребно да кроз свакодневну употребу *стекну осећај власништва* над језиком и *осећај компетентности* у све савршенијем оперисању језиком као личним когнитивним средством. У случају анализираних часова, ученици језик користе кроз ситне језичке јединице (реч, реченица) унутар униформног говорног модела, нису наставом позвани да граде везе између искуства и градива, немају прилике за развијање богатих интерактивних веза са личним светом, школским и ваншколским. Ово се посебно односи на сужено оперисање градивом у оквиру наставног дискурса. Ученици расту са школским лекцијама и кроз лекције ако их користе тако да постају свеснији онога што већ знају, онога што треба да знају и ако преузимају све више одговорности за сопствено учење (Wells, 1986).

Закључак

О регистрованој употреби језика. Подаци из ове анализе указују на неколико противуречности. (1) Језик часа има веома богату структуру (што је вероватно резултат хуманистичког карактера образовања и разноврсности језика у употреби) и то из наше перспективе представља потенцијално богатство школе оваквог

типа. Међутим, та предност се у образовне сврхе уопште не користи – ни на који начин није предмет ученичке и наставничке пажње, анализе, преиспитивања. (2) Наша школа има обавезу да користи стандардни књижевни језик, и зарад тога се од првог разреда инсистира на формалној употреби језика. То се одвија на рачун превођења дечјег језика и значења у дозвољене форме и семантичка поља, чиме се затвара свет личних искустава ученика. С друге стране, према нашем скромном суду, идентификовани језик часова није модел стандардне употребе језика. (3) На свим анализираним часовима доминира ИРЕ конверзацијски образац, чија су различита ограничења за прилике за учење одавно описана у литератури. Подаци о томе како наставници и ученици користе језик на часовима из завршних разреда могу да се објасне једино њиховим великим засићењем овим обрасцем. (4) Када се подаци о ученичкој употреби језика (које смо ми приказивали збирно), поделе на бар двадесет ученика из одељења, произилази да у школи креираној за образовање – ученици *једва да имају прилику да говоре* а и када то чине, све бива *контролисано*: дужина, тема, форма, очекивани одговор и сл.

Зашто се може веровати анализи језика часа. Мада се анализе језика часа изводе на релативно малом броју часова, они су својеврсни исечци образовних интеракција, интертекстуалних образовних тема и прича, делови актуелних педагошких дискурса. Као такви они су веома реалистични узорци образовне стварности, које тренутна контекстуална збивања (на пример, слаба дисциплина на часу) могу унеколико да модификују, али не и да суштински измене. Чини се да наша анализа пружа основу да закључимо да језик часа можемо да посматрамо *као јединицу за анализу наставе* у којој се преламају: односи подучавања и учења, контекстуални статус знања, интеракцијски односи и начини долажења до знања, односи у погледу власништва над језиком, значењима и знањем, али и шири друштвено-политички (ауторитарни дискурс, демократски дискурс) и културолошки односи (однос према ученику, способностима, учењу и сл.).

Језик часа као евалуативни податак изузетне аутентичности. Ако језик часа посматрамо као јединицу за анализу наставе у којој су процеси и односи у настави доступни за истраживање, језик часа се може користити као евалуативни податак у педагошким истраживањима образовања. У томе је посебно вредна аутентичност таквог податка (захваљујући снимању часа), каква се тешко може обезбедити кроз друге истраживачке процедуре. Најзад, то је посебно релевантно у актуелним реформским процесима, јер нема суштинске промене образовања – без промена у језику часа.

Literatura

- Barton, D. (1994). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Cambridge: Blackwell.
- Bernštajn, B. (1979). *Jezik i društvene klase*. Beograd: BIGZ.
- Bakovljević, M. (1998). Uzroci nedovoljnog doprinosa škole razvoju kulture govora. U S. Vasić, U. Kisić i M. Danilović (ur.), *Jezik i kultura govora u obrazovanju* (str. 103-108). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bloome, D. (2002). Language and Education. *Encyclopedia of Education*. Retrieved June 17, 2015 from the World Wide Web
<http://www.encyclopedia.com/doc/1G2-3403200359.html>
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, M., Otto, S. & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse Analysis and the Study of Classroom Language and Literacy Event – A Microethnographic Perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse: The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Dešić, M. (1998). Govor u školi. U S. Vasić, U. Kisić i M. Danilović (ur.), *Jezik i kultura govora u obrazovanju* (str. 432-435). Beograd: Institut za pedagoška istraživanja i Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Đorđević, J. (2009). *Postkultura: uvod u studije kulture*. Beograd: Clio.
- Ferreiro, E. (1985). Literacy development: A psychogenetic perspective. In R. D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (Eds.), *Literacy, Language and Learning* (pp. 217-229). Cambridge: Cambridge University Press.
- Gee, J. P. (1996). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Falmer Press.
- Goodman, K. (1982). The reading process: A multi-lingual. In K. Tuunainen & A. Chiaroni (Eds.), *Proceedings of the Second European Conference on Reading* (pp. 46-60). Joensuu: University of Joensuu.
- Goodman, Y. (1984). The development of initial literacy. In F. Smith (Ed.), *University of Victoria Symposium on Children's Response to a Literate Environment: Literacy before Schooling* (pp. 102-110). Victoria: University of Victoria.
- Halliday, M. A. K. (1993). Towards a language – based theory of learning. *Linguistic and Education*, Vol. 5, No. 2, 93-116.
- Kelley, D. (2005). *Linguistic Turn. New Dictionary of the History of Ideas*. Retrieved June 16, 2015 from the World Wide Web
<http://www.encyclopedia.com>
- Kembel, Dž. (2005). *Lažljivčeva priča*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Nystrand, M. & Gamoran, A. (1997). The big picture: language and learning in hundreds of english lessons. In M. Nystrand, A. Gamoran, R. Kachur R. & C. Prendergast (Eds.), *Opening Dialogue: Understanding the Dynamics of language and Learning in the English Classroom* (pp. 30-74), New York: Teachers College Press.
- Mitrović, M. (2008). Neke karakteristike govornog i pisanog jezika. *Pedagogija*, God. 63, Br. 2, 183- 193.

- Mitrović, M. (2013). Ethnography of literacy and microethnographic discourse analysis in literacy research. In M. Despotović, E. Hebib & N. Balázs (Eds.), *Contemporary Issues of Education Quality* (pp. 425-438). Belgrade: Institute for Pedagogy and Andragogy.
- Nuthall, G. (2002). *Classroom Discourse*. Retrieved June 14, 2015 from the World Wide Web <http://education.stateuniversity.com/pages/1916/Discourse.html>
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i Institut za psihologiju Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu.
- Scribner, S. (1997). The cognitive consequences of literacy. In E. Tobach, R. J. Falmagne, M. Brown Parlee, L. M. W. Martin & A. Scriben Kapelman (Eds.), *Mind and Social Practice: Selected Writings of Silvia Scribner* (pp. 160-189). Cambridge: Cambridge University Press.
- Street, B. (2003). What's „new“ in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 5, No. 2, 77-91.
- Vigotski, L. S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wells, G. (1986). *The Meaning Makers: Children Learning Language and Using Language to Learn*. Heinemann: Portsmouth.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a Sociocultural Practice and Theory of Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

Подаци о аутору

Др Милица Митровић је доцент на Одељењу за педагогију и андрагогију Филозофског факултета Универзитета у Београду.

E-mail: mimitrovic@open.telekom.rs