

Александра Б. Шуваковић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за италијанистику

ДИСКУРС И УЛОГА ДИСКУРСНИХ АКТИВНОСТИ У УЧИОНИЦИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Циљ предстојећег рада је да укаже на околности под којима активности дискурсне анализе у учионици страног језика могу да утичу, својим употребним потенцијалом, на ученике одређене групе. Посебан осврт на самом почетку рада начинићемо према дискурсу у учионици страног језика и указати на све мањкавости које се могу јавити услед примене неадекватних приступа, техника, активности па и расподеле времена. То ће нам отворити питање правца у коме различити типови поменутих активности апострофирају развој комуникативне компетенције циљног језика, али и начина њиховог прилагођавања различитим нивоима знања страног језика и различитим ситуационим чиниоцима унутар једне групе ученика. Тежиште рада усмерено је према развијању социолингвистичке, дискурсне и стратешке компетенције применом дискурсниh активности у настави.

Кључне речи: дискурс, дискурсне активности, комуникативна компетенција, страни језик, ученици

1. УВОД

У предстојећем раду указаћемо на значај познавања карактеристика дискурса у учионици страног језика будући да је исти умногоме различит од дискурса на матерњем (L1) или другом језику (L2), али дискурсниh активности током наставе страног језика у циљу достизања одређеног нивоа комуникативне компетенције. На самом почетку рада дефинисаћемо појмове дискурсна анализа, текст и контекст, као и још једну веома битну појаву а то су микро и макро језички нивои у дискурсној анализи. У трећем поглављу бавимо се дискурсом у учионици страног језика (CJ) као специфичном ограничавајућем окружењу за развијање дискурса каквог познајемо у матерњем, односно другом језику. Указаћемо на одређене мане, посебно када је реч о расподели времена током часа тзв. *sharing time* али ћемо и дати препоруке у циљу постизања што аутентичније конверзације на циљном језику. Фокус овог рада јесте свакако четврто поглавље у коме се бавимо улогом дискурсниh активности у постизању не само језичке, већ и социокултур-

1 aleksandra-s@eunet.rs

не, дискурсне и стратешке компетенције као кључних вештина шире и комплексније комуникативне компетенције.

2. ДИСКУРС, ТЕКСТ И КОНТЕКСТ

Од једне до друге научне дисциплине појам *дискурсна анализа* се може различито тумачити. Међутим, сви дискурсно аналитички приступи имају једну заједничку особину а то је *контекст* као елемент од примарног значаја (Шифрин 1994). Истраживати језичке карактеристике у изолованом контексту није се показало корисним, јер одређена врста текста тек пошто буде *уклопљена* у одговарајући социокултурни контекст омогућује неопходне представе и систематичност. Дискурсна анализа посматра текст даље од изоловане реченице у писаном облику или изолованог исказа у усменој форми. Јединице које су краће од реченице или исказа свакако могу да буду носиоци значења и информације, али анализу дискурса занима на који начин су оне колоквиране унутар текстуалне целине као и на који начин оне утичу на ту целину и та целина на њих (Гудвајн, Дуранти 1992: 4–36). Стога Гудвајн и Дуранти наводе да је „дискурс ништа друго до културни комплекс симбола и обичаја” (Гудвајн, Дуранти 1992: 3). Даље, значајно је направити разлику између макро и микро појава у дискурсној анализи. Док макро структуре карактерише моћ, вредносни систем, престиж или статус, микро ниво дискурса је значајно конкретнији, мањег распона, дакле самим тим сажетији. Микро структуре сваког језика су индивидуални и препознатљиви конституенти.

Микро ниво дискурских активности најчешће можемо пронаћи у граматичким увежбавањима. Сложенији вид ових активности било би снимање телефонских разговора ученика на ЦЈ и поређење стресне или мање стресне интонације. Том дискурсном активношћу ученици би стекли увид на који начин прозодијске карактеристике функционишу смислено у аутентичној живој комуникацији (Ригенбах 2006: 3). У дискурским активностима осмишљеним на оваквом примеру и микро нивоу изостају „вештачке”, односно неаутентичне језичке размене које наставник бира сматрајући их одговарајућим, а тиме се и активира улога ученика која у поменутом контексту постаје истраживачка и превазилази улогу пасивног „примаоца” језичког знања које нуди предавач (Исто).

С друге стране, макро ниво посматра ширу слику, мање „опипљиву” и нелокализовану. Једна од активности дискурсне анализе на макро плану била би задатак да ученици испитају како окружење утиче на њихова постигнућа – шта мисле о томе како их наставници виде; како их виде други ученици у том процесу; како их види окружење изван учионице са којим имају дневну интеракцију итд. Такође, требало би и да објасне какву улогу у свему томе има њихова перцепција на успешност коју постижу у интеракцији у учионици страних језика. Други пример

активности дискурсне анализе на макро нивоу представљао би гледање филма на начин да се ученицима постави циљ да током истог *распакују* доминантне теме у доминантним социокултурним структурама. Ту долазимо до одговора на питање који су то појмови које студенти пре задатка морају да познају и које су то евентуалне празнине у контекстуалном или културном знању и преношењу које су неопходне како би у потпуности разумели макро ниво дискурса коме ће бити изложени (Ригенбах 2006: 4).

Термин *текст* дискурсна анализа тумачи различито од неких других научних дисциплина, по којима је текст само оно што је написано. За дискурсну анализу текст је и усмена и писана форма исказа. Даље, дискурсна анализа настоји да проучава истовремено како говорни исказ као текст, тако и начин на који исти бива схваћен од стране читалаца, тј. слушалаца, али и како он својом структуром у одређеном контексту утиче њих. То сада изискује да ближе одредимо термин *контекст*. Природни контекст сваког текста је његово друштвено-културно окружење коме припада и коме је прилагођен. Да бисмо разумели сам контекст у говорном дискурсу нужно је да имамо информације о онима који говоре, њиховој међусобној повезаности, али и жанру коме смо изложени (политички говор, необавезни разговор између вршњака) (Крамш 1993). Када је у питању писани дискурс, да бисмо разумели контекст, потребна нам је информација о оном ко је текст написао, као и о намери са којом се текст пише, публици којој је намењен, жанру итд. Сви ови фактори помажу у анализи дискурса да се текст ближе и брже контекстуално одреди, колоквира и разуме (Исто). Интеракција један на један, као и интеракција неколико саговорника у одређеном тренутку, подразумева сферу интерсубјективности која може бити извор проблема уколико се не познаје контекст, али и успешности у изражавању, интерпретацији и тумачењу значења исказа другог уколико је контекст познат.

3. ДИСКУРС У УЧИОНИЦИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Дискурс у учионици страног језика представља комуникативну размену између наставника и ученика, али и између самих ученика. Свакако, најважнији циљ поменутог процеса јесу промене до којих долази унутар самих ученика, односно оно што називамо учењем. Када је дискурс учионице предмет расправе, питања која се сама намећу јесу како све оно што се изговори унутар учионице утиче на процес учења, процес размишљања ученика и природу онога што ће научити. Очито овим питањима отварамо простор когнитивног и друштвеног, али и начина на који ће се социјална интеракција, културне активности и индивидуални развој појединца удружити и довести до крајњег циља, а то је одређени ниво комуникативне компетенције на страном језику.

Највећу критику у досадашњој анализи дискурса понела је традиционална расподела времена унутар учионице и питања *приказивања* *извест. display questions*. Питања приказивања јесу она питања на која наставник унапред зна одговор, а заједничка карактеристика им је и та што су кратка и неаутентична, у смислу да су одговори ученика таквог квалитета да нису подложни циљу, а то је истраживање дискурса унутар учионице страног језика (Шуваковић 2017). С тим у вези неки истраживачи препоручују постављање аутентичних питања, која више осликавају природну и неформалну конверзацију, нпр. питање: *Како си знао или Како си се штога сетио*, то је врста метапроцесних питања на која наставник не зна одговор унапред нити каква ће бити расподела времена, односно колико ће одговор трајати (Казден 2001: 10).

Самим тим долазимо до термина конверзација – природна, непланирана, свакодневна у честим ситуацијама, коју можемо одредити и као жанровску, која је од примарног значаја свим оним истраживачима који се баве дискурсном анализом унутар учионице страних језика. У сваком друштву и припадајућој му култури конверзација је говорна активност у којој сви чланови заједнице рутински учествују. Она је, такође, и примарна активност у језичкој социјализацији и језичком развоју појединаца, а можемо је окарактерисати и као неспецифичан вид споразумевања, јер сви уче како да отпочну конверзацију док с друге стране то чине рутински (Казден 2001: 58–60). Анализа конверзације умногоме омогућава анализи дискурса камен темељац, јер је разумевање структура и процеса конверзације основа за разумевање језика. Аналитичари се у овом случају налазе пред задатком да пронађу оно што јесте системско и систематично у спонтаној свакодневној комуникацији. Систематични облици се појављују као вежбе конверзације, унутар које учесници могу да задовоље социјалне функције: да питају или дају информацију; извине се; изразе неслагање итд. У сваком језику постоје и одређене активности које учесници конверзације чине несвесно и то су систематичне конверзацијске појаве: учесници узимају реч, али се и придржавају правила која важе у њиховој говорној заједници: исправљају нетачност исказа и показују када разумеју односно када не разумеју оно што саговорник говори. Гофман их назива и универзалним ограничењима будући да се појављују у свим комуникацијским системима. Осим ових ограничења постоје и друштвена ограничења која омогућавају учесницима да открију своје говорничке компетенције на језику којим се служе. Све ове компоненте не привлаче толику пажњу истраживача лингвиста будући да су део несвесног или су веома тешке за подучавање. Функције које говорници постижу у конверзацији, звани говорни чиновници или језичке функције постају фокус наставника језика савремене глотодидактике. Према Гофмановим речима говорни чиновници су инструментални задаци који се појављују у конверзацији, али сами по себи не садрже нужно конверзацију (Казден 2001: 63). Данас се социјалингвисти у великој мери баве конверзационалним конвенцијама, правилима, обрасцима одређене субкултуре који се могу разумети у ширем контексту друштва или

друштвене заједнице којој припадају. Другим речима, њих занима како важеће и прихваћене конверзационе конвенције осликавају вредности и вредносне структуре друштва којима припадају.

4. КОМУНИКАТИВНА КОМПЕТЕНЦИЈА И АКТИВНОСТИ ДИСКУРСНЕ АНАЛИЗЕ

Појам комуникативна компетенција нам може послужити као добар пример и основа у приказивању различитих активности које садрже анализу дискурса. Комуникативна компетенција се дефинише као способност коришћења вербалних и невербалних кодова у сврху достизања циља у оквиру комуникативног чина. Она није заснована само и искључиво на познавању језика и правила која у њему владају, већ се поставља много шире и подразумева скуп лингвистичких, паралингвистичких, кинезичких, проксемијских и осталих друштвених вештина којима у већој мери овладају и деца до завршетка основне школе, односно до четрнаесте године живота (Качари 2001: 19–42, Балбони 1999: 20).

То другим речима подразумева да ученици, посебно страног и другог језика, морају поред језичке и социолингвистичке компетенције да овладају и вештинама које су повезане са дискурсом и стратешком компетенцијом – попут вештине унутрашњег кохезионог и кохерентног повезивања исказа или реченица, али и вештине да се избегне нарушавање или прекид комуникације (Ригенбах 1999: 6). Активности дискурсне анализе које имају за циљ да укажу како друштвена и културна динамика утичу на писани текст или како утичу на обликовање говорног чина могу да однегују правилан развој социолингвистичке компетенције ученика страног језика унутар учионице. Одређена кохезија и кохерентност текста, било да се он слуша или чита, на одређени начин ће утицати на разумевање и закључивање ученика о свим значењима и у свим његовим друштвено-културолошким димензијама које садржи, а то може да буде основна активност коју таргетира дискурсна компетенција.

4.1. ДИСКУРСНЕ АКТИВНОСТИ У ЛИНГВИСТИЧКОЈ, СОЦИОЛИНГВИСТИЧКОЈ, ДИСКУРСНОЈ И СТРАТЕШКОЈ КОМПЕТЕНЦИЈИ

- **Лингвистичка компетенција**

Фокус у настави језичке компетенције је усмерен на граматичку тачност исказа, у циљу превенције фосилизације грешака услед негативног трансфера матерњег или доминантнијег језика или, пак, непостојања одређене категорије у познатим језичким системима. Сматра се да би индуктивно оријентисан приступ заснован на дискурсу, уместо традиционалног граматичко-преводног или експлицитног представљања норми, био далеко продуктивнији. Граматичке партије се

и данас неретко представљају изоловано на нивоу израза или реченица не водећи притом рачуна о начинима на којима се појављују у интеракцији у односу на облик, значење и функцију (Елис 1995: 97–100). Савремена глотодидактика залаже се за принцип истраживања граматичких структура онаквих какве се спонтано појављују у савременом језику било у писаном тексту или дискурсу. Код ученика страних језика треба спонтано развијати вештину индукције и самосталног доношења хипотеза о граматичким правилима одређених структура, али унутар текста и дискурса као целине (Гудвајн 1996). Индуктивна настава граматике може се посматрати и као активност дискурсне анализе са фокусом на микро нивоу. Нека истраживања показују, посебно у писаним саставима ученика, да помањкање знања граматичких правила не корелира са правилним коришћењем дискурсних облика попут логичних конектора који доприносе текстуалној кохезији. Развијање дискурсних активности које подстичу свест ученика о прављењу асоцијација може им бити од користи у овладавању граматичким вештинама, тим пре уколико уоче да поједине активности и догађаји (у говорном језику), као и неки жанрови у писаном, могу имати врло предвидиве дискурсне структуре.

- Социолингвистичка компетенција

Развој социолингвистичке компетенције код ученика страног језика је стожер у процесу овладавања комуникативном и, свакако, дискурсном компетенцијом. Традиционално овладавање четири вештине – разумевање слушањем, разумевање читањем, писаном и говорном продукцијом свакако није довољно уколико учење страног језика схватамо као усвајање нових дискурсних форми (Крамш 1993: 47). Задатак и циљ са којим се ученици морају суочити јесте стицање способности да препознају у којој мери или у ком обиму је њихов дискурс усклађен са дискурсом у окружењу. Развој социолингвистичке компетенције код ученика подразумева мноштво питања са којима се наставници срећу: почевши од тога како мотивисати и заинтересовати ученике за све задатке које ова вештина подразумева и које је о концу неопходно реализовати, до тога да ли је потребно унапред одредити језичке и нејезичке репрезентативне употребне форме карактеристичне за одређену говорну заједницу. Истовремено је у оквиру ове компетенције неопходно да наставник одреди да ли постоји разлика између компетенције на циљном језику и његове употребе, као и то да ли је посредно сазнање о културолошким аспектима довољно или је, ипак, неопходно директно искуство у вези са одређеном друштвеном заједницом и њеним културолошким нормама (Ригенбах 1999: 8–9).

У циљу овладавања социокултурном компетенцијом, уз помоћ дискурсних активности током часа, ученицима отварамо могућност да се током наставе понашају у складу са задатим нормама-обичајима друштвене заједнице предметног језика и културе у односу на одређену тему у складу са преференцијама полазника или, пак, у односу на одређени временски тренутак (Божић, Ускрс, Нова година). Сваки наставник треба

и може да одреди материјал (аудио, видео или писани текст) као носиоца социокултурних тема које ученик треба да познаје како би успешно извршио интерпретацију аутентичног текста у одређеном контексту. Можемо да закључимо да се социолингвистичка компетенција може развијати у сваком од четири традиционалне вештине које смо поменули.

- Дискурсна компетенција

Када је реч о дискурсној компетенцији важно је напоменути да није увек пожељно изоловати лингвистичке појаве из њиховог ширег дискурсног контекста, будући да је неопходно експлицитно означити дискурсну компетенцију као такву. Овај део комуникативне компетенције био је предмет проучавања лингвиста који су се претходно бавили усвајањем првог (Л1) – кохезијом и кохеренцијом дискурса, али и другог језика (Л2) и испитивањем различитих начина на који ученици у том процесу приказују дискурсну компетенцију. Тиме се дискурсна компетенција дефинише као способност да се повеже исказ или реченица у кохезиону и кохерентну целину. Једна од могућих импликација оваквог поимања дискурсне компетенције јесте та да таргетиране карактеристике – специфични кохезивни елементи и прелазни сигнали – буду више усмерени ка микро нивоу језика, па самим тим и једном неодређеном лингвистичком континууму (Ригенбах 1999: 11–12). Међутим, свест о ширем контексту је неопходан услов да би се створила и одржала поменута кохезија и кохерентност текста.

Улога самих дискурсних активности у овладавању овом компетенцијом има за циљ подизање контекстуалне свести ученика, подржавајући готово истовремено њихов фокус на микро нивоу текста, али и специфичним конституентима који подржавају неопходну кохерентност и кохезију.

- Стратешка компетенција

Појам стратешка компетенција омогућава ученику да помоћу аутономије и креативности пронађе нека (не)језичка средства којима ће у тренутку компензовати неаутоматизовану језичку компетенцију или вештину, онда када она није адекватна за олакшано изражавање. Неке од тих стратегија нису комуникативне стратегије саме по себи, већ представљају дискурсне активности и стратегије у деконструкцији, разумевању и (ре)конструкцији исказа на страном језику. Оксфорд (Оксфорд 1990: 83) наводи да дедуктивно закључивање представља једну од могућих пет стратегија које омогућавају ученику да користи логичко промишљање. „То подразумева извођење хипотезе о значењу онога што се чује или чита помоћу општих правила које ученик већ зна” (Оксфорд 1990: 83). Према ова „стратегија” није строго усклађена са појмом стратешка компетенција коју нуде Канал и Свејн (1980), јер је ту поменути појам инклинирао ка говорној размени, истраживачи две деценије касније имају експанзивнију представу о томе шта би све представљало *преоварање значења* у постизању стратешке компетенције. Сходно томе, сваки свесни метод који ученик користи и који даје резултат у ефек-

тивној комуникацији, трансмисија писане или изговорене поруке може се сматрати зачетком *страйшешке комјетенције*, све док ученик унутар себе преговара значење поруке, структурирајући нови инпут који мора бити разумљив, дешифрује текст или поруку претходно нејасну и неразумљиву, или, пак, обликује и преобликује сопствени говорни чин како би били схваћени од стране саговорника.

Један од примера дискурских активности које свакако захтевају преговарање значења јесте резимирање, односно примена когнитивне стратегије уз помоћ које ученици пречишћавају и реструктурирају језичке податке до „голих костију” (Ригенбах 1999: 12). С тим у вези закључивање и контекстуализација се, такође, могу подвести под стратешку компетенцију којом се може овладати и која као помоћно средство дискурсне анализе подстиче развој свести ученика о језичким правилима и устаљеним обрасцима.

Стављање нагласка на преговарање значења било на текст који се чита или у контекст слушања и говора може да буде мотивишући фактор у развоју стратешке компетенције код ученика страног језика. Активности које за циљ имају макро ниво, социјални и културни фактор могу да подстакну развој социолингвистичке компетенције. Подизање нивоа свести код ученика о начинима на који могу да развијају преговарање значења може да потпомогне у развијању стратешке компетенције. Испитивање кохеренције и кохезије у писаном тексту или у интеракцији доводи до боље дискурсне компетенције. Језичка компетенција се може постићи спроводећи на микро нивоу активности које доприносе препознавању односа форме жанра. Модел комуникативне компетенције какав предлажу Канал и Свејн може бити узет као темељни принцип на основу кога треба развијати дискурсне активности у настави.

5. ЗАКЉУЧАК

Сви дискурсно аналитички приступи истичу *контекст* као елемент од примарног значаја. Изоловано истраживање језичких карактеристика није се показало продуктивним, будући да одређена врста текста, само *уклоњена* у одговарајући социокултурни контекст, омогућује неопходне представе и систематичност. Питања која се сама намећу, када је дискурс учионице предмет расправе, јесу како све оно што се изговори унутар учионице утиче на процес учења, процес размишљања ученика и природу онога што ће научити. Њима очигледно отварамо простор когнитивног и друштвеног у самом истраживању и помињаним активностима, али и начина на који ће се социјална интеракција, културне активности и индивидуални развој појединца удружити и довести до крајњег циља, а то је одређени ниво комуникативне компетенције на страном језику.

На основу овога можемо закључити да је концепт комуникативне компетенције компатибилан са дискурсном оријентацијом према језику који осим што је систематичан, јесте и мултидимензионалан и сложен као систем. Стога, активности дискурсне анализе које имају за циљ да укажу како друштвена и културна динамика утичу на писани текст, или како утичу на обликовање говорног чина, могу да однегују правилан развој социолингвистичке компетенције ученика страног језика унутар учионице. Одређена кохезија и конхерентност текста – слушаног или писаног, на одређени начин утиче на разумевање и закључивање ученика о свим значењима, чак и у свим његовим друштвено-културолошким димензијама које садржи, а то може да буде основна активност коју таргетира дискурсна компетенција. Данас се социолингвисти у великој мери баве конверзационалним конвенцијама, правилима, обрасцима одређене субкултуре који се могу разумети у ширем контексту друштва или друштвене заједнице којој припадају. Другим речима, њих занима како важеће и прихваћене конверзационе конвенције осликавају вредности и вредносне структуре друштва којима припадају.

Применом активности дискурсне анализе у учењу страног језика ученицима се отвара могућност да самостално истражују широк спектар језичких, и не само језичких феномена, од оних који су више микро нивоа лингвистичке оријентације у односу на своје конституенте до оних више макро оријентисаних у односу на друштвено-културни контекст.

Литература

- Балбони 1999: P. Balboni, *Educazione bilingue*, Perugia: Guerra.
- Гудвајн, Дуранти 1992: C. Goodwin, A. Duranti, Rethinking context: An introduction: In A. Duranti and C. Goodwin, ed. *Rethinking Context*, 1–42, New York: Cambridge University Press.
- Елис 1995: R. Ellis, Interpretation tasks for grammar teaching, *TESOL Quarterly*, 29 (1), 87–105.
- Канал, Свејн 1980: M. Canale, M. Swain, Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1–47.
- Казден 2001: C. B. Cazden, *Classroom Discourse*, Portsmouth: Heineman.
- Качари 2001: C. Cacciari, *Psicologia del linguaggio*, Bologna: Il Mulino.
- Крамш 1993: C. Kramsch, *Context and Culture in language teaching*, New York: Oxford University Press.
- Оксфорд 1990: R. L. Oxford, *Language learning strategies: What every teacher should know*, Boston: Heinle and Heinle.
- Ригенбах 1999: H. Riggenbach, *Discourse Analysis in the Language Classroom*, Michigan: University of Michigan Press.
- Шифрин 1994: D. Schiffrin, *Approches to discourse*, Oxford: Blackwell.
- Шуваковић 2017: А. Шуваковић, *Учење два страног језика у раном узрасту*, Крагујевац: ФИЛУМ.

**Aleksandra Šuvaković / DISCORSO E RUOLO DELLE ATTIVITÀ DISCORSIVE
IN UN'AULA DI LINGUE STRANIERE**

Riassunto / Considerare il discorso significa riferirsi non solo al piano dell'enunciato (grammaticale, lessicale, semiotico, sintattico), ma anche ai processi di produzione e interpretazione del testo. Questi processi attivano risorse di carattere cognitivo e sociale. A partire dagli anni Ottanta si assiste a una proliferazione del termine discorso nelle scienze del linguaggio, tanto al singolare (dominio del discorso, analisi del discorso) quanto al plurale (i discorsi), a seconda che ci si riferisca alla attività verbale in generale oppure a particolari eventi discorsivi. La diffusione di questo termine è il sintomo di una modificazione nel modo di concepire il linguaggio. Parlando di discorso si prende posizione a favore di una particolare concezione del linguaggio e della semantica, che dipende dalla influenza di diverse correnti pragmatiche che hanno sottolineato un certo numero di idee forza. L'analisi del discorso ha mostrato che il senso non è in ciò che gli enunciati 'dicono'. Il discorso implica una lettura seconda che è quella del senso interno, delle modalità della sua produzione, delle condizioni della sua emergenza e delle possibilità del suo riconoscimento. Tutto ciò diventa specialmente importante in un'aula di lingua straniera – una scatola nera- dove spetta all'insegnante includere nel processo di insegnamento le attività discorsive per sviluppare le competenze socioculturali, linguistiche, strategiche ecc. necessarie per acquisire la competenza comunicativa assieme alla capacità pragmatica di ogni singolo studente.

Parole chiave: discorso, attività discorsive, lingua straniera, studenti, competenza comunicativa

Примљен 15. јула 2020.

Прихваћен за штампу августу 2020.