

Бранка Л. Миленковић<sup>1</sup>  
Универзитет у Крагујевцу  
Филолошко-уметнички факултет  
Катедра за Англистику

## ИСТОРИЈСКИ РАЗВОЈ НАСТАВЕ ВЕШТИНЕ ПИСАЊА: ЕКСПРЕСИВНИ, КОГНИТИВНИ, СОЦИОЛОШКИ И ДИСКУРСНИ ПЕРИОД

Писање, као активност, паралелно се може сагледати са становишта саме природе наставе ове вештине, али исто тако са становишта писања на страном језику, што изискује виши степен когнитивне ангажованости. Теоретичари су сагласни да писање и на матерњем и на страном језику подједнако захтева систематичан приступ и да је писање вештина која се подучава и коју су ученици у могућности да савладају кроз различите методе наставних активности. Од традиционалног ка савременом приступу у настави вештине писања, у контексту енглеског као другог/страног језика, можемо сагледати развој бројних теоријских становишта. Одатле и предмет овог рада представља померање са приступа *писање као производ* ка приступу *писање као процес* у настојању да анализирамо развојни пут наставе вештине писања кроз теоријско померање са традиционалних ка савременим методама у настави. Циљ рада је да историјским освртом кроз *експресивни, когнитивни, социолошки и дискурсни* период укажемо на развој *писања као процес* и на допринос теоретичара и наставника енглеског језика који су померили тежиште научне и наставне праксе ка елементима вишег реда у настави вештине писања. Резултати анализе рада могу допринети појединачној наставној пракси, али и институционалној политици ка методама рада у настави вештине писања.

**Кључне речи:** писање као процес, експресивни период, когнитивни период, социолошки период, дискурсни период

### 1. УВОД У ТРАДИЦИОНАЛНУ ШКОЛУ: ПИСАЊЕ НА МАТЕРЊЕМ ИЛИ НА СТРАНОМ ЈЕЗИКУ

Природа наставе вештине писања како на матерњем, тако и на страном језику подједнако се може сагледати кроз одређене универзалне компоненте које су заступљене у процесу писања, без обзира на оквиру језика који се подучава. Засигурно можемо говорити о тематској оријентисаности писаног текста, развоју идеја, његовој граматичности, кохерентности и бројним другим аспектима који су им заједнички. Из оваквог става проистекле су и прве теорије о настави вештине писања зато што су научници сматрали да је подучавање писања на матерњем и на страном језику подударно и да би приступи требало бити сродни.

1 branka.milenkovic@filum.kg.ac.rs

На основу тога теорије о вештини писања 70-их и 80-их година прошлог века углавном су се ослањале на наставу за стицање вештине писања у енглеском језику, као J1<sup>2</sup> (Silva 2001: 43). Тек 90-их година радови теоретичара Свејлза и Конора (Swales & Conor, у: Silva 2001: 43) почињу да утичу на разумевање саме природе писања, па самим тим и наставе за стицање вештине писања. Ови радови подстакли су бројне примењене лингвисте да отпочну са истраживањима у области вештине писања J2 и на крају да доведу до подробнијег разумевања вештине писања на страном језикау (према: Silva 2001: 44).

## 1.2. ТРАДИЦИОНАЛНИ ПРИСТУП: ПИСАЊЕ КАО ПРОИЗВОД

У оквиру традиционалне школе, владало је мишљење да ученици прво морају да савладају језик на нивоу реченице пре него што се окрену писању кохерентних пасуса. У складу са тим, у уџбеницима 60-их и 70-их година, биле су заступљене активности које су искључиво биле посвећене формирању граматичних реченичних конструкција, што одговара *Грамашичко-преводном приступу* (Grammar-Translation Approach) у методици. Од њих се захтевало да савладају реченичну конструкцију (граматички оријентисана настава), а потом да пишу кохерентне пасусе и есеје. (Celce-Murcia 2001: 6) Затим је уследио *Директни приступ* (Direct Approach) у оквиру којег је владало мишљење да би све четири вештине (говор, слушање, читање и писање) требало развијати од најнижег нивоа учења страног језика. Међутим, писање је ипак представљало само пратећу активност која се заснивала на говорним вежбама, а вежбе писања обухватале су писање тематских пасуса, диктат и попуњавање изостављених делова текста (Larsen-Freeman, 2000: 26). Напослетку традиционалног периода осврнућемо се и на контролисани вид писања у оквиру *Аудио-линвалног приступа* (Audio-Lingual Approach) који је обухватио активности писања које су углавном биле посвећене допуњавању дијалога или неког другог текста (Larsen-Freeman, 2000: 49). У овом приступу, писање као вештина било је присутно, али тек у служби савладавања граматичких структура или као додатна активност на основу већ обављене говорне активности.

Према Нунану (Nunan 1995: 86–87), овакав традиционални поглед на вештину писања није у складу са савременим теоријама које писање посматрају на нивоу дискурса. Заступљена пракса у настави вештине писања у оквиру традиционалне школе, под називом *писање као производ* (енг. Product writing), била је усредсређена искључиво на производ. Приступ је усмеравао ученике на активности које су подразумевале опонашање, копирање и трансформацију модела правилних облика употребе језика. Наставници су били заокупљени крајњим производом, али не и сложеним процесом који доводи до успешног изражавања писањем.

2 J1 (први језик) односи се на преводни еквивалент за *First Language* (L1) у англистичкој литератури.

Приступ *писање као производ*, због свог симплифицираног карактера, представљао је дугогодишњу окосницу курсева вештине писања који су занемаривали све споменуте чиниоце и фазе писања, а првенствено су се заснивали на језичкој прецизности.

## **2. САВРЕМЕНА ШКОЛА: ПИСАЊЕ КАО ПРОЦЕС**

Из критичког односа према традиционалним постулатима, теоретичари и наставници енглеског као другог језика иницирали су другачији приступ у настави писања, под називом *писање као процес* (енг. Process writing). Бројни радови теоретичара сведоче о померању интересовања са финалних производа на сам процес писања (Elbow 1973; Flower & Hayes, 1981; Graves, 1983; Raimes, 1985; Zamel, 1982).

У наставној пракси установљено је да ученици не задовољавају критеријуме оцењивања вештине писања и невољно и неспремно приступају вештини писања. Методичари који се баве наставом писања Харис и Грем (Harris & Graham 1996), управо говоре о афективним чиниоцима који су незаобилазна компонента од које зависи сам процес писања. Они истичу да „афективни захтеви који су присутни у процесу писања могу укључивати елементе исправке, сложености процеса, потешкоћа у исказивању мисли, двосмисленост и томе слично” (Harris & Graham, 1996: 196). Стога, сам доживљај процеса писања, према њиховом мишљењу, „проузрокује емоције попут фрустрације и љутње” (Harris & Graham, 1996: 195).

Стога, неопходно је било приступити настави за стицање вештине писања, не на суштински супротан, већ на нешто другачији начин. Ово сазнање довело је до превазилажења јаза између наставе за стицање вештине писања превасходно са становишта језичке прецизности и механике писања, на наставу за стицање вештине писања са становишта анализе сложеног процеса писања кроз који ученик пролази (Reid 1993: 29).

### **2.1. ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ ПИСАЊА КАО ПРОЦЕС**

Можемо рећи да производ проистиче тек кроз процес писања и у том смислу *писање као процес* пролази кроз оквир постепеног, систематичног и вишеструког приступа аутора процесу писања. Грејб и Каплан (Grabe & Kaplan 1996: 87) детаљније описују *писање као процес* кроз следеће основне карактеристике: 1) одабир теме према интересовању писца; 2) свест о значају припремних активности за процес писања; 3) свест о писцу у тексту и свест о реципијенту; 4) рекурзиван карактер писања и 5) свест о повратној информацији.

*Писање као процес* поставља писца у први план у погледу самог доживљаја процеса писања и зато је мотивисано писање од великог значаја. Рејд указује на чињеницу да би „требало подстаћи наставнике да уче-

ницима обезбеде пријатну атмосферу у учионици која је усредсређена искључиво на ученика, затим наставни материјал који је интересантан, аутентичан и који мотивише” (Reid 1993: 56). Ребека Оксфорд (Rebecca Oxford) у својим бројним радовима говори о значају афективних чинилаца и истиче „да негативни ставови и веровања могу да умање мотивацију ученика и да на тај начин опструишу учење језика, док позитивни ставови и веровања подстичу подизање мотивације за рад” (Oxford, у: Carter & Nunan (ed.) 2001: 168).

Поред мотивације, за процес писања значајан је и систематичан приступ, при чему се узимају у обзир све његове фазе. На самом почетку процеса писања, према Грејбу и Каплану (Grabe & Kaplan 1996: 87), приступ *писање као процес* подразумева фазу припремних активности које представљају инвентиван део процеса писања. Потребно је да писац постави циљ у контексту писане активности и да на тај начин дође до адекватних идеја које ће користити приликом писања. Приступ *писање као процес* иницирао је и технику слободног писања (енг. *freewriting*) или вођење дневника (енг. *journal writing*), као начин генерисања идеја за писање и развој идеја, што је омогућило да се превазиђе ментална блокада у процесу писања и на тај начин смањи афективни филтер. Након припремних активности сам процес писања требало би да подстиче самоистраживање и присуство писца, односно *лас аутора*<sup>3</sup> у тексту. Лични израз и свест о рецепијенту постају важнији аспекти писања од граматичности. На крају, за приступ *писање као процес* значајно је да процес писања буде схваћен као *рекурзивна*, а не *линеарна* активност, што значи да процес писања има развојни карактер и да се фазе приликом процеса писања понављају онолико пута колико је то неопходно док се не дође до задовољавајућег финалног производа.

Поред прихватања става да је писање рекурзивна активност, битно је истаћи и да је писање дијалогска активност, која подразумева размену идеја између *емитенша* – писца и *реципијенша* – читаоца, те стога повратна информација мора бити саставни део процеса писања. *Писање као процес* у том смислу подстиче бројне начине добијања повратне информације, било од аутентичних рецепијената, било од колега, мањих група или наставника, кроз размену идеја између ученика и наставника (*conferencing*<sup>4</sup>) или путем формалног начина оцењивања (Grabe & Kaplan, 1996:87).

На основу поменутих карактеристика оваквог приступа процесу писања, можемо рећи да писање постаје позитивно мотивисана активност ученика која стимулише смисаону интеракцију и сврсисходно писање (Grabe & Kaplan, 1996:87). Писање постаје активност у којој ученик

3 Преводни еквивалент за 'authorial voice'; Такође, битно је напоменути да под појмом *аутор* у англистичкој литератури о вештини писања мисли се на *писца* и ова два термина у даљем раду биће алтернативно коришљена са еквивалентним значењем које се искључиво односи на емитента која се путем писања обраћа свом рецепијенту.

4 Појам који подразумева тренутке када се наставник и ученик састану и разматрају процесе које ученик користи приликом писања (O'Malley & Pierce 1996:139).

когнитивно активно учествује (истражује сопствене идеје и мисли; доноси неопходне стратешке одлуке приликом писања; превазилази менталну блокаду при писању и јача свест о *ласу аутора* у тексту). Ученик, као *емиџенџи* идеја/мисли, процес писања доживљава на сасвим другојачији начин зато што осећа да влада сопственим когнитивним процесима писања и на тај начин заузима сигурнији став према сопственом писању.

### 3. ПЕРИОДИ У РАЗВОЈУ ПРИСТУПА ПИСАЊЕ КАО ПРОЦЕС

Како бисмо ближе сагледали развојни пут наставе вештине писања и приступа *писање као процес*, предмет овог рада је да дијахронички анализирамо теоријске постулате у овој области, који су се смењивали и довели до померања са традиционалних ка савременим методама приступа настави вештине писања.

Историјским освртом на развој приступа *писање као процес* према Грејбу и Каплану (Grabe & Kaplan, 1996: 88) препознајемо следећа четири периода:

1. експресивни период,
2. когнитивни период,
3. социолошки период,
4. дискурсни период.

Начин на који ће се прићи вештини писања у настави страног језика у знатној мери зависи од самог наставника и приступа за који се он/она определи. Тако, на пример, поједини наставници и даље заступају постулате експресивног периода, док други наставну праксу заснивају искључиво на постулатима из когнитивног периода подучавања писања (Grabe & Kaplan, 1996:88). Међутим, важно је сагледати сва четири развојна периода како бисмо ближе разумели методе у настави вештине писања које су биле и које су данас заступљене у учионици.

#### 3.1. ЕКСПРЕСИВНИ ПЕРИОД

Експресивни период вештине писања односи се на период 60-их година прошлог века када су научници (Elbow, 1973, 1981; Murray, 1968, 1980, 1985; Macrorie, 1970, 1980) настојали да истакну значај слободног изражавања појединца и експлицитно присуство аутора у тексту. Према Берлин и Фејгли (Berlin, 1987; Faigley, 1986), циљ оваквог приступа представљао је писање које је спонтано, свеже и пуно интегритета писца (у: Grabe & Kaplan 1996:88). Окосница оваквог приступа писању подразумевала је слободу пищевог израза која као основу има креативност ума и смелост исказа. Значај слободног писања наишао је на одобравање многих методичара, међу којима Питер Елбоу (Elbow, 1973) заузима

важну позицију. Он је један од најпознатијих научника који су истакли значај слободног писања (*freewriting*) и у својој књизи *Writing Without Teachers* из (1973), он подстиче писце да своје идеје запишу брзо, без исправки речи и реченичне структуре, како не би прекинули ток мисли. Овакав 'неусредсређен истраживачки поступак у писању'<sup>5</sup> посебно је значајан у изградњи аутентичног *јласа аутора* (Reid 1993:4).

На промену става методичара наставе страних језика са *писања као произвођа* на *писање као процес*, значајно је утицао Доналд Мареј (Murray 1982, 1985b) који у својим књигама *Learning by Teaching* (1982) и *A Writing Teacher Teaches Writing* (1985b), као и у бројним радовима, позива наставнике да „ограниче праксу 'ауторитативног приступа подучавању'<sup>6</sup> и приклоне се 'повратном подучавању'<sup>7</sup>, односно да пруже повратну информацију ученицима путем дискусија и постављањем питања, уместо да им наставници намећу одговоре” (Reid 1993:5).

Елбоу и Мареј су такође били заступници прагматичког приступа писању који промовише ваљано писање и подучавање, како истиче Норт (North 1987). Прагматички аспект писања односио се, првенствено, на прагматичне, односно корисне савете у погледу побољшања вештине писања, као и усавршавања наставе усмерене ка стицању вештине писања. Међутим, док је овај приступ истицао шта и како радити у наставној пракси, занемарио је објашњење зашто је ова наставна пракса повољнија од других (у: Grabe & Kaplan, 1996:89). Током експресивног периода владало је мишљење да је потенцијал за добро писање подједнако присутан и код *писаца почетака* и код *писаца експерата*. Овим ставом суштински су занемарени контекст писања и друштвени аспект писања, који је значајан за потуно остварење комуникације у стварном свету (Grabe & Kaplan, 1996:89). Ипак, може се рећи да је експресивни период писања значајно допринео развоју новог приступа писању и послужио као реакција на постојеће ставове у наставној пракси.

### 3.2. КОГНИТИВНИ ПЕРИОД

Развој *когнитивне психологије*, 70-их година прошлог века, покрећу је нешто другачији приступ настави усмереној ка стицању вештине писања, те је значајан за нови приступ по коме се на писање гледа са становишта процеса. Методичари наставе страних језика посебно су били заинтересовани за начин на који се процес писања повезује са *когнитивном психологијом* и *психологичким* (Reid 1993: 5). Значајан допринос дефинисању писања као процес дала је професор Јанет Емиг (Janet Emig, 1971, 1982) својим интересовањем за мисаони ток и активност писца током процеса писања. Она је процес писања по први пут видела не као *линеарну*, већ *рекурзивну* активност, истичући фазе

5 Преводни еквивалент за *unfocused exploring*.

6 Преводни еквивалент за *authoritative teaching*.

7 Преводни еквивалент за *responsive teaching*.

планирања писања и исправке које се више пута преплићу током процеса писања (према: Grabe & Kaplan, 1996:90). Недостатак њене теорије огледао се, међутим, у изостанку теоретског полазишта (Hillocks 1986, North, 1987, у: Grabe & Kaplan, 1996:90). Научници су се због тога окренули ка *Пијажеовој теорији когнитивног развоја* (Piaget)<sup>8</sup> у оквиру *Когнитивне психологије* и бројни радови тог времена заступали су мишљење да би писци требало да одступе од егоцентричног става приликом писања, где писац пише првенствено за себе, и да се приклоне идеји о писању за читаоце (Calkins 1983, Graves 1984, Kroll 1981, Moffett 1968, према: Grabe & Kaplan, 1996:90). Ова теорија била је заснована на идеји о потреби да постоји свест о циљаном реципијенту и реалним ситуацијама о којима се пише (Grabe & Kaplan, 1996:90). Истражујући процес писања, когнитивни психолози проучавали су начин на који писци приступају проблемским активностима<sup>9</sup> које се односе на реципијенте, сврху писања и ситуацију писања (Reid 1993:5). Њихова теорија води ка трима веома важним аспектима у приступу *писање као процес*, а то су: 1) свест о реципијенту током процеса писања, 2) јасна сврха као циљ процеса писања и 3) контекст у оквиру којег се одвија процеса писања.

У домену наставе за стицање вештине писања *Пијажеова теорија когнитивног развоја* полази од основног постулата да когнитивна активност подразумева утицај на саму мисао и да се когнитивни процеси могу изразити математички и путем формалне логике. Он наводи да постоје две врсте операција које су карактеристичне за когнитивни развој: *конкретне операције* које су карактеристичне за децу до једанае-

8 Најутитајнији представник *когнитивне психологије* јесте Жан Пјаже (Jean Piaget), шведски дечји психолог, који се успротивио теорији да је учење пасивна асимилација датог знања. Основни принцип *Пијажеове теорије* заснивају се на појму *еквilibријума* који подразумева да се когнитивни развој креће ка веома комплексном и стабилном нивоу организације. *Еквilibријум* се одвија кроз процес адаптације, односно асимилације нове информације са постојећим когнитивним структурама, и на тај начин долази до прилагођавања те информације формирањем нових когнитивних структура. Он је истакао да је учење заправо динамичан процес који има две окоснице: 1) свест о механизму когнитивног развоја и 2) свест о 4 стадијума кроз која деца пролазе приликом учења. Развијајући теорију о четирма стадијума когнитивног развоја он је истакао следеће карактеристике стадијума:

- 1) *сензоримотор стадијум* (до 2. године) – развој од инстинктивних когнитивних структура и нераспознавања емоција ка организованијем систему конкретнијих појмова и разликовања емоција где су по први пут свесни спољних афективних чиниоца; егоцентричност је карактеристична за овај стадијум;
- 2) *стадијум језичке свесности* (од 2. до 7. године) – деца користе језик како би спознала реалност; језичке вештине су у развоју, повећан степен свести о социјализацији, као и о комуникацији са другима;
- 3) *стадијум развоја логике* (од 7. до 12. године) – развој логике и способности да спроведу логичке операције на конкретним предметима и ситуацијама;
- 4) *стадијум формалних операција* (од 12. године) – развој формалне логике који се наставља током одрастања; способност да спроведу апстрактне интелектуалне операције и достигну ниво афективне и интелектуалне зрелости; они науче да формулишу и тестирају апстрактне хипотезе које се не односе на конкретно; такође, деца престају да буду егоцентрична и на тај начин спознају перспективу других.

<http://gsi.berkeley.edu/teachingguide/theories/piaget.html> преузето 4. 2. 2014. године

9 Преводни еквивалент за *problem-solving tasks*.

сте године, а потом *формалне ојерације* које се односе на узраст после једанаесте године и које омогућавају аналитичко опажање. *Конкретне ојерације* односе се на манипулисање знања о физичком свету и сопствени доживљај мисли. *Формалне ојерације*, насупрот томе, односе се на менталну спознају која може, а не мора да претпоставља физички опипљив феномен. Овакав Пијажеов начин размишљања може имати важне импликације за процес писања.

Истраживања и искуства о којима Пијаже говори указују на чињеницу да многи ученици при настави писања приступају вештини писања са становишта *конкретне ојерације* зато што имају озбиљне организационе потешкоће у писању састава. Међутим, они се сусрећу са захтевима наставника који од њих очекују да примене *формалне ојерације* приликом писања. Овде говоримо о прелазу са конкретног на апстрактан начин размишљања, што често представља потешкоће ученицима. У процесу писања, апстрактано се односи на разумевање задате теме и од ученика се очекује да је повежу са већ постојећим знањем или личним искуством. Потом, очекује се да анализирану тему ставе у оквире језичке структуре, што подразумева организацију самог плана писања. Међутим, ова организација плана писања често одступа од организације мисли приликом разумевања теме. Одатле проистиче и промена правца која се често дешава током процеса писања.<sup>10</sup> Све поменуте формалне операције које су присутне у настави за стицање вештине писања, посебно на вишем нивоу учења страног језика, доводе до бројних одлука које писац мора донети приликом писања, а савремени приступ подучавању мора обухватити све релевантне аспекте писања.

За развој новог приступа настави која је усмерена на савладавање вештине писања важан подстицај представљала је и ситуација на факултетима у Америци где је порастао прилив студената чији матерњи језик није био енглески. Самим тим њихово владање енглеским језиком у великој мери одступало је од стандардног енглеског језика (Edited Standard English – ESE), а курсеви вештине писања нису осликавали њихове потребе за овладавање вештином писања на енглеском језику. Овај проблем прва је приметила Мина Шаунеси (M. Shaughnessy), реномирани наставник и истраживач из области вештине писања.<sup>11</sup> Она је спровела истраживање на Универзитету у Њујорку, а категорију 'акутно неспремних' студената бруцоша она је назвала 'писцима почетницима'<sup>12</sup> у свом раду *Errors and Expectations* (1977). Указала је својим ученицима на значај очекивања рецепијената и указала је на неопходност у подучавању вештина којима ученици превазилазе баријере у писању

10 Bergstrom, Robert F., 'Chapter 10: Piaget and Teaching Composition' (1982). *Essays from and about the ADAPT Program*. Paper 17. <http://digitalcommons.unl.edu/adaptessays/17> преузето 4. 2. 2014. године

11 Постхумно, од 1980. године сваке године додељује се награда под њеним именом (Mina Shaughnessy Prize) за најуспешније публикације.

12 Преводни еквивалент за *basic writers*.



са циљем стицања самопоуздања приликом процеса писања<sup>13</sup> (према: Reid 1993:9). Ова идеја о *писцима почетницима* и *писцима експертима* наставила је да буде централни део истраживања у области процеса писања и током 80-их година двадесетог века.

Почетком 80-их година прошлог века дошло је до формирања две групе примењених лингвиста који су публиковали радове експерименталног истраживања из области проучавања процеса писања. То су били когнитивни модели процеса писања, а научници који су обележили ове две групе су когнитивисти Флауер и Хејз (Flower & Hayes 1977, 1980a, 1980b, 1981a, 1981b, 1984) и Берајтер и Скардемалија (Bereiter & Scardamalia 1987), професори на Универзитету у Торонту. Флауер и Хејз су развили когнитивни модел процеса писања који је представљао окосницу истраживања вештине писања наредних 15 година. Они су процес писања описали као:

- интерактивну и потенцијално симултану активност,
- циљану активност,
- активност која прави значајну разлику између *писаца експерата* (*expert writers*) и *писаца почетника* (*novice writers*) (према: Grabe & Kaplan, 1996:91).

Ове три хипотезе постале су основа теорије процеса писања и допринеле су формирању модела писања Флауера и Хејза, који је био значајан за теорију наставе усмерене ка стицању вештине писања наредних година. Флауер и Хејз су поставили модел у коме је процес писања подељен на три основне компоненте: 1) стваралац текста, 2) контекст активности и 3) пишчева дугорочна меморија. Такође, категорије су имале и субординиране компоненте које су представљене у следећем визуелном приказу:

---

13 Сазнање о потреби за развијањем вештина у превазилажењу проблематичних ситуација у процесу писања довело је до развоја 'лабораторија за писање' (*writing laboratories*) или 'центра за писање' (*writing centers*) које су пружале оваквим ученицима додатну подршку и помоћ. Помоћ се огледала у подучавању стратегија које су се односиле на спознају циљаног реципијента, на сврху писања, на писању сложених реченица које би задовољиле софистицирану структуру реченице, на развој флуентног излагања, као и на самопоуздање и свест о граматичности исказа (Reid 1993: 9-10). Данас ови центри пружају помоћ у виду колаборације самих ученика у оцењивању и исправкама радова (*peer review*), као и у анализи циљаног реципијента (Dogazio, 1992, према: Reid 1993:10). Овакви центри су данас интегрални део бројних институција.

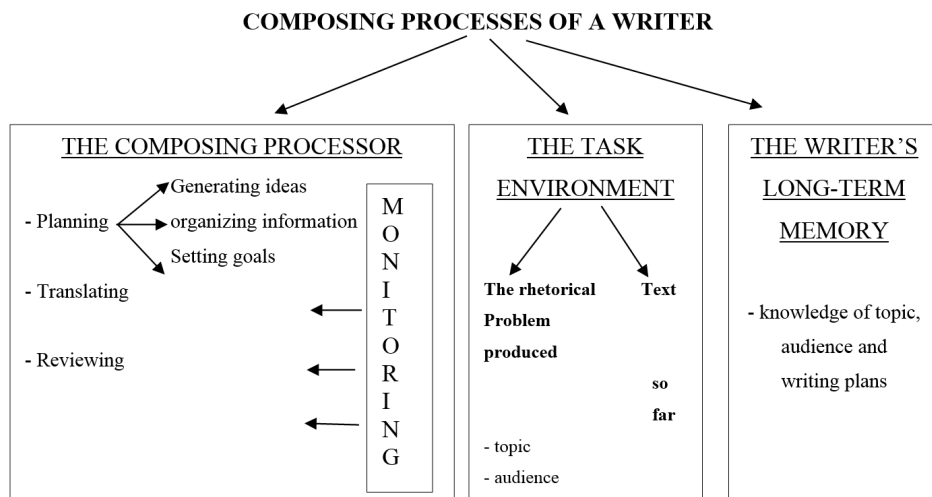


График 2. Модел процеса писања Флауера и Хејза (преузето из: Grabe & Kaplan, 1996:92).

Мада је представљени модел био окосница приступа настави за стицање вештине писања, наишао је на критику која се заснивала на констатацији да оваква униформисаност модела не може одговарати свим писцима и да различити писци приступају процесу писања примењујући различите стратегије (Grabe & Kaplan, 1996: 91–92). Допринос наведене теорије огледао се у иницирању нових тема када је процес писања у питању, у увођењу појма рекурзивности и интеракције у писању, као и у покушају да се процес писања представи као модел. Међутим, ова теорија није дуго опстала јер је нова група истраживача почела на процес писања да гледа са другачијег становишта.

У оквиру нове групе примењених лингвиста важно место заузимају Берајтер и Скардамалија (Bereiter & Scardamalia, 1987, у: Grabe & Kaplan, 1996:94), за које можемо рећи да су поставили теоретски оправданији модел наставе за стицање вештине писања у односу на њихове претходнике. Они су понудили експланаторну теорију процеса писања која се може научно потврдити/оповргнути путем експеримената. Значај њихове теорије јесте у „разумевању поступака којима писци прибегавају током писања и у дефинисању разлога због којих различити писци пишу на различите начине” (Grabe & Kaplan, 1996:94). Увиђајући различитост у приступу процесу писања, Берајтер и Скардамалија су објаснили шта деца и *писци почетници* раде приликом процеса писања, али исто тако компаративно су сагледали којим стратегијама током процеса писања прибегавају *лоши писци* у односу на *вешће писце*. То значи да њихов модел није био дескриптивног већ експланаторног карактера, будући да тврдње могу бити доказане односно оповргнуте приликом експеримента (Grabe & Kaplan, 1996:94). Након оваквог приступа настави за стицање вештине писања, дошло је до нових приступа писању као процесу, који су водили ка социолошком периоду. Процес

писања постао је не само индивидуална активност где је појединац оријентисан искључиво према тексту који ствара, већ писање постаје друштвено условљена активност.

### 3.3. СОЦИОЛОШКИ ПЕРИОД

У савремено доба процес писања се ставља у друштвени контекст, те тако неки теоретичари наглашавају његов друштвени аспект и посматрају га као друштвено условљену активност. Група научника која се бавила истраживањем феномена писања (Vygotsky, 1978; Faigley, 1986; Cooper, 1989; White, 1992, према: Grabe & Kaplan, 1996:94) указала је на чињеницу да приступ *писање као процес* има мало смисла ван друштвеног контекста, који дефинише сврху писања. С обзиром на то да је овакав начин схватања наставе за стицање вештине писања релативно нов, постоји неколико становишта у оквиру социолошког периода који процес писања тумаче на нешто другачији начин, и то са: 1) становишта етнографије образовања; 2) становишта социолингвистике и 3) становишта дискурсне заједнице (Grabe & Kaplan, 1996:95).

*Етнографски приступу* проучавању образовања, посебно вештине писања, појавио се почетком 80-их година двадесетог века. Са етнографског становишта, писање, попут говора, губи своју сврху ван природног контекста (Grabe & Kaplan, 1996: 95). Да бисмо сазнали како и зашто неко пише, потребно је да то проучимо у нормалним, природним околностима, а да бисмо учили како деца и *писци почетници* развијају вештину писања, потребно је посматрати их без ометања, током самог процеса писања (Graves, 1984; North, 1987, према: Grabe & Kaplan, 1996: 95).

Употребу етнографског приступа студије случаја први је развио Грејвс (Graves, 1984, у: Grabe & Kaplan, 1996:97) како би истражио писање деце од седам година у контексту учионице. Он је у својој дисертацији из 1973. године настојао да укаже на лоше стање наставне праксе у домену вештине писања. Указао је на чињеницу да наставници нису искусни у подучавању вештине писања и да деца углавном имају негативне реакције на активности писања зато што наставници ову вештину често користе у дисциплинске сврхе. Писање наставници често користе и као средство тестирања или врсту активности која би ученике окупирала дужи временски период. Повратна информација коју деца добију од својих наставника огледа се у прекомерним исправкама углавном површинских језичких структура (Grabe & Kaplan, 1996:97). То нам указује на чињеницу да је у оцењивању нагласак био на језичкој прецизности, односно на граматичности исказа, док су занемарени остали елементи писане комуникације. Наставници на тај начин прибегавају оцењивању једноставнијих *елемената нижег реда*, што значајно нарушава наставну праксу вештине писања.

Овакво неповољно стање у наставној пракси вештине писања навело је Грејвса и Калкинса (Graves, 1983, 1984; Calkins, 1983, 1986, пре-

ма: Grabe & Kaplan, 1996: 97) да понуде нови приступ вештини писања на нивоу основног образовања. Они су у оквиру приступа установили постулате који су релевантни за следеће елементе процеса писања: 1) стварање мотивације за писање; 2) припремне активности за процес писања; 3) свест о реципијенту; 4) вредновање/самовредновање писања; 5) свест о контролисању сопственог процеса писања, и 6) спремност наставника да истражује процес писања.

С обзиром на то да школе не стварају погодну средину која мотивише ученике и омогућава им укључивање у процес писања, наставник мора сам индуковати свест код ученика ка њиховој већој посвећености писању. Ученици морају бити укључени у процес писања и бити мотивисани да пишу, а наставници морају вежбати писање заједно са њима и делити са њима сопствени доживљај о писању (Grabe & Kaplan, 1996: 97). Једино уз добру мотивисаност ученици могу писање схватити као сврсисходну активност која код њих не подстиче осећај нелагодности.

Како би превазишли осећај нелагодности и несигурности када је активност писања у питању, важно је да процесу писања претходе припремне активности како би ученици имали јаснију свест о плану писања. Цртање и разговор представљају припремне активности, али подједнако и обнављање у процесу писања (Grabe & Kaplan, 1996: 97). Инсистирањем на овом елементу у процесу писања ученици науче да морају провести извесно време у припремним активностима и обнављању како би унапредили своју вештину писања. На тај начин они науче не само да записују своје мисли, већ науче и вештину обнављања. Ученици науче да су способни за озбиљно самовредновање, чак и у најранијем стадијуму савладавања вештине писања, а посебно путем разматрања сопствених грешака са наставником (Grabe & Kaplan, 1996: 97).

Овакво активно ангажовање у процесу писања наводи ученике да схвате да је писање процес открића и да се писање развија у виду проблемске активности (Grabe & Kaplan, 1996: 97). Управо због те чињенице они почињу да контролишу свој процес писања и постају сигурнији јер знају у ком смеру се креће њихово писање. Напослетку, они науче да се из стања писања *за себе* помере ка стању писања *за друге* и постају свесни рецептивног пријема свог писања код читаоца.

Грејвс и Калкинс (Graves, 1983, 1984; Calkins, 1983, 1986, према: Grabe & Kaplan 1996: 99-100) истичу значајну улогу наставника у процесу писања ученика. Они сматрају да наставници морају имати потпуну контролу над својом групом ученика и морају постати активни наставници/истраживачи у складу са својом наставном праксом (Grabe & Kaplan, 1996: 97). Овај приступ је значајно утицао на наставу за стицање вештине писања у Аустралији (Walshe, 1981a, 1981b), на Новом Зеланду (Clay, 1975) и у Великој Британији (Marland, 1977). У Америци је био подстрек за развој националних центара за писање (National Writing Centers) широм земље (у: Grabe & Kaplan, 1996: 97). Као и сваки приступ, и овај је имао недостатке на које су теоретичари указивали, али

суштински, они су се сложили да је по први пут анализирана вештина писања код млађих ученика (Grabe & Kaplan, 1996:97). Својим теоретским одређењем приступ је подстакао истраживаче из ове области да размисле и даље анализирају вештину писања.

Неспорно је да је наведени приступ био изузетно утицајан на практичном плану, тј. у наставној пракси. Допrineо је и даљем развоју истраживања процеса писања зато што је, у првом реду, истакао сложеност самог процеса. Потом, отворио је питање значаја мотивације у настави за стицање вештине писања, као и значаја припремних активности за сам процес писања и нагласио важност осећаја сигурности ученика приликом процеса писања (Hillocks 1986, према: Grabe & Kaplan, 1996: 99–100). Ученици морају контролисати своје писање и једино на тај начин могу превазићи страх од саме активности писања, јер је познато да појединац осећа анксиозност у активностима које недовољно познаје и којима недовољно влада. Стицањем сигурности у сопственом процесу писања ученици су у стању да почну сами да вреднују своје писање и доносе адекватне одлуке у исправљању грешака.

Ова теорија упућује и на комуникативни карактер писања. Етнографија образовања представља приступ који је заговарао идеју о посматрању процеса писања у природним околностима, где ученици нису ометани током писања, али је и упућивао на присуство свести ученика о самом току процеса писања у комуникативне сврхе. Грејвс и Калкинс (Graves, 1983, 1984; Calkins, 1983, према: Grabe & Kaplan 1996: 99–100) у центар интересовања стављају подједнако комуницирање писца са самим собом, али и свест о комуницирању са реципијентом путем писања (Grabe & Kaplan 1996: 99–100). Напоследку, од значаја је њихово опажање да наставници морају активно учествовати у писању ученика и користити сваку прилику за истраживање у области подучавања процеса писања.

Овај приступ допуњен је социоллингвистичким аспектом писања који је даље проширио сазнања о подучавању процеса писања. *Социолингвистички приступ етнографије писања* (Grabe & Kaplan 1996: 100–101) може се дефинисати као сведенији приступ који је, пре свега, упућивао на две области истраживања:

- 1) на корелацију описмењивања код куће и описмењивања у школама,
- 2) на корелацију интеракције у учионици на релацији наставник–ученик и ученик–ученик.

Пракса поредбене анализе писмености, на релацији кућа–школа, допринела је дефинисању поступака у процесу писања, где би ученици били активни учесници. У сарадњи са наставницима они су бележили опажања и пружили повратну информацију. На тај начин ученици: 1) су посматрали употребу језика, 2) постали су свесни језика металингвистички и били у стању да говоре о својим опажањима, 3) налазили су

нове начине да изразе своје идеје о сопственим опажањима и 4) писали су под призмом праве сврхе, аутентичном реципијенту (Grabe & Kaplan 1996: 99–102). Помоћу ових активности код ученика је порасла свест о социолошком аспекту употребе језика у процесу писања.

Халидејев (Halliday 1978) социолошко-семиотички приступ писању извршио је велики утицај на бројне образовне системе широм света. Његова теорија у средиште интересовања поставља функционалну употребу језика (у: Grabe & Kaplan 1996: 99–103). Ученицима је важно да спознају употребну вредност функције језика у датим околностима. Уколико језик има одређену функцију, његова употреба постаје смисаона. Халидеј сматра да свака употреба језика има социолошко-функционалну сврху (у: Grabe & Kaplan, 1996: 99–102). Он у својој књизи *Language as a social semiotic: The social interpretation of language and meaning* поставља следеће питање и нуди одговор:

„ ... шта значи учити читање и писање? Суштински то је екстензија функционалног потенцијала језика. Она деца која не науче да читају и пишу су преваасходно деца којој то нема смисла; којој функционална екстензија коју пружа читање и писање није експлицитно појашњена или се пак то не поклапа са њиховим очекивањима сврхе употребе језика” (Halliday 1978:57, према: Grabe & Kaplan 1996: 103).

Халидејева идеја да се језик користи првенствено у функционалну сврху и да развијање језичких вештина зависи од потребе детета за смисаоном комуникацијом постале су основа филозофије језика у Сједињеним Америчким Државама (Grabe & Kaplan 1996: 103).

Ставови који су проистекли из *Социолошкој њериода* довели су до наглашавања комуникативности у писању и упутили на неопходност посматрања процеса писања у мотивисаном, природном окружењу где ученици имају могућност да тај процес неометано доживе.

### 3.4. ДИСКУРСНИ ПЕРИОД

Социолошки приступ етнографије образовања вештину писања сагледава у оквиру основношколског и средњешколског образовања. Поред бројних истраживања која су настојала да унапреде наставу усмерену на стицање вештине писања код ученика на нижим нивоима, изненађујуће је да постоји јако мало етнографских истраживања у области вештине писања на вишем нивоу. Истраживања која постоје на терцијарном нивоу образовања углавном се баве преиспитивањем становишта зашто стандардна истраживања не доприносе примени правила писања у оквирима других наставних предмета или примени на послу (Grabe & Kaplan 1996:106). До оваквих констатација довело је значајно питање социо-реторичке ситуације унутар које се одвија писање.

Купер (Cooper 1986), Милер (Miller 1984) и Рајтер (Reither 1985) истичу да писани производ настаје, чита се и интерпретира тек у дру-

штвеном контексту. Купер (Cooper 1986: 366, према: Grabe & Kaplan 1996: 106) указује на важну разлику између писања на нижим и писања на вишим нивоима где примећује да 'писање као размишљање' није довољно за виши стадијум писања. Писање се не може посматрати изоловано од друштвеног контекста и интеракције. Тако Рајтер (Reither 1985) истиче да „писање и оно што писци раде током процеса писања не може се вештачки одвојити од социолошко-реторичке ситуације унутар које се писање одвија и од услова који омогућавају писцу да пише, као ни од мотива којима је писање стимулисано” (Reither 1985:621, према Grabe & Kaplan 1996:106). На тај начин друштвене структуре дефинишу улогу писца у процесу писања. Према томе, као и код конверзације, писање можемо посматрати као преузимање одређених друштвених улога. Овакав став према процесу писања довео нас је до *Дискурсног периода* у приступу настави за стицање вештине писања и до значаја социо-когнитивног приступа писању.

Изучавајући вештину писања и њене процесе, ми се данас неретко бавимо социо-когнитивним приступом, који подразумева питање рецепијената, жанра и дискурсне заједнице унутар које се писање одвија (Grabe & Kaplan 1996:106). Током година постепено припајање социолошког и когнитивног приступа у настави за стицање вештине писања било је присутно у истраживањима посвећеним писању на матерњем језику и у анализи писања ученика на нижем нивоу образовања. Тек крајем двадесетог века, Флауер (Flower 1994) представља своју социо-когнитивну теорију писања за писање на вишем нивоу образовања (у: Grabe & Kaplan 1996:107). Међу теоретичарима све више влада мишљење да ниједна теорија писања која изостави било коју од примарних компоненти писања – когницију или друштвени контекст – не може да буде валидна теорија (уп. Berkenkotter and Huckin 1995, Freedman and Medway 1994, Nystrand 1989 and Witte 1992).

У последње две деценије, пажња примењених лингвиста усмерена је ка рецепијенту као основном фактору друштвеног контекста, на шта је утицао *реторички приступ* писању који се појавио 70-их година прошлог века (Ede and Lunsford 1984, Kroll 1984, Park 1982, према: Grabe & Kaplan 1996:107). Овакви ставови довели су до промене у настави за стицање вештине писања на терцијарном нивоу образовања. Новија истраживања студентима представљају појам *дискурсне заједнице* (Bazerman 1988, Swales 1990, 1993, према: Grabe & Kaplan 1996:107) како би истакли да њихово писање мора бити сврсисходно и у оквирима академске дискурсне заједнице. Појам *дискурсне заједнице* мора се односити подједнако на писце, читаоце, текст и друштвени контекст унутар којег се одвија природна интеракција (Grabe & Kaplan 1996:107). Поред упознавања студената са појмом *дискурсне заједнице*, битно је увидети и чињеницу да вештину писања наставници не могу подучавати изоловано, што значи да би вештина писања требало да буде брига факултета као институције (Grabe & Kaplan 1996:107). Заузимање става

према настави усмереној ка стицању вештине писања на нивоу институције битно би утицало не само на наставни процес већ и на приступ наставника овој вештини.

Због ограниченог броја истраживања вештине писања на терцијарном нивоу образовања у којима се истражују комуникативност и елементи који доводе до природне интеракције, управо *дискурсни период*, значајно је допринео научној пракси. Поред саме свести о *дискурсној заједници* којој припадају, у оквиру *дискурсног периода* покренуто је и питање *писања за пошребе других предмета*, као и *писање на основу тематског садржаја*<sup>14</sup>, зато што „писање није вештина која се може подучавати изоловано, већ би то требало бити свеобухватна одговорност саме високошколске установе” (Grabe & Kaplan 1996:107). Сама високошколска установа требало би да заузме јасан став према настави за стицање вештине писања и да на тај начин одабере приступ који највише задовољава потребе наставе усмерене ка стицању вештине писања.

#### 4. ЗАКЉУЧАК

Вештина писања, као језичка вештина која је заступљена у настави енглеског као страног језика, односи се на оспособљавање ученика да овладају како техникама вештине писања, тако и захтевима писања на страном језику. Двојно устројство наставе вештине писања на страном језику самим тим представља посебно поље интересовања за теоретичаре и наставну праксу.

У раду смо се бавили развојим путем наставе вештине писања од традиционалних ка савременим теоријама и настојали смо да приближимо померање у пракси које је понудило својеврсну валидацију сложене активности писања на енглеском као страном језику. У настојању да приближимо сложени карактер ове вештине, представили смо савремени приступ *писању као процес* успостављајући претходно корелацију са традиционалним приступом *писање као производ*, да бисмо потом детаљнијом анализом дијакхронијског развоја наставе вештине писања сагледали на који начин је тај развојни пут допринео савременој настави чији смо сведоци данас у пракси.

---

14 *Писање за пошребе других предмета* (енг. Writing Across the Curriculum) односи се на примену вештине писања у оквиру других предмета ван курса писања. Према Шуману (Shuman 1984) и Њуману (Newmann 1989), ученици пишу како би разумели и научили предмет боље, а не уче како би писали (O'Malley & Pierce 1996:139).

*Писање на основу тематског садржаја* (енг. Content-based writing) јесте методички приступ интегрисања језика и тематског садржаја. Након подучавања ученика комуникативним елементима и граматичким правилима језика, погрешна је претпоставка да ће они моћи да интегришу језичке елементе са одређеним језичким садржајима. Примењени лингвисти су приметили да у писању на страном језику свака тема има одговарајуће појмове, вокабулар и језичке функције због којих је неопходно ученике експлицитно подучити на који начин ће интегрисати знање језика и саме теме (O'Malley & Pierce 1996:165).



Смењивањем експресивног, когнитивног, социолошког и дискурсног периода настава вештине писања допуњена је значајним теоријским постулатима. Тако је експресивни период традиционални приступ, који је био оријентисан искључиво на текст као производ писања и на писање као усамљену активност писца, проширио приступ настави писања перспективом слободног изражавања појединца и експлицитног присуства аутора у тексту. Потом, когнитивни период, кроз развој когнитивне психологије и психоллингвистике, допринео је првенствено разумевању, а потом и пракси наставе вештине писања. Јавило се интересовање за мисаоним процесом кроз који писац пролази током процеса писања, па самим тим у средишту интересовања су фазе кроз које писац пролази, а на писање се гледа као на рекурзивну активност. Успоставља се корелација између писаца почетника и писаца експерата, што је пружило објашњење за стратегије за које се писци опредељују током писања и значајно променило наставну праксу. Социолошки период у наставу вештине писања увео је свест о писању као друштвено условљеној активности. Тиме су теоријски ставови овог периода упутили на свест о реципијенту, на припадање одређеној дискурсној заједници, одн. на интерактивни карактер процеса писања. У средишту интересовања био је функционални приступ писању, као и развој металингвистичке свести код писаца. Управо постулати социолошког периода најавили су комуникативни карактер писања, истакли су комуникативну функцију писаног језика и увели у дискурсни период у оквиру којег се истиче значај писаног производа који настаје, чита се и интерпретира искључиво у друштвеном контексту. Писање се више није могло посматрати изоловано и ван интеракције емитента и реципијента, одн. писање је било друштвено условљено и мотивисано. Управо су у оквиру овог периода примењени лингвисти истакли значај реторичког приступа писању и допринели наставној пракси на вишем нивоу образовања.

Након увида у развојни пут вештине писања од традиционалног ка савременом приступу, а потом и од наставне праксе на нижем нивоу образовања ка наставној пракси на академском нивоу, важно је закључити да је вештина писања изузетно слојевита и сложена како за ученике, тако и за наставнике који је подучавају. Управо из овакве констатације и свести о процесу писања посебно је важно упутити на потребу информисања о овој области за наставну праксу. Виши степен језичке компетенције и виши ниво образовања изискују додатно ангажовање и наставника и институције у заузимању става према приступима и методама у оквиру наставе вештине писања. У овом раду бавили смо се теоријским основама развоја вештине писања са историјског становишта са циљем да будућа истраживања омогуће анализу појединачне наставне праксе вештине писања у настави енглеског језика, али и да омогуће анализу приступа наставној пракси на институционалном нивоу, што би наставу вештине писања поставило у шире оквире образовања.

### Литература

- Берајтер и Скардамалија 1987: C. Bereiter & M. Scardamalia, *The Psychology of Written Composition*, New York and London: Routledge.
- Грејб и Каплан 1996: W. Grabe & R. B. Kaplan, *Theory and Practice of Writing, An Applied Linguistics Perspective*, Addison Wesley Longman.
- Елбоу 1973: P. Elbow, *Writing without teachers*, Oxford: OUP.
- Харис и Грем 1996: K.R. Harris & S. Graham, *Making the Writing Process Work – Strategies for Composition & Self-Regulation*, Cambridge, Massachusetts: Brookline Books.
- Картер и Нуан (Ур.) 2001: R. Carter & D. Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge: CUP.
- Келог 1994: R. T. Kellogg, *The Psychology of Writing*, New York, Oxford: OUP.
- Ларсен-Фримен 2000: D. Larsen-Freeman, *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, New York: OUP.
- Нуан 1995: D. Nunan, *Language Teaching Methodology*, A textbook for Teachers, Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Омали и Пирс 1996: M. J. O'Malley & L. V. Pierce, *Authentic Assessment for English Language Learners, Practical Approaches for Teachers*, USA: Addison-Wesley Publishing.
- Рејд 1993: J.M. Reid, *Teaching ESL Writing*, USA, University of Wyoming: Prentice Hall Regents.
- Свејлз и Фик 1994: J.M. Swales & C.B. Feak, *Academic Writing for Graduate Students*, Michigan: The University of Michigan Press.
- Селсе-Мерсија 2001: M. Celce-Murcia (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, USA: Heinle & Heinle.
- Силва 2001: T. Silva (ed.), *On Second Language Writing*, Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

### Консултовани линкови:

- Bergstrom, Robert F., 'Chapter 10: Piaget and Teaching Composition' (1982). *Essays from and about the ADAPT Program*. Paper 17. <http://digitalcommons.unl.edu/adaptessays/17> преузето 4. 2. 2014. године
- <http://gsi.berkeley.edu/teachingguide/theories/piaget.html> преузето 4. 2. 2014. године

### **B. Milenković / HISTORICAL REVIEW OF TEACHING THE WRITING SKILL IN L2: EXPRESSIVE, COGNITIVE, SOCIAL AND DISCOURSE PERIOD**

**Summary:** Writing as an activity may be observed simultaneously from the perspective of the nature of the writing skill, but at the same time from the basis of writing in L2, which requires a higher level of cognitive capacity. In theoretical research there is a consensus that both writing in the mother tongue and writing in a foreign language requires a systematic approach and that the writing skill can be taught to students through various approaches. Therefore, we are able to observe a historic development and change from the traditional to contemporary approaches to teaching the writing skill, and the change from *writing as a product* to *writing as a process*. The aim of this study is to reflect upon this development through the *expressive, cognitive, social* and

*Историјски развој наставе већине писања: експресивни, когнитивни, социолошки и дискурсни период*

*discourse* periods and to present the gradual development of the *writing as a process approach*, both from the perspective of science and practice. The results of the study may contribute to the individual teaching practice, but also to the institutional policy towards the practice of teaching the writing skill.

**Key words:** writing as a process, expressive period, cognitive period, social period, discourse period