

ASPEKTI PRIMENE ANALIZE DISKURSA – NASTAVA GRAMATIKE ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA

Sažetak: Rad ispituje kako se uvidi analize diskursa mogu primeniti u nastavi gramatike engleskog jezika. Analiza diskursa bavi se odnosom između jezika i različitih konteksta u kojima se on upotrebljeva, a jedan od konačnih ishoda učenja stranog jezika je tačna i kontekstu primerena komunikacija na ciljnom jeziku, što navodi na zaljučak da u nastavi jezika treba da primeni nalaze ove lingvističke discipline (McCarthy, 1991; McCarthy & Carter, 1994; Celce-Murcia & Olshtain, 2000). Na primeru pripovednog teksta ilustrovaću uticaj konvencije ovog žanra na izbor jezičkog sredstva za iskazivanje prošlosti. Pokazaću kako se Labovljev model analize strukture narativa (Labov & Waletzky, 1967/1997) može primeniti na času u cilju dubljeg razumevanja i značenja samih jezičkih struktura i konvencija žanra. Sprega analize diskursa i nastave jezika može dati učinkovite rezultate u usvajanju stranog jezika, što treba proveriti nekim budućim empirijskim istraživanjima.

Cljučne reči: analiza diskursa, nastava gramatike, iskazivanje prošlosti, struktura narativa

1. Uvod

Analiza diskursa je obimna i heterogena disciplina čiji predmet proučavanja je upotreba jezika na nivou iznad rečenice. Drugim rečima, analiza diskursa izučava odnos između jezika i konteksta u kome se on upotrebljava.

Nastala iz proučavanja u različitim, a međusobno povezanim oblastima kao što su lingvistika, sociologija, psihologija i antropologija, analiza diskursa danas sve više traži svoje mesto u primenjenoj lingvistici, odnosno u nastavi stranih jezika. Jasno je i zašto je tako: analiza diskursa nudi opis i uvid u upotrebu jezika koji se zasniva na primerima kontekstualizovane upotrebe u stvarnom životu, a takva upotreba je zapravo krajnji cilj i ishod kome teži svaka nastava jezika.

Iako analiza diskursa nije, niti pretenduje na to da bude, metod učenja jezika, smatram da je ona od neposredne važnosti za jezičku pedagogiju iz nekoliko razloga. Prvo, analiza toga kako se jezik zaista koristi u svakodnevnom životu od presudnog je značaja prilikom osmišljavanja i razvijanja, izbora i procene nastavnih materijala. Bez ove analize, svaki će se odabir u manjoj ili većoj meri zasnivati na intuitivnoj oceni autentičnosti i reprezentativnosti jezičke građe. Drugo, pri-

likom koncipiranja komunikativnih vežbanja i aktivnosti čiji je cilj da u što većoj meri oponašaju ili se približe prirodnoj upotrebi jezika mora se uzimati u obzir to na koje se sve načine realizuje komunikativna kompetencija izvornog govornika. Treće, izgradnja kontekstu primerenih, koherentnih jezičkih jedinica iznad nivoa rečenice je sastavni deo komunikativne kompetencije, a samim tim treba da bude i deo nastave.

U tom smislu smatram da nastava jezika koja inkorporira relevantne nalaze analize diskursa ima izvesne prednosti u odnosu na tradicionalnu. Ona može da doprinese postizanju višeg nivoa komunikativne kompetencije, gde se pod komunikativnom kompetencijom podrazumeva znanje govornika ne samo o tome šta je moguće iskazati u jednom jeziku već i o tome šta je primereno jezičko ponašanje u odnosu na dati komunikativni cilj (Ellis, 1994: 12). Ona dalje omogućava stvaranje svesti o tome koji elementi doprinose koheziji i koherentnosti teksta i kako se ova dva svojstva mogu poboljšati.

Pri procesiranju teksta, učenik se ne mora zadržati na tumačenju njegovog značenja. Njegov pogled može da zadre i dublje, u samu strukturu teksta, u elemente koji ga izgrađuju i obrasce njihovog ponašanja. Na taj način učenik stiče sposobnost ne samo da prepozna tekst određenog tipa, nego i da ga sam proizvede na ciljnom jeziku poštujući zakonitosti i običaje kako teksta tako i jezika. Štaviše, tek na tom nivou, na nivou čitavog teksta koji je učenik proizveo moguće je ponekad otkriti neke, takozvane skrivene greške. Skrivene greške nalazimo u učeničkim iskazima koji su naizgled u skladu sa strukturom ciljnog jezika, ali čije značenje nije ono koje je učenik želeo da iskaže. Ovu pojavu ilustruje primer 1 gde učenik upotrebljava sadašnji perfekt u narativnom tekstu da izrazi radnju koja nema nikakve važnosti za sadašnjost.

The girl was walking deeper into the wood. But the wolf has seen her. He came to her and asked...

(podaci autora)

Elis (Ellis, 1994: 51) definiše grešku kao devijaciju od normi ciljnog jezika. Te norme ne podrazumevaju samo lingvističke nego i kulturne i diskursne obrasce. Ovo dalje znači da nastavnikov tretman grešaka mora da uključi i ove dimenzije. Nekada je taj tretman jednostavan i sastoji se od eksplicitnog objašnjenja. Tako je na primer, dovoljno učeniku skrenuti pažnju na to da u engleskom jeziku, za razliku od srpskog, nije uvek običaj da se sagovornikov izraz zahvalnosti proprati komentarom „Nema na čemu“. No, nekada je tretman skrivenih grešaka složen i dugotrajan proces koji zahteva i implicitan i eksplicitan pristup. Primer toga je kontekstu primerena upotreba glagolskih vremena, o čemu će biti reči kasnije. U ovom slučaju, diskurs može biti i nivo na kome se greška otkriva, odnosno njen domen. Pod domenom greške Lenon (Lennon, 1991) podrazumeva obim konteksta koji se mora uzeti u obzir kada se utvrđuje da li je dati iskaz prihvatljiv kao tačan i primeren. Domen greške mogu biti reč, fraza, klauza, prethodna rečenica, ali i diskurs. U domen diskursa u engleskom jeziku spadaju, između ostalih, greške u upotrebi člana, izbora glagolskog vremena i aspekta te aktivnog odnosno pasivnog glagolskog stanja (Celce-Murcia, 2002: 121).

2. Analiza diskursa u nastavi gramatike

Znanje gramatike jednog jezika ne završava se na nivou rečenice. Njegova konačna primena u najvećoj meri je u kontekstu govornih ili pisanih celina. Kada piše na stranom jeziku, napredni učenik mora biti svestan da svaki žanr ima svoja pravila i obrasce. A kako se pravila pripovedne proze, popularne nauke, dopisivanja u časakaonicama na Internetu, akademskog stila i pravnog teksta međusobno razlikuju uloga je nastavnika da ili omogući da učenik iz dostupnog jezičkog materijala ova pravila sam apstahuje, ili da mu ih eksplicitno predoči. I upravo tu se nalazi prostor za primenu uvida analize diskursa u nastavi gramatike na višim nivoima nastave stranog jezika. Makarti (McCarthy, 1991: 34) kaže da je bez poznavanja bogatih i raznovrsnih resursa koje nudi gramatika jednog jezika nemoguće izgraditi prirodan i elegantan diskurs. Formulisanje pojedinačnih iskaza, klauza i rečenica ne može se razdvojiti od formulisanja viših organizacionih jedinica u čijoj izgradnji ovi učestvuju. Na najvišim nivoima učenja (C2 prema Zajedničkom evropskom okviru za učenje, nastavu i ocenjivanje jezika) kompetencija se utvrđuje, između ostalog i na osnovu toga da li kandidat može da „proizvede koherentan i povezan tekst u punoj meri i primereno koristeći različite obrasce tekstualne organizacije i širok spektar kohezivnih sredstava“ (Common European Framework, 2005: 125). Dalje, izbor gramatičkog sredstva često je posledica organizacije diskursa. Tako se, na primer, jedan isti prošli događaj može iskazati preteritom ili prezentom u narativnom tekstu, ali i sadašnjim perfektom u vestima (o tome opširnije u daljem toku rada). U tom smislu, uvidi analize diskursa omogućavaju učeniku da sagleda vezu između gramatičkog oblika i značenja koje se njime iskazuje. Time što proučava kontekst u kome se pojedine jezičke strukture javljaju i načine na koje govornici izražavaju značenje u okviru različitih situacija i žanrova, analiza diskursa pruža informaciju o tome kako kontekst utiče na gramatiku i značenje. Drugim rečima, u analizi diskursa izbor jezičkog sredstva se dovodi u vezu sa značenjem i kontekstom.

Izbor određene strukture zavisi kako od toga šta govornik namerava da kaže tako i od toga kako sagledava datu situaciju u trenutku govora. U tom smislu, na pitanja učenika da li da se odluče za jednu ili drugu od dve moguće strukture nastavnika treba da pruži odgovor o tome šta one pojedinačno impliciraju na nivou diskursa. Dobru ilustraciju ovakvog pristupa navodi Selse-Mursija (Celce-Murcia, 2002), a tiče se izbora preterita ili prošlog perfekta za prošlu radnju (o čemu će više reči biti u nastavku). Ovakav pristup omogućava da se gramatika jezika posmatra kao „fleksibilni, neverovatno bogati sistem koji omogućava govornicima da iskažu značenje na način koji je primeren kontekstu, tome kako oni žele da se predstave drugima i perspektivi iz koje žele da govore“ (Larsen-Freeman, 2002: 177).

Razmatranje mogućnosti izbora takođe omogućava aktivnije učešće učenika u procesu učenja jezika. Učenik u takvom pristupu više ne doživljava gramatičke oblike kao nešto što objektivno pripada jeziku, nastavniku ili udžbeniku, a što on treba pasivno da usvoji. On ih sada doživljava kao raznovrsna sredstva koja su mu

uvek dostupna prilikom jezičke produkcije. To omogućava uspostavljanje jednog dinamičnog, interaktivnog odnosa između učenika i predmeta njegovog proučavanja. Dalje, u pristupu koji se bazira na diskursu proučavanje jezika je interdisciplinarno. Iako je u žiži interesovanja i dalje opis jezika, njegove gramatike, leksike, ili fonologije, proučavanje uključuje i njegove psihološke, sociološke, ideološke, kulturološke i etnografske aspekte. A kako su oni koji izučavaju drugi ili strani jezik na višim nivoima u najvećem broju slučajeva kognitivno zreli, oni mogu da se služe svesnim mentalnim procesiranjem jezika kakvo od njih zahtevaju ovakva objašnjenja.

3. Diskurs, tekst, kontekst i značenje

Sa formalnog aspekta diskurs se može definisati kao koherentna jezička jedinica koja se sastoji od više od jedne rečenice. Iz funkcionalne perspektive diskurs se može definisati kao jezik u upotrebi. Selse-Murcija i Olštajn definišu diskurs kao „svaki izgovoreni ili zapisani primer jezičke upotrebe koji sadrži opisive unutrašnje veze između oblika i značenja a nalazi se u koherentnom odnosu prema spoljašnjoj komunikativnoj funkciji ili nameri i publici odnosno sagovorniku“ (Celce-Murcia & Olshtain, 2000: 4, prevod T. Grujić). Ta se spoljašnja funkcija ili namera mogu utvrditi samo kada se u obzir uzmu i kontekst i učesnici. Vidouson (Widdowson, 2007: 6), pak kaže da je diskurs istovremeno „i ono što autor teksta namerava da iskaže i ono što čitalac/slušalac razume kao njegovo značenje“.

Tekst je „koherentna jedinica koju je namerno proizveo poznati učesnik u komunikaciji u odgovor na potrebe trenutka, mesta i teme, a koja odslikava kontekste koji se mogu prepoznati i rekonstruisati“ (McCarthy & Carter, 1994: vii). Govornik prepoznaje kao tekst svaku upotrebu jezika koja je proizvedena u komunikativne svrhe, odnosno sa namerom da prenese neku poruku, izrazi ideju ili uverenje, objasni, ubedi itd. No, prepoznavanje teksta nije isto što i razumevanje njegovog značenja. Značenje proizilazi iz veze teksta sa kontekstom. Vidouson (Widdowson, 2007: 20) definiše kontekst kao „apstraktnu predstavu o stanju stvari“. Svrha teksta po njemu nije da uspostavi kontekst nego da ga aktivira u umu primaoca. Jezička se upotreba, dakle, može sagledati kao proces stvaranja i tumačenja teksta uz pomoć konteksta a u cilju realizacije diskurzivnog značenja, odnosno onoga što je stvaralac hteo da kaže i onoga što je primalac razumeo.

Do nekih uvida o vezi između značenja i sredstva kojim je ono postignuto može se doći samo putem analize diskursa. Ovo ćemo ilustrovati primerom netipične upotrebe prošlog perfekta za govor o prošloj radnji koju je uočila Selse-Mursija (Celce-Murcia, 2002: 126). Svojsvo engleskog preterita je da predstavlja prošle radnje redom kojim su se odigravale. To znači da je poslednja od radnji navedenih u nizu ona koja se poslednja dogodila. Kada se ovaj redosled narušava, upotrebljava se prošli perfekt da pokaže da njime iskazana radnja ne pripada datom nizu nego mu prethodi. Tako u primeru 2 redosled radnji odgovara redu kojim se glagoli pojavljuju u rečenici.

2) *She took the slippers off, stood, and tossed them into the fireplace.*

(Bank, 2005: 242)

U primeru 3 radnja glagola *undress* i *unscroll* koji se javljaju kao drugi i treći u nizu, dogodila se pre prvopomenute radnje *look down*, što se tipično pokazuje upotrebom prošlog perfekta.

3) *Then she looked down at the Torah the rabbi had ceremoniously undressed and unscrolled and she began to read aloud.*

(Bank, 2005: 6)

No, u primeru 4 koji navodi Selse-Mursija (Celce-Murcia, 2002: 126) prošli perfekt upotrebljen je za poslednju radnju u nizu, koja temporalno ne prethodi ostalim radnjama. Stoga poslednja rečenica funkcioniše kao koda u odnosu na ostatak teksta. Ovako netipična upotreba može se objasniti željom autora da privuče posebnu pažnju na događaj koji zapravo motiviše nastanak čitavog teksta.

4) *'The students sat in the bleachers of Pauley Pavilion, watching the faculty enter in their caps and gowns. Dignitaries continued to arrive while the band played a festive melody for the onlookers. To the cheers of the crowd, President Clinton came in and took his assigned seat on the podium ... UCLA's 75th anniversary celebration had begun.'* (UCLA Daily Bruin, May 24, 1994).

U praktičnoj primeni ovakav ili sličan tekst se može prvo pročitati, zatim re-zimirati, a potom i komentarisati: Gde se pojavljuje prošli perfekat? Koji drugi glagolski oblici se pojavljuju u tekstu? Može li bilo koji glagol da se pojavi u ovakvom položaju i obliku? On dalje može poslužiti kao obrazac na osnovu koga će učenici sastaviti sopstvene tekstove.

4. Izbor jezičkog sredstva u zavisnosti od vrste teksta: narativ, vest i naučni rad

Pod nastavom gramatike, sledeći Elisa (Ellis, 2006: 84) ovde podrazumevamo svaku tehniku koja služi da učeniku skrene pažnju na neki gramatički oblik, a kako bi omogućila da učenik bilo metalingvistički razume dati oblik bilo da ga procesira tokom recepcije odnosno produkcije i da ga internalizuje. Ne ulazeći dublje u probleme savremene nastave gramatike, odnos eksplicitnog i implicitnog znanja, nastave i učenja ovde ćemo samo reći da se danas nastava gramatike može sastojati kako samo od predavanja, tako i samo od vežbanja ili od njihove kombinacije, ali isto tako i od izlaganja učenika jezičkom materijalu koji je tako koncipiran da sadrži brojne primere ciljne strukture ili pružanja povratne informacije koja locira i ispravlja grešku u učenikovom iskazu. Dakle, pod nastavom gramatike se podrazumevaju sve one aktivnosti koje dovode do podizanja nivoa svesti učenika o postojanju pojedinih struktura, a sa ciljem da učenik dalje u svakom dostupnom jezičkom materijalu prati njihov oblik i ponašanje. Ovakav pristup omogućava konsolidaciju učenikovog međujezika, te samostalan rad na potvrđivanju ili od-

bacivanju hipoteza o tome kako zapravo radi sistem ciljnog jezika. Dakle, učenik ne posmatra strukture ciljnog jezika u izolaciji, na čemu se bazirao tradicionalni pristup u nastavi jezika, nego u kontekstu stvarne jezičke upotrebe.

U slučaju usvajanja glagolskog vremena i aspekta ovo dalje znači da se od učenika ne očekuje samo da ispravno formira glagolske oblike i upotrebi ih u datom kontekstu tradicionalno se oslanjajući na adverbijale ili nizove pravila upotrebe na koje nailazimo u pedagoškim gramatikama. On treba da stekne dublje razumevanje ovih jezičkih sredstava. To znači da treba da obraća pažnju i na to kako izvorni govornici koncipiraju ove dve kategorije, i na to kako ih kodiraju u jezičkoj produkciji. Smatra se da glagolsko vreme i aspekt u osnovi služe da iskažu vremenski okvir unutar koga treba tumačiti radnje, događaje, stanja i procese. To dalje implicira da objektivno postoji veza između, na primer, prošlosti i prošlog glagolskog vremena. No, veza između prošlosti i prošlog glagolskog vremena zapravo je samo odraz prototipične konceptualizacije prošlog događaja, što ne znači da i drugačije konceptualizacije nisu moguće. Kao što smo već napomenuli, moguće je prošlu situaciju sagledati i kao sadašnju, odnosno iskazati je pripovednim prezentom. No, da li to važi uvek i za svaku prošlu situaciju? To je pitanje koje će se nastavniku neizbežno postaviti. Na to pitanje odgovor može dati analiza diskursa.

5. Praktična primena analize narativa

Dobar primer za to kako se prošlost konceptualizuje i iskazuje nalazimo u analizama narativa. U nastavku ćemo izneti jedan jednostavan primer kako analiza glagolskog vremena u narativu može u svom pristupu da kombinuje gramatiku i diskurs.

Labov i Valecki (Labov & Waletzky, 1967) definišu narativ kao poseban način pripovedanja o prošlim događajima kod koga se redosled nezavisnih rečenica tumači kao redosled događaja koji se iskazuju. Ono što fundamentalno razlikuje narativ od drugih načina pripovedanja o prošlosti je temporalna veza između klauza zbog koje svaka promena u redosledu klauza dovodi do promene interpretacije redosleda događaja. Nizovi tako uređenih klauza čine kičmu njegove strukture odnosno zaplet.

Sama pripovest najčešće ima nekoliko zasebnih celina kroz koje se priča kreće. Narativ počinje sažetkom (engl. *abstract*) kojim se rezimira čitav događaj i iznosi tema pripovesti. Za njim obično dolazi opis okolnosti (engl. *orientation*) u kome se daju podaci o vremenu, mestu i učesnicima događaja. U zapletu (engl. *complicating action*) se zapravo pripoveda sama priča kroz gorepomenuti niz temporalno uređenih događaja. U zaplet se mogu ubaciti dodatni opisi okolnosti koji su slušaocu potrebni kako bi razumeo ili protumačio značaj drugih povezanih događaja. Narativ takođe može sadržati i rečenice koje tumače ili komentarišu događaje (engl. *evaluation*). Ponekad se na kraju narativa nađe koda (engl. *coda*) kojom se priča okončava, a slušalac vraća u stvarnost.

Priroda narativa i njegov vremenski okvir (koji je uvek prošlost) navode nas na intuitivni zaključak da će se događaji u njemu iskazivati prošlim glagolskim vremenom ili pripovednim prezentom. Rezultati analize diskursa ovog žanra potvrđuju ovu pretpostavku, ali daju i daleko preciznije podatke o distribuciji ova dva jezička sredstva. Šrifrinova (Schriffrin, 1981) poredi upotrebu preterita i pripovednog prezenta u usmenom pripovedanju i nalazi da postoji tendencija da se pripovedni prezent javlja na čitavnom nizu glagola i to najčešće u okviru jednog određenog dela narativa, onog u kome se priča komplikuje. Ona dalje zapaža da se pripovedni prezent u njenom korpusu nikad ne javlja u okviru sažetka, kode ili evaluacije. Uočava se i obrazac njegovog smenjivanja sa preteritom: najčešće zaplet započne sa nekoliko glagola u preteritu koga dalje smeni pripovedni prezent (ova smena može se ponoviti i nekoliko puta) da bi se na kraju ponovo pojavio preterit. Dakle, organizacija narativa ograničava distribuciju pripovednog prezenta. U tom smislu ovo se glagolsko vreme može tumačiti kao sredstvo kojim se pojačava dramatičnost pripovedanja i ističu oni događaji koji su od posebnog značaja za tok same priče, a slušalac se, istovremeno, uvlači u priču. Ako ima ovakve podatke, nastavnik više ne mora da se oslanja na svoju intuiciju kada sudi o tačnosti ili prihvatljivosti nekog učenikovog iskaza.

Gornji uvidi mogu se praktično primeniti na nekoliko načina. Prvo, tokom aktivnosti koje uključuju razumevanje odslušanog ili pročitanoog teksta nastavnik može da traži od učenika da izdvoje gorenavedene delove pripovesti. Evo primera jednog kratkog pisanog narativa na srpskom jeziku čija struktura u potpunosti odgovara Labovljevom opisu (tabela 1). Iz analize se vidi da postoji podudarnost kulturnih obrazaca pripovedanja u maternjem i ciljnom jeziku tj. srpskom i engleskom. Ovo može poslužiti kao prečica u daljem radu na odlomku.

Tabela 1. Naporednost strukture narativa u srpskom i engleskom jeziku, primeri na srpskom uzeti iz Ugrešić (1981/2002: 22); primeri na engleskom iz Ugrešić (1993: 18).

Element strukture narativa	Materijal u srpskom jeziku	Materijal u engleskom jeziku
Sažetak	<i>Ima ti, stara moja, hiljadu i jedan način da se uhvati frajer!</i>	<i>There are a thousand ways to catch a guy, old girl!</i>
Evaluacija	<i>... A Lela?! To je tek fantastika! Ne znaš?</i>	<i>... And Lena? Now that's really story book stuff! You haven't heard?</i>
Opis okolnosti	<i>To da su Leli starci <u>ostavili</u> kuću, to znaš.</i>	<i>You know her folks <u>left</u> her a house, don't you?</i>
Zaplet	<i>No, i Lela je <u>kuću odlučila</u> prodati,</i>	<i>Well, Lena <u>decided</u> to sell it.</i>
Evaluacija	<i>šta će sama ženska u toj kućerini...</i>	<i>What <u>would</u> a single girl <u>do</u> in that great, big place?</i>
Evaluacija	<i>Dobro, ti <u>nemaš</u> kuću, ali ti sve to <u>pričam</u> da vidiš na koje se načine ljudi sretnu...</i>	<i>All right, you <u>haven't got</u> a house. I'm <u>just</u> telling you this to show you how many ways there are for people to meet.</i>
Zaplet	<i>I <u>dala</u> je oglas u novine.</i>	<i>Anyway, she <u>put</u> an advert in the paper.</i>

Zaplet	<i>Jednog dana <u>pozvoni</u> jedan krasan frajer i <u>veli</u> da bi kupio kuću za sebe i svoje starce.</i>	<i>One day, this dreamboat <u>rings</u> the bell and <u>says</u> he wants to buy the house for himself and his folks.</i>
Opis okolnosti	<i>Arhitekt.</i>	<i>An architect.</i>
Zaplet	<i><u>Dogovarali su se</u> oko te kuće mjesec dana i na kraju <u>oženili</u>.</i>	<i>Well, they <u>haggled</u> over the house for a month and in the end <u>got married</u>.</i>
Evaluacija	<i>Sad svi lijepo <u>žive</u> zajedno, oni i njegovi starci...</i>	<i>Now, they're <u>all living</u> happily together, the two of them and his folks. ..</i>
Koda	<i>Velim ti, čovjek nikad <u>ne zna</u> na koga će naletit!</i>	<i>I tell you, you never <u>know</u> who you'll run into and when!"</i>

Učenici mogu da prate koja se glagolska vremena javljaju u okviru svakog pojedinačnog dela. U gornjem primeru se vidi da zaplet sadrži i preterit i pripovedni prezent. Učenici mogu i da komentarišu njihov izbor i funkciju, čime postaju svesni subjektivnosti pojedinih izbora. U gornjem primeru vidimo da se prezentom u zapletu ne samo postiže živost pripovedanja nego i iskazuju radnje koje pripovedač smatra naročito važnim jer ilustruju i podržavaju tvrdnju iz sažetka. Na taj način se primenom zadatka koji od učenika traži da otkriju obrazac upotrebe glagolskog vremena u tekstu povećava i eksplicitno i implicitno znanje gramatike. Moguće je takođe i manipulirati događajima u okviru zapleta, to jest stvarati neke druge priče koje će počinjati iz nekih drugih polaznih tačaka, a na osnovu glagola koje su učenici identifikovali u tom delu priče. Svi ovi postupci idu od viših ka nižim elementima. No, oni mogu da se kreću i u suprotnom pravcu. Makarti (McCarthy, 1991: 59) predlaže vežbu u kojoj bi učenici podeljeni u dve grupe dobili različit niz rečenica iz teksta: jedna samo parne, druga neparne. Svaka grupa za sebe treba da domisli nedostajuće rečenice. Na taj način kolektivnim naporom nastaju dva teksta koji se razlikuju od originala, a na čijoj koherentnosti učenici onda mogu zajedno da rade. Tokom tog rada oni mogu i da objašnjavaju svoje izbore, ali i da brane svoje odluke, što je možda i efektivnije nego da samo komentarišu već izvršene izbore u tekstu koji je neko drugi stvarao.

Nastavniku, dalje, rad na narativu ostavlja prostor da izmami od učenika odgovore koji sadrže ciljnu strukturu. Na primer, on može da traži podatke o dodatnim okolnostima radnji iz zapleta kako bi naveo učenika da upotrebi progresivni glagolski vid. Poznato je da u pripovedanju o prošlosti u engleskom jeziku opozicija između prostog i progresivnog vida prošlog vremena pokazuje perspektivu posmatrača, odnosno da upotreba prostog preterita smešta radnje u prvi plan, a progresivnog u pozadinu, kao u primeru 5.

5) *I slowed down a little then; we walked side by side. In the distance, I could see guests leaving. A few wild children were running around while their parents talked. Rebecca's father, carrying a tutu centerpiece, was helping her grandmother into a sedan. I saw my father then; he was smoking near the station wagon.*

(Bank, 2005: 14)

Na našem gornjem primeru (tabela 1), nastavnik može da elicitira upotrebu progresivnog vida pitanjima tipa: *Where was Lena living at the time? Who was she living with?*

Dalje, traženjem komentara i ocene događaja nastavnik može da navede učenike da upotrebe i neka druga vremena i aspekte, i na taj način prevlada ograničenja sa kojima se inače suočava kada učenici pribegavaju strategiji izbegavanja upotrebe oblika u čije značenje nisu sigurni. U ovu svrhu može se primeniti i vremenska osa kao shematski prikaz konceptualnog vremena te na njoj raspoređivati glagolske oblike odnosno radnje izdvojene iz teksta.

Učenicima koji su sada upoznati sa strukturom narativa i nekim njegovim osnovnim zakonitostima se mogu davati elementi od kojih će sami konstruisati priču. Ima smisla očekivati da će takvo vežbanje dovesti do jezičke produkcije koja sadrži manje grešaka u kontekstualizovanoj upotrebi vremena.

Makarti i Karter (McCarthy & Carter, 1994) posebno naglašavaju dva razloga zbog kojih je narativ dobar primer veze između gramatike i diskursa. Prvo, on omogućava da se uvidi veza između izbora glagolskog vremena i aspekta i diskursa. Drugim rečima, glagolsko vreme i aspekt nisu samo slika konceptualnog vremena, već i odraz namere govornika, želje da se istakne neki deo poruke ili da se uspostavi okvir unutar koga će primalac tumačiti poruku. Drugo, ovaj izbor je umnogome postao konvencija žanra, što znači da se u okviru ovakvog pripovedanja i očekuje raznovrsnost gramatičkih sredstava kojom će se pokazati da pripovest nije prosto linearno nizanje događaja već složena struktura u kojoj nisu svi događaji istovetne važnosti.

6. Osobnosti diskursa naučnog rada i vesti

Na način sličan goreopisanom može se pristupiti i nekim drugim pisanim formama. Analizom diskursa došlo se do tačnijih saznanja o distribuciji glagolskih vremena u naučnim radovima. Tako Makarti (McCarthy, 1994: 61) navodi da se u radovima u kojima se predstavljaju rezultati medicinskih istraživanja tipično javlja preterit u rezimeu, sadašnji perfekt u uvodu a preterit u diskusiji dobijenih rezultata.

Isto tako je zapaženo da glagolsko vreme u stručnim i naučnim radovima može da služi kao sredstvo za procenu relevantnosti iznesenih tvrdnji (Batstone, 1995: 197). U primeru 6 prošlo vreme glagola *assess* pokazuje da se Smitov argument ne smatra važnim za temu, dok se sadašnjim vremenom na glagolu *argue* signalizira da Džonsonov argument ima stvarnu i trajnu vrednost.

6) '*Smith argued that Britain was no longer a country in which freedom of speech was seriously maintained. Johnson, though, argues that Britain remains a citadel of individual liberty*'

(Navedeno u Larsen-Freeman, 2002: 109)

Opozicija između prošlog i sadašnjeg vremena u akademskom diskursu izražava i razliku između prvog plana i pozadine. Tako Tajler i Evans (Tyler & Evans, 2001: 72) navode sledeći primer:

7) Bateson introduced the notion of frame in 1955... Bateson (1972) insists that "frame" is a psychological concept, but to characterize it he uses "the physical analogy of the picture frame and the more abstract analogy of the mathematical set."

U ovom primeru i glagol *introduce* i *insist* se odnose na prošlost. No, kako prvi učestvuje u izgradnji pozadine tj. iskazuje manje važan podatak on se javlja u preteritu, dok se ovaj drugi koji se odnosi na prvi plan poruke javlja u prezentu.

Ovakvi primeri su brojni i lako dostupni svakom nastavniku jezika. Nije potrebno naglašavati koliko je nekome ko uči jezik kako bi se njime služio na akademskom nivou važno da zna i koristi uočene konvencije jezika naučnih radova ne samo kako bi u potpunosti razumeo tuđ tekst nego i kako bi adekvatno konstruisao svoj.

U novinskom izveštavanju zapaža se jedna druga konvencija (McCarthy & Carter, 1994: 75). Pri izveštavanju o najnovijim vestima (videti primer 8) sadašnji perfekt na početku teksta tipično iskazuje prošli događaj koji se uzima za temu, da bi se odmah potom upotrebio preterit detaljnije izveštavanje o događajima vezanim za isti vremenski okvir.

8) The Respect MP George Galloway has been criticised by the leader of his party for suggesting that the rape allegations facing the WikiLeaks founder Julian Assange amount to little more than "really bad manners" and "bad sexual etiquette". The Respect leader, Salma Yaqoob, described the remarks, widely condemned by anti-rape campaigners, as "deeply disappointing and wrong".

(The Guardian, 22. avgust 2012.)

Na ovaj način se sagovorniku sugeriše da je događaj iskazan sadašnjim perfektom od posebne važnosti za temu, da je relevantan za sadašnji trenutak, te da se samim tim tiče i njega. Sličan obrazac zapaža se i u pismima čitalaca, te i ove rubrike mogu biti bogat izvor materijala za obradu na času. Ono što učenik iz rada na ovakvim tekstovima treba da razume je da i govornikov odnos prema temi ili sagovorniku predstavlja jedan od kriterijuma za izbor glagolskog vremena za iskazivanje prošlog događaja.

7. Prednosti nastave gramatike koja inkorporira analizu diskursa

Na gorepomenute načine nastava gramatike se povezuje ne samo sa analizom diskursa već i sa nastavom ostalih jezičkih veština odnosno pisanja i govora, te razumevanja odslušanog i pročitanoog teksta. Istovremeno se učenicima omogućava da gramatiku jednog jezika sagledaju kao bogat izvor jezičkih sredstava koja nisu samo svojstvo jezika već i delotvorne alatke koje govornik može da podredi svojoj nameri i odabere primereno kontekstu. Oni dalje uviđaju da se pri

svakoj upotrebi jezika prave određeni izbori, tj. da je svaki tekst mogao da se napiše i na neki drugi način, a da njegova konačna verzija zavisi od stava govornika i tačke gledišta.

Vežbanja jezičke produkcije zasnovane na konvencijama žanra, pored toga što omogućavaju razvoj diskurzivnih veština, imaju i druge osobine važne za proces usvajanja jezika. One pomažu automatizaciji tj. proceduralizaciji eksplicitnog znanja, te pružaju učenicima priliku da ispitaju svoje pretpostavke o sistemu ciljnog jezika. Ako su praćene korektivnom povratnom informacijom onda pružaju učeniku i priliku da ispravi svoj iskaz, a samim tim i da obrati pažnju na gramatičke oblike. I, što je možda još važnije, ona su odlična prilika za učenika da artikuliše sopstveni glas u ciljnom jeziku, a govoreći o temama koje i njega lično zanimaju.

Ova vežbanja razvijaju i svest učenika koja se danas u teorijama učenika smatra jednim od potencijalnih mesta preseka implicitnog i eksplicitnog znanja, odnosno smatra se da će učenik koji je naučen ili navikao da neko svojstvo jezika zapaža vremenom sticati svest o njemu, porediti ponašanje koje zapaža sa onim koje on pretpostavlja na osnovu svog međujezika te nesvesno postavljati nove hipoteze koje će bolje objašnjavati zapaženo ponašanje neke strukture ciljnog jezika. Dalje će datu strukturu upotrebljavati u skladu sa novim hipotezama i sa povratnom informacijom koju dobija od nastavnika te na taj način unapređivati implicitno znanje jezika.

8. Zaključak

U ovom radu sam, ne tvrdeći da je svaki nalaz analize diskursa relevantan za ili neposredno primenjiv u nastavi stranog jezika, pokazala kako uvidi ove discipline o tome po kojim se principima organizuju i kojim sredstvima služe različite vrste teksta mogu da posluže za koncipiranje nastavnih materijala i aktivnosti zasnovanih na autentičnim tekstovima.

Ukazala sam na to da se diskursna svojstva teksta mogu integrisati sa tretmanom glagolskog vremena i vida, a sa ciljem da nastava gramatike i stranog jezika uopšte u što većoj meri bude odraz stvarne upotrebe jezika i prilika za njegovo smisljeno korišćenje. Pokazala sam da promena usmerenja nastave gramatike sa nivoa rečenice na nivo diskursa pruža priliku da se jezik ne samo koristi prilikom smislene komunikacije već i da ta komunikacija poštuje zakonitosti određenog žanra. Moguće je da ovakav pristup može olakšati i ubrzati proces usvajanja jezika te popraviti tačnost i primerenost učeničkih iskaza (što vidim kao predmet budućeg empirijskog istraživanja), a sigurno može da posluži za konsolidaciju znanja.

Iako nije, niti pretenduje da bude metod nastave stranih jezika, analiza diskursa nam pruža jedan sasvim nov pogled na jezik u odnosu na modele koji se zadržavaju na nivou rečenice. Taj pogled, koji seže duboko i široko u to kako pojedinac ili zajednica stvarno koristi jezik, sada može biti kriterijum na osnovu koga ćemo suditi i o tuđim i o sopstvenim intuitivnim ocenama tačnosti i primerenosti konkretne upotrebe jezika. A može biti i osnova na kojoj ćemo graditi sopstvene

uvide u sofisticiranu i komplikovanu vezu između strukture jezika, konteksta i govornika. U tom smislu potrebno je dalje ispitati praktičnu primenljivost i učinkovitost nastavnih materijala i aktivnosti zasnovanih na uvidima iz analize diskursa.

Literatura

- Batstone, R. (1995). Grammar in discourse: Attitude and deniability. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.) *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 197-213). Oxford: Oxford University Press, 197–213.
- Celce-Murcia, M. (2002). Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In Hinkel, E., and Fotos, S. (eds). *New Perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 119–133.
- Celce-Murcia, M., Olshtain, E. (2000). *Discourse and Context in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Common European Framework. (2005). Dostupno na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre_en.asp
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL QUARTERLY* Vol. 40, No. 1, 83–107.
- Labov, W. & Waletzky, J. (1967/1997). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Journal of Narrative and Life History*, 7(1–4), 3–38.
- Larsen-Freeman, D. (2002). The Grammar of Choice. In Hinkel, E., and Fotos, S. (eds). *New Perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 103–116.
- Lennon, P. (1991). Error: Some problems of definition, identification and distinction. *Applied Linguistics* 12, 180–95.
- McCarthy, M. (1991/2000). *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M., Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching*. London/New York: Longman.
- Schiffrrin, D. (1981). Tense variation in narrative. *Language*, 57, 1, 45–62.
- Tyler, A., Evans, V. (2001). The relation between experience, conceptual structure and meaning: non-temporal uses of tense and language teaching. In *Applied Cognitive Linguistics I: Theory and Language acquisition*, Putz, M., Niemeier, S. i Dirven, R. (eds.). Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 63–105.
- Widdowson, H. G. (2007). *Discourse Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Izvori

- Bank, M. (2005). *The Wonder Spot*. New York: Viking Penguin.
- Ugrešić, D. (1981/2001). *Štefica Cvek u raljama života*. Zagreb/Beograd: Konzor/Samizdat B92.

Ugrešić, D. (1993). *In the jaws of life and other stories*, prev. Hawkesworth, C. & Heim, M. H. Evanston. Illinois: Northwestern University Press.

Tatjana Grujić

APPLICATIONS OF DISCOURSE ANALYSIS – EFL GRAMMAR INSTRUCTION

Summary: The Paper demonstrates how insights of discourse analysis (DA) can be applied in EFL grammar lessons. DA examines language in different contexts of its use. Accurate and context-appropriate use of the target language is one of the outcomes of foreign language learning, which is why language instruction should incorporate DA findings (McCarthy, 1991; McCarthy & Carter, 1994; Celce-Murcia & Olshtain, 2000). I will use personal narratives to illustrate how genre conventions influence the choice of grammatical means to express past actions. I will show how Labov's model of narrative structure (Labov & Waletzky, 1967) can be applied in EFL grammar lesson to promote both comprehension of meaning and understanding of genre conventions. The link between DA and language instruction may prove to be effective in L2 acquisition, which remains to be empirically investigated.

Key words: discourse analysis, grammar instruction, expressing the past, narrative structure