



FONDACIJA AKADEMIKA BOGUMILA HRABAKA
ZA PUBLIKOVANJE DOKTORSKIH DISERTACIJA

VOJVODANSKA AKADEMIJA NAUKA I UMETNOSTI

Doktorske disertacije | Knjiga 19

Margareta Bašaragin

ROD, KULTURA I DISKURS RAZGOVORA U RAZREDU

Novi Sad, 2019.



FONDACIJA AKADEMIKA BOGUMILA HRABA
KA ZA PUBLIKOVANJE DOKTORSKIH DISERTACIJA

VOJVODANSKA AKADEMIIA NAUKA I UMETNOSTI

Doktorske disertacije | Knjiga 19

Margareta Bašaragin

ROD, KULTURA I DISKURS RAZGOVORA U RAZREDU

Novi Sad, 2019.



FONDACIJA AKADEMIKA BOGUMILA HRABAKA
ZA PUBLIKOVANJE DOKTORSKIH DISERTACIJA

VOJVODANSKA AKADEMII NAUKA I UMETNOSTI

Doktorske disertacije | Knjiga 19

Margareta Bašaragin

**ROD, KULTURA I DISKURS RAZGOVORA
U RAZREDU**

ISBN 978-86-81428-03-0 | 978-86-85889-14-1

ZA IZDAVAČA

Akademik Lajoš Genc

UPRAVNI ODBOR FONDACIJE

Akademik Julijan Tamaš

Akademik Branimir Gudurić

Akademik Jožef Salma

Akademik Miloš Tešić

Prof. dr Radomir Folić, dopisni član

RECENTENI

Prof. dr Svenka Savić, Filozofski fakultet Novi Sad

Akademik Lajoš Genc, VANU Novi Sad

Akademik Julijan Tamaš, VANU Novi Sad i NANU Kijev

DIZAJN, PRIPREMA ZA ŠTAMPU I ŠTAMPA

Lazarus, Kać

TIRAŽ

100

SADRŽAJ

PREDGOVOR	V
1 Uvod	1
1.1 Teorijski okvir: rod, jezik i identitet	2
1.1.1 Rod kao kategorija i komponenta identiteta	2
1.1.2 Rod i jezik	11
1.1.2.1 Svetska literatura	11
1.1.2.2 Domaća literatura	20
1.1.3 Rod i analiza diskursa	26
2 CILJ, PREDMET I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA	37
3 EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE RAZGOVORA U RAZREDU	39
3.1 Razgovor u razredu: pregled vladajućih stavova	39
3.2 Transkripcija razgovornog jezika	45
3.2.1 Osnovne karakteristike i principi transkripcije	47
3.2.2 Sistemi transkripcije	49
3.2.3 Izgled transkripta i njegovi elementi	69
3.2.4 Osobine i transkripcija razgovora u razredu	71
3.3 Metodologija empirijskog istraživanja razgovora u razredu	81
3.3.1 Korpus empirijskih podataka	81
3.3.2 Elementi transkripta i njegov izgled	88
4 REZULTATI ANALIZE RAZGOVORA U RAZREDU	93
4.1 Struktura razgovora u razredu	94
4.1.1 Organizacija i funkcija pojedinačnih iskaza	96
4.1.2 Organizacija i funkcija razmena	106
4.1.3 Monološka izlaganja	116
4.2 Diskursne strategije u razgovoru u razredu	119
4.2.1 Oslovljavanje i obraćanje	119
4.2.2 Preklapanja i prekidanja	126
4.2.3 Povratna informacija nastavnice i evaluacija učenika_ca	137
4.3 Zaključak analize razgovora u razredu	142

5 RODNA OSETLJIVOST ČITANKI ZA OSMI RAZRED U NASTAVI	
MATERNJEG I NEMATERNJEG JEZIKA	145
5.1 Teorijski pristup.....	145
5.2 Rezultati ranijih istraživanja	148
5.3 Cilj i metodologija rodno osetljive analize čitanki	151
5.4 Analiza nastavnog programa za osmi razred OŠ za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik u RS	155
5.5 Rezultati rodno osetljive analize čitanki.....	159
5.6 Poređenje rezultata sa rezultatima ranijih rodno osetljivih analiza čitanki za OŠ..	187
5.7 Kritika istraživačkih intsrumenata.....	192
5.8 Zaključak rodno osetljive analize čitanki	193
6 RODNA DIMENZIJA VANNASTAVNIH AKTIVNOSTI: PRIMER ŠKOLSKIH PREREDBI	195
6.1 Uvodna razmatranja.....	195
6.2 Teorijski okvir i cilj istraživanja.....	196
6.3 Metod istraživanja	197
6.4 Rezultati istraživanja i diskusija	199
6.4.1 Struktura priedbi.....	199
6.4.2 Kvantitativni podaci	200
6.4.3 Analiza govorenog materijala	204
6.5 Zaključak istraživanja školskih priedbi	209
7 OPŠTI ZAKLJUČAK	211
8 LITERATURA	213
9 PRILOZI	231
9.1 Prilog 1: Novosadski korpus razgovornog srpskog jezika: 1975-200	231
9.2 Prilog 2: Odobrenja i informisani pristanci za snimanje časova	232
9.3 Znaci za transkripciju.....	236
9.4 Prilog 4: Osnovni podaci o transkriptu	237
9.4.1 Čas srpskog jezika (2015) – osnovni podaci.....	237
9.4.2 Čas mađarskog jezika (2015) – osnovni podaci	238
9.5 Prilog 5: Istraživačka matrica i Knjiga koda za rodno osetljivu analzu čitanki	239
9.5.1 Istraživačka matrica.....	239
9.5.2 Knjiga koda	241
9.5.3 Naslov i identifikacija analiziranih tekstova u čitankama.....	266
SAŽETAK	270
SUMMARY	271
BIOGRAFIJA	272
Objavljeni radovi	272

PREDGOVOR

Knjiga predstavlja rezultat rada na disertaciji pod nazivom „Interakcija roda, jezika i kulture u formiranju identiteta učenica osmog razreda osnovne škole u procesu dvojezične nastave u Vojvodini“ pod mentortvom profesorke emeirite Svenke Savić. Odbranjena je jula 2017. godine na Centru za rodne studije, na ASIMSI-ju, na Univerzitetu u Novom Sadu pred komisijom: prof. dr Ivana Antonić, prof. dr Dušanka Zvekić-Dušanović, dr Biljana Sikimić i dr Svenka Savić.

Osnovni tekst disertacije delimično je dopunjeno novijim podacima iz literature, a izmenjeno je šesto poglavlje posvećeno analizi školskih priredbi i to sa namerom da se osnovna analiza urađena u disertaciji obogati primerima govorenog materijala. Takođe su zbog obimnosti izostavljeni „Prilozi II uz doktorsku disertaciju“ koji sadrže detaljne transkripte video i audio zapisa dva školska časa maternjeg jezika u srpskom i mađarskom odeljenju 8. razreda u dve osnovne škole u Subotici, snimljena u proleće 2015. godine.

Knjiga ima sedam poglavlja. Prvo „Uvod“ daje teorijska razmatranja o rodu kao kategoriji analize i komponenti identiteta, potom prikaz istraživanja o rodu (polu) i jeziku u svetu i kod nas, sa posebnim osvrtom na tekovine izučavanja jezičkog ponašanja žena i muškaraca i nastojanja za uvođenje rodno osetljivog jezika (ROJ) u zvaničnu i institucionalnu upotrebu radi otklanjanja seksizma u jeziku, da bi se na posletku bavilo primenom analize diskursa u istraživanjima roda u diskursu.

Ističem da se u ovom radu opredeljujem za holistički pristup koji se nadovezuje na nekoliko lingvističkih istraživačkih tradicija i pravaca: Bahtinovu teoriju govora (Bahtin 1980a [1929]), interakcionalnu sociolingvistiku (prema Angermuller, Main-gueneau, Wodak 2014), analizu konverzacije (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974) i sociokognitivni pristup kritičke analize diskursa (van Dijk 1993, 2006, 2009).

Drugo poglavlje daje cilj, predmet i hipoteze istraživanja. Tu podeljavam da postoji tri vrtse empirijskih podataka: 1. *razgovor* u razredu (transkripti video i audio zapisa dva školska časa maternjeg jezika u srpskom i mađarskom odeljenju 8. razreda u dve osnovne škole u Subotici); 2. *tekstovi* nastavnih programa i čitanki za isti razred srpskog jezika (kao maternjeg i nematernjeg) i mađarskog (kao maternjeg) 3. *neverbalno* i verbalno ponašanje učenika i učenica na školskoj priredbi (dva video zapisa snimljena na Danu škole u dvojezičnoj osnovnoj školi sa nastavom na srpskom i mađarskom jeziku).

Treće poglavlje posvećeno je empirijskom proučavanju razgovora u razredu, koje obuhvata dva video zapisa školskog časa maternjeg jezika u osmom razredu u odeljenju na srpskom i odeljenju na mađarskom nastavnom jeziku, u dve osnovne škole u Subotici u 2015. godini. Pregled dosadašnjih istraživanja razgovora u razredu u svetu i kod nas uokviruje samo istraživanje. Posebnu pažnju ima pitanje standardizacije transkripcije razgovornog srpskog jezika time što dajem dijahroni pregled preovladavajućih teorija i konvencija transkripcije sa posebnim osvrtom na transkripciju razgovora u razredu. Potom opisujem metodologiju prikupljanja podataka za potrebe ovog empirijskog istraživanja, predstavljam znakove za transkripciju koje koristim i ustanovljujem jedinicu analize.

U četvrtom poglavlju prikazujem rezultate analize razgovora u razredu u dve celine. U prvoj analiziram strukturu razgovora u razredu, a u drugoj tri tipa najčešće korišćenih razgovornih strategija: oslovljavanje i obraćanje, prekidanje i preklapanje i povratnu informaciju i evaluaciju.

Rezultate rodno osetljive analize čitanki za osmi razred za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik tj. segment pisanih materijala vezanih za nastavni proces i nastavnu praksu časova maternjeg i nematernjeg jezika u osmom razredu obaveznog osnovnog obrazovanja u Vojvodini (Srbiji) predstavljam u petom poglavlju.

Šestim poglavljem uvodim rodnu dimenziju u vannastavne aktivnosti i na primeru analize školskih priredbi problematizujem kako zaista u praksi izgleda dvojezičnost ili višejezičnost u odnosu na rod i istražujem elemente interkulturnalnosti.

Sedmo poglavlje je „Opšti zaključak“, osmo „Literatura“, a deveto čine „Prilozi“.

U radu primenjujem rodno osetljiv jezik u formi kojom se donjom crtom simbolično ukazuje na postojanje više rodova u društvu (tzv. Gender_Gap: učenik_ca), prema teorijskom pristupu Lan Hornšajt (lann hornscheidt 2012).

Zahvaljujem svim učenicima i učenicama i nastavnicama srpskog, srpskog kao nematernjeg i mađarskog jezika na učešću u istraživanju; direktorkama osnovnih škola i prosvetnoj savetnici koje su omogućile da istraživanje sprovedem; profesorki dr Evi Toldi i Klementini Mađar za pomoć u analizi tekstova iz čitanke na mađarskom jeziku kao i kolegi Branku Velovu za potpunu podršku u izradi istraživačke matrice i analizi podataka u SPSS; Univerzitetu u Novom Sadu i Centru za transdisciplinarne rodne studije (Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien) na Humboltovom univerzitetu u Berlinu (Humboldt Universität zu Berlin), Nemačka, na stipendiji Evropske komisije u okviru Erasmus Mundus Sigma Agile projekta; ACIMSI Centru za rodne studije i „Genderbiblioteci“ sa Centra za transdisciplinarne studije roda (HU) u Berlinu na literaturi iz domena rodnih studija; komisiji koja ocenjuje ovu disertaciju. Posebno se zahvaljujem bibliotekarki „Genderbiblioteke“ dr Karin Aleksander na podršci u izboru literature; suprugu Dejanu, sinu Dimitriju, roditeljima Gordani i Vojinu i sestrama Bosiljki i Smiljki na razumevanju i podršci. Izuzetnu zahvalnost dugujem mentorki profesorki emeriti dr Svenki Savić za ponuđenu temu, sugestijama i potpunoj podršci i pomoći tokom izrade ovog rada.

1 UVOD

R odne studije u Srbiji obraćaju posebnu pažnju izgrađivanju rodnog identiteta dece, devojaka i žena na svim uzrastima: predškolskom, školskom, srednjoškolskom, a posebno visokoškolskom (Popović, Duhaček 2011) iz uverenja da je obrazovanje put ka eliminaciji svih oblika diskriminacije žena, posebno onih iz podzastupljenih grupa (kao što su žene sa invaliditetom, žene iz romske zajednice i druge). U oblasti rodnih studija kod nas su do sada odbranjene magistarske, master i doktorske teze na temu obrazovanja i roda kako bi se teorijska znanja pretočila u praksi u obrazovnim institucijama na svim nivoima.

Ovaj rad deo je te već usvojene nastavne prakse na Centru za rodne studije UNS, a shodno potrebama u Vojvodini, gde postoji dvojezična nastava u osnovnoj školi. Oblici izvođenja dvojezične nastave u ovakvim školama nisu do sada detaljnije istraživani sa stanovišta izgradnje rodne, jezičke i kulturne međuzavisnosti tokom formiranja identiteta učenica. Oblici izvođenja nastave interesuju interdisciplinarnu rodnu studiju kod nas jer je integrisanje sadržaja o rodoj ravnopravnosti u nastavni proces u osnovnoj školi dugoročni zadatak u Vojvodini, o čemu svedoče doneti zakoni, propisi i drugi međunarodni dokumenti¹.

S druge strane, ne postoje pouzdani empirijski podaci o načinu na koji se takav proces odvija u različitim predmetima osnovnog obrazovnog sistema, niti postoje pouzdane evaluacije kako se promena odvija istovremeno u različitim delovima toga procesa koji čine: učenici i učenice, nastavnički i ukupni kolektiv u školi kao instituciji, s jedne strane, i s druge strane van institucije u populaciji roditelja učenika i učenica. Do sada postoje pouzdani parcijalni podaci o nekim segmentima ovog procesa (Grbić 2007; Puhalo, Milinović 2007; Stefanović 2017; Stefanović, Glačić 2008 i dr.), ali je sasvim malo onih podataka koji svedoče o promeni procesa.

Potrebno je istražiti elemente institucionalnog istovremenog uticaja na razvoj rodne ravnopravnosti (kao što su, pored pomenutog, i: planovi i programi pojedinih predmeta, koncepcija udžbenika i sami udžbenički sadržaji, obrazovanje

¹ Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (Pariz, 1948), Konvencija o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena (CEDAW, 1979), Pekinška deklaracija (Peking, 1995), Milenijumski ciljevi razvoja (Njujork, 2005), ENWISE Report (Istanbul, 2003), Ustav RS (2006), Zakon o ravnopravnosti polova (2009).

nastavnika_ca za rodnu ravnopravost na različitim seminarima i drugim aktivnostima van nastavnog toka).

Podaci iz literature u svetu i kod nas pokazuju da postoji implicitna diskriminacija po rodu u tzv. skrivenom kurikulumu (Petrić 2006) u osnovnoj školi. Podaci takođe potvrđuju razlike tokom interakcije u razredu između nastavnika_ca i učenika i učenica (Đermanov et al. 2012). Nema mnogo podataka o interakciji roda, jezika i kulture u razredima u osnovnoj školi kod nas, za razliku od literature u svetu (Blair 2000; Cazden 2001; Howe 1997; Júle 2002, 2004, 2005; Spender 1990 [1984], 1985 i dr.), što jeste predmet ovoga rada.

U ovom radu izučavam implicitnu diskriminaciju po rodu u tzv. skrivenom kurikulumu koja se manifestuje i u javnoj komunikaciji između nastavnika_ca i učenika_ca tokom nastavnih aktivnosti na času u učionici. Istovremeno ispitujem interakciju roda i kulture u razredu tokom časa upoređujućiodeljenja na srpskom i mađarskom nastavnom jeziku u Subotici.

Osnovu istraživanja čine rodne (polne) i kulturne obeleženosti razgovornog jezika tokom interakcije nastavnika_ca sa učenicima_ama u učionici za vreme školskog časa. Istražujem njegovu rodnu i kulturnu dimenziju uslovjenosti, frekvenciju razgovorne aktivnosti, zatim upotrebljene diskursne strategije tokom verbalnih aktivnosti i neverbalnog ponašanja kao eksplisitne manifestacije prikrivenih vrednosnih stavova, kulturnih obrazaca i modela koji se time prenose.

1.1 Teorijski okvir: rod, jezik i identitet

1.1.1 Rod kao kategorija i komponenta identiteta

U ovom potpoglavlju dajem osnovna teorijska razmatranja o rodu kao kategoriji i komponenti identita. Polazim od biološke uslovjenosti pola i polnih razlika da bih u nastavku ukazala na društvenu konstruisanost roda. Međusoban odnos kategorija pola i roda prikazujem na primerima teorije Simon de Beauvoir 1982 [1948]), Kendas Vest i Don Zimmerman (West, Zimmerman 1987) i Džudit Batler (2010 [1990], 2001 [1993]) kroz prizmu esencijalizma, konstruktivizma i poststrukturalizma. Pitanje formiranja rodnog identiteta prati istu liniju uz koncept drugosti kao ključnog elementa za njegovo razumevanje. Na kraju kritički razmatram interseksionalistički pristup (Bereswill, Degenring, Stange 2015; hornscheidt 2012) u rodnim istraživanjima različitih oblika diskriminacije.

Rodne studije kao interdisciplinarna naučna oblast uvode konceptualnu distinkciju kategorija *roda* i *pola* u teoriji i metodologiji naučnih istraživanja. Polazi se od sledećeg shvatanja. *Pol* je biološka kategorija i odnosi se na telesno-hormonalne razlike između žena i muškaraca. *Rod* je društveno konstruisan i ukazuje da rodni identitet nije urođen, već se stiče vaspitanjem i socijalizacijom, te su rodne uloge kulturno determinisane. To znači da se ono što neku osobu čini ženom ili muškar-

cem (ženstvenost i muževnost) smatra konstruktom određenog vremena i prostora nekog društva i kulture (Wetterer 2004: 122-123).

Dugo vremena je biološki determinizam bio osnova za naturalizaciju razlika između žena i muškaraca. Prema ovom konceptu pol je taj koji objašnjava rodne razlike, određuje oblike ponašanja i delovanja, osobine ličnosti, ali i nejednako i drugačije pozicioniranje žena i muškaraca u društvu (up. Blagojević 2006, Palm 2011, Wetterer 2004, Zaharijević 2008 i dr.). Žena je nepravdено svedena na svoju „prirodnu“ reproduktivnu ulogu i privatnu sferu. Time se ograničava u svom delanju i postojanju, marginalizuje i diskriminiše.

Tokom razvoja rodnih studija i istraživanja izdvajila su se tri modela koja opisuju međusobni odnos kategorija pola i roda. Prvi model je *aditivni model*, koji dominira do 70-ih godina prošlog veka. Prema njemu postoje dva biološka pola koja strukturiraju rodne uloge. Pri tome socijalizacija i vaspitanje podržavaju prirodno date različitosti i strukturiraju društveno prihvatljive oblike ponašanja i pozicioniranja. Sedamdesetih godina prošlog veka javlja se *recipročni model* koji primat daje društvenim nad biološkim faktorima (Wijngaard 1997, prema Palm 2011: 24-25). *Model transformacije* nastaje 90-ih godina prošlog veka. Zastupa stanovište da rodno specifično ponašanje nije prost rezultat uticaja prirode i socijalizacije, već se rodno specifično ponašanje, priroda i socijalizacija istovremeno međusobno uslovjavaju i posledica su međusobne interakcije (Wijngaard 1997, prema Palm 2011: 25).

Šta u stvari razumevamo pod društvenom konstrukcijom roda razlikuje se u pojedinim teorijama, jer se procesi konstruisanja roda izučavaju u različitim diskursima. Fokus može ležati na socijalnoj interakciji, na strukturama i institucionalnim praksama ili pak na normativnim diskursima. Time se ujedno proširuje i problematika, pošto svi aspekti društva (situacije, strukture, institucije, produkcija znanja, arhitektura itd.) mogu biti momenat društvene konstrukcije i organizacije roda (Maihofer 2003: 423).

Savremena feministička tumačenja društvene konstruisanosti roda započinju sa Simon de Bovoar i njenom knjigom *Drugi pol* (1982 [1949]). Ukorenjena u esencijalizmu, Bovoar otvara pitanje geneze i značenja polnih razlika i hijerarhije rodnih odnosa (Konnertz 2005: 26) i pokazuje da žena nema slobodu izbora i autonomiju. Ona analizira društvo kao sistem vladavine muškaraca i razvija tri teze. Prva je da je žena drugi pol, slučajna, nebitna i neistorijska, za razliku od muškarca koji je nužan, subjekt i istorijski. Po toj tezi su civilizacija, društvo, država, istorija i svakodnevna politika muški proizvod. Žene su nevidljive, neme, nereprezentovane, a ženska iskustva su iskrivljena, minimalizovana, omalovažavana i izostavljena (Bovoar 1982 [1948]).

Drugom tezom „Ženom se ne rađa, nego postaje“ postavila je temelje konstruktivizma u okviru rodnih studija:

„Žena“ je (kao i „muškarac“, uostalom) skup dodeljenih, društveno nametnutih, stečenih odlika, nekakav „rodnji okvir“ u koji se svaka pojedinka uklapa s manje ili više uspeha. Rod (gender) utoliko postaje kategorija kojom se opisuju učinci patrijarhata na svaku ženu.“

(Zaharijević 2008: 383).

Treća teza je da su žene razjedinjene u svetu muškaraca. Svaka pojedinačna žena centrirana je oko jednog muškarca: oca, brata ili muža i podređena njegovim interesima. Potrebe, želje i interesovanja žena sekundarne su i irrelevantne (Bovoar 1982 [1948]), jer:

„muškarci imaju moć da negiraju žensku seksualnost ili da nameću njene poželjne okvire; da upravljaju radom i proizvodom ženskog rada; da kontrolišu žensko potomstvo; da ih fizički ograničavaju i sprečavaju kretanje žena; da ih koriste kao objekte u muškim transakcijama; da onemogućavaju njihovu kreativnost i da im uskraćuju pristup društvenom znanju i kulturnim dostignućima.“

(Zaharijević 2008: 384).

Ono što Bovoar zamera ženama je da beže od svoje slobode. Umesto da postave sebe u središte sopstvenog života i da ga aktivno i autonomno oblikuju, istrajavaju na telesnosti i datosti. Same sebe posmatraju očima muškarca i time ostaju druge, te se nastoje oblikovati prema željama muškaraca, umesto da se postave kao jednako vredne njima (Holme 2009: 11).

Uticaj Simon de Bovoar na feminističko promišljanje o rodu i ženstvenosti svakako traje i danas. *Drugi pol* važi za fundamentalni tekst u feminističkoj teoriji i rodnim studijama i postavio je temelje drugog talasa feminizma. Međutim, Bovoar „je bila meta ozbilnjih kritika i osuda“, te su je „često i uvek iznova optuživali za mizoginiju“ (Bahovec 2007: 2), jer „Njena mržnja prema ženama opaža se u njenom odnosu prema svemu onome što je specifično za ženu“ (Evans 1997, prema Bahovec 2007: 2). Time autorka Bahovec implicira ambivalentnost Bovoarove teorije, jer je „opisivala previše negativno predstavu žene i ženskosti i zato što nije umela da afirmiše ono što je specifično žensko, nije bila prava feministkinja“ (Bahovec 2007: 3). Još važnije, Bovoarovoj teoriji zamerana je *prirodna osnova različitosti polova* i univerzalnost koncepta po kom sve žene deleći iste biološke osnove na isti način postaju žrtve patrijarhata (Zaharijević 2008: 386).

Osnovno pitanje zašto su žene i muškarci nejednako socijalno pozicionirani vremenom se u rodnim teorijama proširuje pitanjem kako u svakodnevici razlikujemo isključivo između samo dva pola i roda. U traganju za odgovorima na ova problemska pitanja razvile su se dve perspektive analize: 1) interakciono-etnometodološka koja re_produciju roda sagledava kao društvene prakse i procese u svakodnevnoj interakciji (činjenje roda, eng. doing gender) i 2) perspektiva sociologije znanja i teorije diskursa koja izučava konstruisanje dvorodnosti kao sistema znanja.

Konstrukcionalističko stanovište u istraživanjima roda propituje *dvorodnost* kao društvenu konstrukciju. Istražuje kako dolazi do binarne, međusobno isključujuće klasifikacije u dva roda (ženski i muški), koja se značenja pripisuju prilikom klasifikovanja i pod kojim uslovima se aktivira naše predznanje o pojavnim oblicima pola i roda (Hatman Tews 2002: 211). Naime, zastupa se teza da je socijalna stvarnost dvorodnosti rezultat istorijskog procesa razvoja i neprestane društvene prakse koja uvek iznova doprinosi reprodukciji dvorodnosti. Za razliku od perspektive koja se temelji na razlikovanju prirodnosti pola i društveno-kulturne uslovljenosti roda (tzv. pol-rod-sistem), konstrukcionalistički koncept je da je i pol

istorijska kategorija te samim tim ne predstavlja osnovu, već rezultat društvenih praksi. Dakle, ne postoji vankulturalna i vandruštvena utemeljenost pola, već procesi razlikovanja i klasifikacije prema polu i rodu zavise od društveno-kulturnog, istorijsko-političkog i ekonomskog konteksta. Stoga se ne istražuje postojanje polnih i rodnih razlika per se, nego se rekonstruišu procesi razlikovanjā: analiziraju se procesi produkcije dvorodnosti, rekonstruiše se dvorodnost kao produkcija značaja, istražuju se načini konstrukcije dvorodnosti i procesi naturalizacije (Wetterer 2004: 122-123).

Kendas Vest i Don Zimmerman (1987) razvijaju teoriju „činjenja rodom“ (eng. doing gender) tj. rod se uspostavlja (stvara, manifestuje) i ponavlja tokom svakodnevnih interakcija koje istovremeno rod sam struktuiraju. One razlikuju pojmove *pola* (eng. sex), *polne kategorije* (eng. sex category) i *roda* (eng. gender). Pol razumevaju kao klasifikaciju prema biološkim kriterijumima koji su socijalno determinisani, tačnije telesnim osobenostima po rođenju. Polna kategorija predstavlja kategorizaciju osoba prema sekundarnim osobinama (izgled, gestikulacija, odeća i sl.) koje su kulturno i društveno konvencionalizovane. Rod se pak potvrđuje u komunikaciji i socijalnoj interakciji između osoba i stiče se rutinskim, permanentnim ponavljanjem određenih oblika ponašanja putem kojih se manifestuje „suština“ ženstvenosti i muževnosti i na nivou predstave i na nivou opažaja (West, Zimmerman 1987: 127).

Za razumevanje ovakvog tumačenja roda neophodno je detaljnije pristupiti pojmu interakcije. Interakcija prema Regini Gildemajster (2004) nastaje onda kada su osobe fizički prisutne, međusobno se opažaju i (mogu da) reaguju jedne na druge. Pri tom interakcija ne funkcioniše kao medijum u kom se osobe kontekstualizuju kao predsocijane („žene“ i „muškarci“) i tako deluju jedne sa drugima ili jedne naspram drugih. Interakcija predstavlja specifičan proces formacije i poseduje mehanizme neminovne prisile pod kojima osobe deluju. Jedan od mehanizama prisile je kategorijalna i individualna identifikacija učesnika_ca u interakciji – i upravo tada pripadnost određenom polu i rodu postaje centralna. U tom smislu je interakcija samostalna ravan analize u izučavanju roda, ali ne i jedina, jer upravo ovde deluju bazični generativni mehanizmi svojstveni interakciji. Uz to, svaka interakcija se bazira na tipiziranju i klasifikaciji. Klasifikacije se temelje na sveobuhvatnim sistemima znanja, usađenim u mnoštvo institucionalnih struktura i putem njih se regulišu situativno primereni oblici ponašanja. U ovom kontekstu su pol i rod pojednostavljena šema klasifikacije uz pomoć koje uređujemo svet oko nas (Gildemeister 2004: 133).

Da li neki oblik ponašanja pripada jednoj ili drugoj polnoj kategoriji odlučuje se rutinski na osnovu rodnih prototipova. Oni sadrže repertoar određenih oblika ponašanja koji se odnose na regulativne ideale uspešne ženstvenosti ili muževnosti. „Činjenje roda“ je za Maihofer (2003: 423-435) permanentna praksa rutiniranih prisivavanja značenja, opažanja i predstava koji utiču na formiranje rodnih identiteta. Osim što oslikava normative određene polne i rodne kategorije, „činjenje roda“ je dvosmerno, jer se i putem tipiziranih oblika ponašanja strukturaju i sami procesi klasifikacije i tipologizacije.

Pol i rod ne moraju, međutim, u procesu „činjenja roda“ da se podudaraju. Vest i Zimerman to objašnjavaju na primeru studije slučaja o transrodnjoj osobi „Agnes“, koju je izučavao Harold Garfinkel 1967.g. Agnes je odrasla kao dečak, sa 17.g. je primila identitet ženske osobe, a nekoliko godina kasnije podvrgla se operaciji promene pola. Ona je morala da nauči kako da se predstavlja kao ženska osoba i šta to u stvari znači biti žena. Osim što je promenila primarne polne karakteristike, usvojila je i kako da izgleda i kako da se ponaša u skladu sa društveno strukturiranim konceptima ženstvenosti (West, Zimmerman 1987: 131-135).

Transrodne osobe poput Agnes dovode u pitanje svakodnevno rutiniziranje u opohodenju sa rodom. Međutim, one istovremeno nastoje da se potvrde, samoinsceniraju kao žene ili muškarci i uklope u postojeće konstrukcije dvorodnosti. Takođe, Garfinkel zaključuje „da se promjene odnosa među rodovima ne mogu dogoditi promjenama institucionalne strukture, nego ukazivanjem na svakodnevne interakcije rodova koje se smatraju prirodnima, a zapravo reflektiraju odnose moći među njima samima“ (Tomić-Koludrović 2007: 88).

Sa Džudit Batler i njenim knjigama: *Nevolje sa rodom* (2010 [1990]) i *Tela koja nešto znače* (2001 [1993]) menja se epistemiološka perspektiva u studijama roda, jer autorka kritikuje predstavu jednog, univerzalnog i stabilnog subjekta i kategorijalno razdvajanje roda i pola, odnosno preispituje kategoriju roda kao mesta i načina identifikovanja žena, jer:

„Rod očito nije opisivao univerzalno stanje (...) u kojem se žene nalaze. Naprotiv, on je pružao normativnu dimenziju iskustva belih, imućnih heteroseksualnih žena koje su dolazile iz razvijenog dela sveta, predstavljajući vlastito iskustvo kao iskustvo svih žena.“

(Blagojević 2006: 51, kurziv M.B.).

Rodni dualizam je za Batler složena društveno-kulturna konstrukcija, konstitutivna za koncepte subjektiviteta, identiteta i telesnosti (Funk 2002: 45-46). Ona se bavi pitanjima konstruisanosti roda (kao tela i identiteta) isključivo na teorijskoj, tačnije diskurzivno-analitičkoj ravni, pošto su način i mesto konstruisanja roda za Batler oblast jezika, diskursa, simbolično-diskurzivnih poredaka. Teorijsku osnovu Batler pronalazi u konceptima regulativnih diskursa filozofa i teoretičara moći Mišela Fukoa, performativnim aktovima teoretičara jezika Džona L. Ostina i dekonstrukciji filozofa Žaka Derida.

Isto kao i kod interakcionalističko-teorijskog pristupa Batler krikiruje sistem pol-rod. Smatra da ovaj model polazi od prirodne i predsjedalne polnosti koja tvori različite društvene i kulturne rodne identitete. Ovo razdvajanje roda i pola sadržano je u diskursu koji pridaje veću vrednost muškarcima nad ženama: ženstvenost se poistovećuje sa telom i prirodom kojom vlada muževnost otelovljena u duhu (Gildemeister, Hericks 2012: 210).

Batler je inspirisana Fukoovim shvatanjima regulativnih diskursa kao mesta i načina konstruisanja stvarnosti i delovanja moći i primenjuje njegovu teoriju na rod i pol. Diskursi su po Fukou i Batler epistemiološki sistemi mišljenja i govorjenja koji „razumski“ (eng. intelligible) uređuju svet i produktivni su, jer putem

imenovanja (objekta, osobe, ideje) na specifičan način oblikuju značenja pojmoveva. Diskurzivne formacije su istovremeno oblici moći, ali i potčinjavanja, pošto su oblikovana značenja reprezentativna i isključuju alternativne definicije poretka (Villa 2004: 144).

Za Butler kao i za Fukoa od velikog je značaja ne samo produktivna moć diskursa, već i njegova funkcija uređivanja i normiranja. „Stvari“ postaju deo stvarnosti samo svojim odnosom sa drugima. One najpre dobijaju svoje mesto u diskursu, potom uspostavljaju odnos sa iskazom diskursa i tek putem tog iskaza dobijaju smisao. U diskursu se, dakle, proizvodi jedna uređena stvarnost koja nam služi kao orijentir i osposobljava nas za delanje. Butler nadalje ispituje koje poretke i koje stvarnosti stvaraju vladajući diskursi (Gildemeister, Hericks 2012: 210).

Butler smatra da se rodni diskursi uspoljavaju kroz norme koje su nedovršene, nemerno se ponavljam i reinsceniraju. Tako konstruišu rodni identitet (Berger 2002a: 304-305). Kulturne norme roda se produkuju u čvorишtu diskursa i moći i povezuju kategorije pola, roda i seksualne želje. Ove tri kategorije stapaju se u procesu svakodnevne performativnosti (Funk 2002: 45-45).

Da bi objasnila kako iz diskursa nastaje materijalna stvarnost Butler se koristi Ostinovom teorijom govornih činova (Austin 1962), tačnije idejom da su performativni govorni činovi ništa drugo do činjenja, delanja. Jezička performativnost je praksa neprestanog ponavljanja i citiranja. Govornici_ e stupaju u već postojeće diskurse i značenja, koje su prisiljeni_e da koriste. Govorni činovi postaju tek onda performativni, kada su deo socijalnih rituala. Funkcionisu kao konvencije koje pak impliciraju odnose moći (Villa 2004: 144). *Performativnost roda* podrazumeava njegovu re_produciju kao seta ponovljenih činova i rezultat je rodnih diskursa:

„Performativnost, dakle, nije jedinstven ‘čin’; ona je uvek ponavljanje norme ili skupa normi, a u stepenu u kojem u sadašnjosti dobija status sličan činjenju, ona prikriva ili prerušava konvencije od čijeg ponavljanja se, zapravo, sastoji.“
(Butler 2010: 28).

Veoma značajan performativni akt za Butler je imenovanje osoba. On obuhvata lična imena, titule, uvrede, nadimke i obraćanje sa „ti“ ili „vi“. Putem čina imenovanja se osobe svrstavaju u određene društvene kategorije („žena“, „strankinja“, „mlada“). Mi reagujemo na performativne činove imenovanja time što se osećamo prozvanim, oslovljenim (bez obzira da li nam to odgovara ili ne) i prihvatomamo ta imenovanja kao potencijalne opise nas samih, te oni postaju deo našeg subjektivnog identiteta (Gildemeister, Hericks 2012: 211).

Centralno pitanje za Butler je kako se subjekti konstruišu i oblikuju. Za nju subjekti nisu ni osobe ni individue, već „diskurzivne formacije jezičkih prilika“ (Villa 2004: 146). Subjekte produkuju spoljašnje i unutrašnje diskursne strategije, klasifikacije i hijerarhizacije. Identitet više nije stabilno sopstvo, već se proces identifikacije i uspostavljanja pripadnosti odvija putem pripisivanja značenja (Berger 2002b: 48). Zato je on je fluidan, nestabilan, heterogen i promenljiv. Subjekt i njegov identitet su za Butler rezultat istorijskog procesa koji na osobu deluje kao normiranje. Identitet je društveno i kulturno uslovjen i nastaje putem različitih oblika

imenovanja koja sadrže kategorije identiteta (npr. rod ili etnicitet). Pri tome kategorije identitet nisu samostalne, već umeštene u diskurzivne kontekste. Oni s jedne strane sadrže norme i postavljaju očekivanja kakvi_e da budemo. S druge strane ograničeni su drugim kategorijama. Npr. imenovanje osobe „ženom“ istovremeno nosi značenje „ne-muškarac“. Kategorijalizacija ne sadrži dakle samo prisilu kakva osoba treba biti, već kakva i ne biti. Uz to su kategorije umetnute u hijerarhijske poretke koji se stvaraju u diskursima, pa razlikujemo nadređene od podređenih kategorija. U rodnim diskursima su društvene norme i dimenzije moći već prisutne. U skladu sa njima se mi sami klasifikujemo, odgovaramo očekivanjima i na osnovu preovladavajuće predstave sugerишemo ko smo mi (Gildemeister, Hericks 2012: 211).

Batler proučava i u kakvom se odnosu nalaze rod, pol i seksualnost. Rodni pore-dak opisuje kao *heteronormativnost*. On je prinudno heteroseksualan i temelji se na hegemonijalnoj heteroseksualnoj matrici. Heteroseksualnost struktura subjekte, način života, simbolične poretke i društveno uređenje. Heteronormativnost primorava osobu da se uklope u binarnu matricu pri čemu seksualna želja treba da je usmerena na suprotni pol. Stoga je a priori kategorija i propisuje niz normi ponasanja. Sve što se u njih ne uklapa se diskriminiše, uklanja ili poriče (Wagenknecht 2002: 627). Regulacijske norme i prakse heteroseksualnosti garantuju stabilnost opozicije između kategorija žene i muškarca. Proces pripisivanja značenja i performativnost doprinose ne samo normativnim stabilizacijama već i subverzivnim destabilizacijama. Pošto se diskurs i performativnost ponavljaju i citiraju moguće je subverzivno pomeranje i odstupanje od normi (što Batler pokazuje na primeru transrodnih osoba). Tako binarni rodnici dualizam utemeljen na heteroseksualnosti istovremeno deluje i kao sistem prisile i kao komedija, parodija i imitacija samog_e sebe (Funk 2002: 46). Kritika koncepta heteronormativnosti je bilo polazište za razvoj kvir studija (eng. queer studies) (up. Kilian 2011).

Teoriji Džudit Batler zameraju da zagovara formalnu slobodu i jednakost, jer ograničava moć delovanja subjekata sa slabijim društvenim i intelektualnim resursima; nadalje, da ona provizorno „minira“ mnoge teorije, a da ne razmatra različite teorijske pozadine filozofa koje kritikuje. Takođe se ne odobrava činjenica da koristi previše složen jezik i teorijski okvir koji da razumeti samo akademска elita (Geller 2005: 133-135).

Da bi se rodnici identitet konstituisao neophodna je *drugost (alteritet)*, koja je za Jelisavetu Blagojević konstitutivni momenat svake subjektivnosti:

„subjekt nikada nije isti i identičan sa samim sobom jer je uvek već proizveden *odnosom sa drugim*, shvaćenim kao *drugim* jezikom, *drugom* osobom, *drugom* kulturom, itd. – ali i *drugim* polom“
(Blagojević 2006: 48, kurziv M.B.).

Ona ukazuje nadalje da „identitet zahteva razlike da bi postojao, i da ih pretvara u drugosti da bi obezbedio svoju sopstvenu samo-izvesnost“ (Blagojević 2006: 60).

Postajanje drugim_om (eng. othering) je proces koji razlikuje, obeležava i imenuje osobe ili zajednice za koje se smatra da su drugačije od sopstvenog identite-

ta, posebno kolektivnog, često putem komparativne deevaluacije i osude. Na ovaj način se sopstveni identitet potvrđuje kao normalan (Collins, O'Brien 2011: 355). Lični identitet i drugi_e su međusobno isključujuće kategorije:

„Kada kažemo *drugi* – zapravo najčešće pretpostavljamo neke grupe i pojedince koji u društvu imaju marginaliziranu poziciju i koji su izloženi različitim oblicima stereotipizacije, stigmatizacije i diskriminacije. U tom smislu, na primjer, kao *druge* najčešće prepoznajemo siromašne ili žene, ili hendikepirane, ili one koji su drugačijih vjerskih, kulturnih i političkih nazora, ili one koji su drugačije boje kože, drugačije seksualne orijentacije, itd. Kada se kaže *drugi* – istog trenutka razumijemo ili, bolje rečeno, podrazumijevamo i tko su ti *drugi*. Politika (...) političke korektnosti ili ljudskih prava uopće, oslanja se na to naše “znanje” o *drugima* – tko su oni, s kojim specifičnim teškoćama se susreću, koji aspekti njihovih (naših?) identiteta su najranjiviji, itd.”

(Blagojević 2010: 27).

Danas se govori o pluralitetima drugosti, tačnije o višestrukoj pripadnosti različitim društveno-kulturnim kontekstima u skladu sa konceptom performativnosti (rodnih) identiteta. Upravo nestabilnost i fluidnost rodnih identiteta određuje i istraživanja rodnih različitosti. Drugost se ne vezuje više za njihovu tradicionalnu binarnost, već se analiza različitih identitetskih komponenti (pre svega roda, klase i rase) obogaćuje interkulturnim promišljanjima o drugosti (Holdenried 2002: 8).

Poslednje dve decenije se u rodnim studijama uvodi *intersekcionalnost* kao perspektiva koja omogućava sveobuhvatniju analizu međusobnog konstituisanja i konstruisanja različitih društvenih kategorija. Koncept intersekcije razvija američka pravnica i suoasnivačica kritičke teorije rase Kimberli V. Krenšo. Ona koristi metaforu *intersekcije* (eng. intersection) kako bi objasnila multidimenzionalnost mehanizama diskriminacije na primeru pravnog slučaja koji je zastupala 1991.g., a odnosio se na radna prava crnih žena.

Centralna premla ovog koncepta je da se kategorije koje obuhvataju društvenu nejednakost, pozicioniranje i pripadnost određenoj grupi ne mogu posmatrati izolovano, već uvek u vezi jedne sa drugima i pod međusobnim uticajem. Intersekcionalnost je istovremeno i program i praksa tj. pristup i metodologija u rodnim istraživanjima, sa namerom da se razumeju i dekonstruišu društvene nejednakosti. Ovaj pristup nastoji da prevaziđe jednodimenzionalne ili aditivne modele društvenih kategorija i sa njima povezana ograničenja i pojednostavljene razlike (Bereswill, Degenring, Stange 2015; Bereswill 2015).

Literatura na nemačkom i engleskom govornom području koja se bavi intersekcionalističkom analizom najčešće govori o ukrštanju kategorija rase, klase i roda. Pri tome se najčešće rasizam i migrantizam ukrštaju sa diskriminacijom po osnovi pola i roda. Zajedničko je stanovište da nijedna od ove tri kategorije prilikom analize nema primat niti se u jednakoj meri sve kategorije aktiviraju odjednom. Društvene kategorije su sa intersekcionalističkog stanovišta multidimenzionalne i heterogene, a tokom geneze različitih oblika društvenih nejednakosti i rod dobija specifična značenja (Bereswill 2015: 210).

U domaćoj literaturi takođe postoje radovi koji koriste intersekciju kao teorijsko-metodološki pristup. Pri tome se umesto kategorije rase i klase češće analizira kategorija nacionalne pripadnosti (up. Denić 2014, Mitro 2004, Savić 2002a) ili invaliditeta (up. Mitro, Damjanović, Timotić 2014). Ovi različiti tipovi „ukrštanja“ kategorija analize u interseksionalističkim istraživanjima kod nas i u svetu odražavaju drugačije istraživačke potrebe. One su uslovljene drugačijim kontekstima sa svojim specifičnim kulturno-istorijskim nasleđem i društveno-političkim karakteristikama.

Interseksionalnost nije opšteprihvaćeni i neprotivrečni koncept. Sporno je kako ga tačno sadržinski pojmiti. Postavlja se i pitanje da li interseksionalnost uopšte nudi primerenu teorijsku perspektivu kako bi se rasvetlila problematika rodnih teorija. Danas traju neprestane teorijske debate o tome da li ukrštanja različitih dimenzija nejednakosti može obuhvatiti dinamike razlika i hijerarhija. Ili su za to prijemljiviji termini interferencije, interdependencije, ograničavanja ili prepletlosti. Sporno je i koje se kategorije koriste u interseksionalističkim istraživanjima. Pored toga, za nemačke autore _ke Mehthild Bereswil, Folkerta Degenringa i Sabine Štange preuzimanje i primena interseksionalističkog modela na druge kontekste predstavlja opasnost od prisvajanja interesa druge grupe i depolitizacije problematike (Bereswill, Degenring, Stange 2015: 8-10).

Nemačka autorka Lan Hornšajt se pita u kojoj meri danas interseksionalnost zapravo otelovljuje složenost rodnih istraživanja i kakav uticaj njena institucionalizacija ima u zapadnoevropskom kontekstu za produkciju znanja o raznim oblicima diskriminacije. Smatra da interseksionalnost pojednostavljuje višestrukost i složenost diskriminacije, jer implicira hijerarhiju između kategorija koje se analiziraju odvojeno. Osim toga, upozorava da se interseksionalističkim istraživanjima bave bele istraživačice sa pozicija moći u akademskom diskursu. Time interseksionalnost postaje norma za elitnu produkciju institucionalizovanog znanja (hornscheidt 2014). Predlaže *interdependenciju* kao analitički model za izučavanje diskriminacije, pre svega putem jezika. Interdependencija kao istraživačka perspektiva polazi od stanovišta da nijedan oblik diskriminacije ne postoji izolovano, već se konstruiše i reproducuje isključivo u sadejstvu, međuzavisnosti sa drugim oblicima (AG Feministisch Sprachhandeln 2015: 54). Za razliku od interdependencije koja strukturalnu diskriminaciju razumeva kao kompleksne društvene odnose normiranja, interseksionalističko stanovište je da pojedini oblici diskriminacije postoje izolovano i u postupku analize bivaju nadodati jedni drugima, stvarajući tako „presek“ (hornscheidt 2012: 362-363).

Opšti je zaključak da se danas na rod gleda dvojako kao: 1. kategoriju analize i 2. identitetsku komponentu. Istraživanja u rodnim studijama saglasna su da rod poseduje istoričnost, da je proizvod različitih kulturnih, društvenih i političkih prilika, da se re_producuje u diskursima i putem interakcije sa drugima. U pristupu rodu neophodno je razumeti i uzeti u obzir ne samo njegovu složenost u pojavnim oblicima, već i međuzavisnost i međudejstvo drugih kategorija i komponenti sa rodom. Znanje koje imamo o rodu nije neutralno, već je uvek uslovljeno našim pozicioniranjem u kontekstu vremena i prostora koji nas određuje. Zato je neop-

hodno neprekidno kritičko promišljanje i interdisciplinarni pristup u istraživanjima roda.

1.1.2 Rod i jezik

U ovom delu dajem prikaz istraživanja o rodu (polu) i jeziku u svetu i kod nas, sa posebnim osvrtom na tekovine izučavanja jezičkog ponašanja žena i muškaraca i nastojanja za uvođenje rodno osetljivog jezika (ROJ) u zvaničnu i institucionalnu upotrebu radi otklanjanja seksizma u jeziku. Ovaj pregled treba da rasvetli pravce razvoja istraživanja iz oblasti roda i jezika i odredi ključne momente za buduće analize.

1.1.2.1 Svetska literatura

Literatura o rodu i jeziku danas je u svetu veoma obimna i potiče iz različitih naučnih disciplina: etnometodologije, analize konverzacije, sociolingvistike, analize diskursa, feminističke lingvistike, medijavistike i sl. Povezuje je naglašeni interdisciplinarni pristup. Iako raznovrsna, moguće ju je kategorisati prema različitim kriterijumima:

1. pristupu jezičkim faktima i koncepciji roda,
2. teorijsko-metodološkom okviru i ciljevima istraživanja,
3. tematici i materijalu koji se proučava.

Prva istraživanja o odnosu pola i jezika potiču iz nauke o jeziku sa kraja 19. veka. Tadašnja lingvistika nalazila je direktnu povezanost između gramatičkog roda (lat. *genus*) i pola. Pri tom su jezičke sposobnosti žena izuzetno nisko vrednovane i omalovažavane. Jedan od prvih je bio Jakob Grim. Smatrao je da ljudska bića utskuju sopstveni pol u stvari i pojave iz okruženja, prenoseći tako svoju prirodu u forme jezika i stvarajući muški, ženski i srednji rod za imenice. Muški gramatički rod je prema ovom shvatanju prvi, veći, aktivniji, a ženski mirniji, manji i pasivniji. Apstraktne imenice su srednjeg roda (Grimm 1831, prema Klann-Delius 2004: 5).

Oto Jespersen zastupao je slično stanovište: priroda i suština bića oblikuje naše jezičko ponašanje. U svojoj knjizi *Jezik: njegova priroda, razvoj i poreklo* (Language: Its Nature, Development and Origin, 1922), o holističkoj teoriji jezičke geneze, posvetio je čitavo poglavlje jeziku žena pod nazivom „Žena“ („The Woman“). Tvrđio je da žene koriste jednostavniju sintaksu, rečnik, stil, kao i da imaju drugačiju intonaciju i izgovor, što je objasnio njihovim smanjenim intelektualnim sposobnostima (Jespersen 1964 [1922]: 237- 254).

Ovi prvi radovi ujedno pokazuju dva osnovna pravca u kom su se vremenom razvila istraživanja o odnosu roda i jezika: rod u jezičkom sistemu i polno/rodno specifična upotreba jezika.

Sedamdesetih godina prošlog veka sa razvojem feminističkog pokreta i pojavom ženskih studija nastaje **feministička lingvistika** (FL) (Hornscheidt 2006: 170):

„Feministička lingvistika je jedno od interdisciplinarnih područja istraživanja jezika u okviru kojeg se objašnjava međuzavisnost strukture jezika i njene upotrebe u

konkretnim situacijama, a s vođenjem računa o interakciji roda, klase, rase, religije, uzrasta i drugih komponenti sagovornika, a koje utiču na upotrebu jezičkog znaka u datom kontekstu. FL je kritičko promišljanje postojećeg stanja u jeziku, njegove prošlosti i budućnosti i ukazivanje na moguće promjene u pravcu dosljednije primjene Deklaracije o ljudskim pravima.“

(Milinović, Savić, 2011: 48).

Nova perspektiva u istraživanju rodno specifičnog jezika sadržana je u tezi da je rod u jeziku i njegovoj upotrebi uvek ogledalo patrijarhalnih odnosa moći, koji za posledicu imaju diskriminaciju žena. Otuda se cilj teorijskih razmatranja i empirijskih istraživanja usmerava ka objašnjavanju i razotkrivanju načina na koji ovi mehanizmi moći funkcionišu (up. Klann-Delius 2005). Feministička kritika jezika je dvojaka: kritikuje se upotreba jezika na nivoima konverzacije i stila i jezički sistem, tačnije normiranje jezika. Uvek je usmerena na kontekst (Samel 2000: 54), govornike_ce i diskursne strategije isključivanja, omalovažavanja i potčinjavanja žena.

Razvoj feminističke lingvistike može se grubo podeliti u tri faze, prema teorijском konceptu koji se zastupa: 1. teorija nedostatka, 2. teorija razlike i 3. konstruktivistička teorija. U fokusu interesovanja su pitanja:

- „Da li muškarac i žena govore različito?
- Kako pripadnost polu utiče na njihovo verbalno ispoljavanje?
- Kakav je odnos između strukture i upotrebe jezika u zavisnosti od pola govornika?“ (Savić 1995a: 150)
- Kako se rod konstruiše u i kroz jezik?
- Kako prevazići seksizam u jeziku?

Teorija nedostatka javlja se 70-ih godina prošlog veka. Akcenat istraživanja se stavlja na razlike u jezičkom ponašanju žena i muškaraca, pri čemu se jezik žena sagledava kao manjkav, nedostatan u odnosu na muški jezik, što se tumači inferiornim položajem žena u društvu. Najznačajnije predstavnice su Robin Lejkof i Meri Ki. Lejkof je u svojoj knjizi *Jezik i mesto žena* (Language and women's place, 1975) razvila ideju o postojanju jezika žene kojim se signalizira njen podređeni položaj u društvu i navela njegove karakteristike. Prema Lejkof, žene poseduju registar reči koji je u vezi sa njihovim interesovanjima i svakodnevnim delatnostima; koriste tzv. prazne privede (eng. devine, charming, cute), „tag questions“ (isn't is?), reči kojima ispunjavaju neku misaonu prazninu (znaš, ovaj i sl.), reč so (tako) kojom se pojačava značenja priveda (I like him so much); imaju hiperkorektnu gramatiku; češće koriste učitve oblike; ne pričaju viceve; imaju osobenu intonaciju i akcenat dok govore i češće gestikuliraju (Lakoff 1975: 53-57). Prema Lejkof sve ove jezičke strategije i oblike žene koriste kako bi ublažile svoje jezičko ponašanje i potvrdile svoju potčinjenost.

Do sličnih rezultata dolazi i Meri Ki u knjizi *Muški/ženski jezik* (Male/Female Language, 1975). Tako zaključuje još da se govor žena i muškaraca razlikuje po upotrebi dijalekatskih oblika i da koriste drugačiju neverbalnu komunikaciju. Autorkinu pažnju zaokupljaju i asimetrije u sistemu jezika, naročito u oblasti imenovanja

profesija i titula i oslovljavanja. Tvrdi da se ovi jezički izrazi razlikuju po obliku i značenju u zavisnosti da li služe za imenovanje ženskih ili muških osoba.

Lejkof svoje zaključke nije donela na osnovu sistematskih empirijskih istraživanja, što je i razlog kritike koje je pretrpela (Klann-Delius 2004: 11). Takođe joj se zamera da jezik žena posmatra kao deficitaran tj. sa nedostatkom u odnosu na jezik muškaraca (Samel 2000: 37), koji se uzdiže na pijedestal norme i standarda na osnovu kojeg se on sam vrednuje (Spender 1980: 8).

Ovoj fazi pripada i nemačka autorka Zenta Tremel-Plec. Ona tvrdi da rod više nego drugi faktori određuje naše jezičko ponašanje. U predgovoru publikaciji *Nasilje kroz jezik. Silovanje žena u razgovorima* (Gewalt durch die Sprache. Die Ver gewaltigung von Frauen in Gesprächen, 1990), koju uređuje, ukazuje da su muškarci ti koji dominiraju u razgovorima nad ženama. Dominaciju i kontrolu ostvaruju nepisanim pravom na verbalnu agresivnost, koja se odnosi na negativnu i neproduktivnu kritiku, ironiju, ruganje, ismevanje, omalovažavanje, uvrede, psovke, kletve, buku, vikanje. Ona se kod muškaraca pozitivno vrednuje, dok se manjkavost iste smatra deficitom. Po Tremel-Plec je verbalna agresivnost ženama zabranjena, isto kao što je i vulgaranost, jer su obe kod žena neprivlačne i neženstvene, a agresivna i vulgarna žena se diskredituje kao ravnopravna učesnica u diskusijama i razgovorima (Trömel-Plötz 1990: 16-17).

Tremel-Plec u knjizi *Ženski jezik* (Frauensprache, 1991) opisuje kako se muškarci i žene različito ponašaju i drugačije govore kada međusobno komuniciraju. Polazi od tvrđnje da je muškarac u jeziku norma, standard, a žena mnogo više izuzetak, neobičnost koja dodatno mora da se istakne (Trömel-Plötz 1991: 16). Pri tome muškarci kontrolišu i diskriminišu žene u razgovorima. Diskriminacija žena se ostvaruje kroz zabrane i ograničenja. Zabранa govorenja nosi dvojako značenje: žena treba u javnosti da čuti i o ženi ne sme mnogo da se priča. Suprotno raširenom shvatanju, po Tremel-Plec su muškarci ti koji više pričaju od žena. To znači da češće dobijaju reč i duže govore, određuju temu i upravljaju tokom razgovora. Uz to, prema ženama se ophode kao prema deci. Žene nasuprot tome imaju ograničeno pravo govorenja i prinuđene su da od muškaraca traže dopuštenje da govore. Postavljaju mnogo više pitanja da bi dobole potvrdu onoga što su izrekle. Češće započinju razne teme, ali ne uspevaju uvek da ih razviju, pošto muškarci svojim čutanjem ne pokazuju zainteresovanost ili ih jednostavno ne žele slušati. Time kontrolišu ono o čemu će se govoriti i određuju šta je bitno. Sasvim suprotno reaguju žene kada muškarac uvede neku temu: usmeravaju pažnju na muškarčev govor, postavljaju mu pitanja, podržavaju ga da svoju temu razvije (Trömel-Plötz 1991: 91-98).

Tremel-Plec naglašava da je prekidanje jedan od najuspešnijih mehanizama upravljanja razgovorm. Tvrdi da muškarci neprekidno i u jednakim intervalima prekidaju žene, dok žene retko kad prekidaju muškarce. Ovo Tremel-Plec smatra ekstremnom povredom prava govorenja i pokazuje da se žene ne uvažavaju i dis kvalificuju kao ravnopravne učesnice u razgovoru (Trömel-Plötz 1991: 91).

Teorija nedostatka primenjivana je i u analizama jezičkog sistema. Tragalo se za oblicima i strukturama koje reflektuju podređeni i nejednak položaj žena, pre svega

u oblasti leksike i imenovanja ženskih osoba. Podaci o nevidljivosti i nereprezentovanosti ženskih osoba na nivou leksike i frazeologije rezultirale su u periodu koji sledi mnogobrojnim empirijskim istraživanjima (često međujezičnim) o ne_upotrebi oblika za imenovanje ženskih osoba (Klann-Delius 2004: 12-13).

Osamdesetih godina prošlog veka u rodnim studijama dominira **teorija različitosti ili teorija dve kulture**, koju razvijaju Danijel Malc i Rut Borker (Maltz, Borker 1982). Ona postaje razlike u jezičkom ponašanju žena i muškaraca objašnjava različitom socijalizacijom: odrastajući i socijalizujući se u istopolnim grupama žene i muškarci razvijaju različite razgovorne stilove koji dovode do nerazumevanja i pogrešnih interpretacija tokom međusobne interakcije u odrasloj dobi. Ove razlike se opisuju kao kulturne pojave. Jezik žena se više ne posmatra kao nedostatan u donosu na muški, već drugačiji.

Različito jezičko ponašanje se prema Malc i Broker razvija na uzrastu između pete i petnaeste godine. Dečaci i devojčice usvajaju različita pravila za vođenje razgovora u istopolnim vršnjačkim grupama (eng. peer-groups). U svojoj vršnjačkoj grupi devojčice igru temelje na principima bliskosti i jednakosti, za razliku od dečaka koji se povode dominacijom i konkurencijom. Uz to, devojčice svoje konflikte razrešavaju bez agresije, a kritika upućena drugima je konstruktivna. Dečaci se igraju u hijerarhijski uređenim grupama sa ciljem da steknu i očuvaju dominantnu poziciju i koriste pretnje i naredbe da razreše konflikte (Maltz, Borker 1991: 59-62).

Osnovnu razliku koju su Malc i Broker ustanovili je da je jezičko ponašanje žena kooperativno, a muškaraca kompetitivno. To je razlog zašto muškarci pogrešno tumače tipično ženske razgovorne strategije. Tako npr. žene postavljaju više pitanja kako bi uvukle sagovornika u razgovor. Za muškarce je to znak nerazumeavanja onoga što je izrečeno i stoga to shvataju kao podsticaj da ponove ili objasne svoj iskaz. Žene više koriste minimalne reakcije (eng. minimal reactions; npr. mh, da) kako bi pokazale da pažljivo slušaju i prate razgovor, dok iste muškarci tumače kao slaganje sa sadržajem iskaza. Jezičko ponašanje muškaraca karakteriše često prekidanje, kontrolisanje teme i ignorisanje prethodno izrečenog (Maltz, Borker 1991: 52).

Do sličnih zaključaka dolazi i Debora Tanen, jedna od najznačajnijih i svakako najčitanija i najviše citirana predstavnica teorije dve kulture. Objavila je veliki broj knjiga i naučnih studija u kojima obrazlaže i modifikuje ideju da je razgovor muških i ženskih osoba ništa drugo do interkulturnog dijalog. Nadovezuje se na istraživanja Džona Gamperca koji izučava razlike u međukulturnoj komunikaciji. U knjizi *Ti jednostavno ne razumeš* (You just don't understand 1999 [1990]) Tanen pokazuje da muškarci i žene pripadaju različitim kulturama i da su različitom socijalizacijom usvojili različite komunikacijske veštine, te otuda dolazi i do nerazumeavanja i pogrešnog interpretiranja tokom međusobne interakcije.

U knjizi *Drugačije reči, drugačiji svetovi* (Andere Worte, Andere Welten, 1997 [1995]) Tanen razvija multidimenzionalni model interkulturne komunikacije koji prikazuje status i povezanost govornika_ca u dinamičnom odnosu moći i solidarnosti. Model se sastoji od dva kontinuma koji se presecaju. Svaki kontinuum čine

dva suprotna pola: bliskost-distanciranost i hijerarhija-jednakost (Tannen 1997: 34). Na ovaj način Tanen pokušava da objasni koncepte mnogoznačnosti i više značnosti razgovornih strategija u prepletim odnosima moći i solidarnosti. Više značnost nastaje kada se podrazumevano u iskazu interpretira samo na jedan ili na drugi način, a mnogoznačnost kada interpretacija upućuje istovremeno na mnogostruka značenja (Tannen 1997: 28-33).

U fokusu istraživanja žensko-muške komunikacije Debore Tanen su sledeće razgovorne strategije: indirektnost, prekidanje (preklapanje), čutanje i rečitost, uvođenje i promena teme i konflikt i verbalna agresija. Na primerima iz etnometodoloških i antropoloških studija Tanen pokazuje kako značenje i dejstvo određenih razgovornih strategija variraju u zavisnosti od konteksta i stilova pojedinačnih govornika_ca i kako se u interakciji re_produkuju odnosi moći i podređenosti. Smatra da indirektnost nije uvek strategija podređenosti, jer je koriste osobe i sa više i sa manje moći. Naglašava da je neophodno razlikovati između prekidanja i preklapanja, te da prekidanja mogu značiti dominantnost i kontrolu, dok su preklapanja većinom signal da se sagovornik_ca pažljivo sluša. Čutanje po Tanen ne oslikava u svim razgovornim kulturama i stilovima moći i kontrolu, već isto kao i rečitost može da upućuje na solidarnost između sagovornika_ca. Isto se odnosi i na uvođenje i promenu teme u razgovorima. Tanen smatra da se kooperativnost i kompetitivnost mogu javiti i kod devojčica i kod dečaka tokom međusobne interakcije u svojim vršnjačkim grupama. Ukazuje da se u pojedinim kulturama svađa tumači kao znak intimnosti sagovornika_ca, te da su kontekst, stavovi i predznanje učesnika_ca u interakciji ključni za tumačenje verbalne agresije i konflikata (Tannen 1997: 38-54).

U istoj knjizi Tanen saopštava o studiji u kojoj je analizirala rodno specifične razlike u verbalnom i neverbalnom ponašanju dece i mlađih. Posebno ju je interesovala neverbalna komunikacija (položaj tela) i kohezija tema tj. povezanost odbira i vrste teme i fokusiranje na temi tokom razgovora između istoplonih sagovornika_ca koji_e su u dobrim prijateljskim odnosima. Utvrđila je da su devojčice i mlade ženske osobe tokom razgovora prisnije, telom okrenute jedna ka drugoj, ostvaruju kontakt očima i povremeno se dodiruju. Upravo suprotno važi za dečake i mlade muške osobe: telima su okrenuti jedan od drugog, izuzetno retko kontaktiraju očima i ne dodiruju se. Otvorenost i direktnost u muškim razgovorima po Tanen bi značila agresiju, te je muške osobe na ovakav način izbegavaju u razgovoru sa prijateljem. Što se kohezije tema tiče, Tanen je utvrđila da ženske osobe lakše odabiraju temu razgovora, govore više na nekoliko tema, koje su najčešće intimne. Razgovor muških osoba karakteriše veliki broj tema na kojima se kratko zadržavaju, a kada pričaju o intimi, onda joj pristupaju apstraktno. Tanen objašnjava da su muške i ženske osobe u ranom uzrastu socijalizovane u istoplnim grupama vršnjaka_inja gde su usvojile ovakve osobnosti (Tannen 1997: 83-130).

Danas (naročito na nemačkom govornom području) teorija dve kulture doživljava ozbiljne kritike i možemo je smatrati prevaziđenom. U kritikama, pre svega iz sociolinguistike, se podvlači da usvajanje jezika započinje u ranom detinjstvu, u

porodici, pa tek kasnije u vršnjačkim grupama (Veith 2005: 163). Isto tako se smatra da se zaključci koje je navela Tanen ne mogu u potpunosti potvrditi u ponovljenim studijama. Npr. Margit Pol je u svojoj studiji pokazala da žene i muškarci na sličan način jezički obrađuju teme koja im je zadala. Ipak, potvrđila je da i žene i muškarci među sobom biraju drugačije teme koje su u vezi sa njihovim interesovanjima ili delatnostima i da je razgovor o drugim osobama tipičan za žene (Pohl 1996: 155). U feminističkim krugovima Tanen se zamera da je iz analize jezičkog ponašanja žena i muškaraca izostavila odnose moći (Hornscheidt 2006: 277), te da jezičku diskriminaciju žena legitimiše objašnjenjem da muškarci pogrešno interpretiraju govor žena. Teorija dve kulture je isključila ostale faktore koji utiču na jezičko ponašanje: kulturni i etnički identitet, uzrast i seksualnu opredeljenost (Samel 2000: 163).

Savremena sociolingvistika se takođe bavi razlikama u jezičkom ponašanju žena i muškaraca. Autor Verner Fajt smatra da žene i muškarci raspolažu različitim jezičkim varijetetama. To su hipotetički jezički sistemi koje naziva *genderlektima* sa namerom da označi jezičku funkciju kategorije roda. Tako se unutar sociolingvistike razvila *lingvistika roda* koja izučava „zavisnost jezika od roda“ (Veith 2005: 156). Lingvistika roda poziva se na Jespersena i koristi model dve kulture Debore Tanen, ali sa rezervom. Doprinose feminističke lingvistike savremena sociolingvistika sporadično i ograničeno prihvata, uz objašnjenje da ista koristi lingvistička istraživanja kao političko sredstvo za postizanje sopstvenih ciljeva (Veith 2005: 156).

Treća faza razvoja istraživanja o odnosu pola/roda i jezika nastaje iz kritike dotadašnjih zaključaka koje je izrodila feministička kritika jezika. Nastaje deve-desetih godina prošlog veka i polazi od socijalne i kulturne determinisanosti roda. Time se udaljava od pretpostavke da postoji ženski jezik ili ženski registar kao polna i rodna specifikacija i da isključivo rod određuje naš društveno-kulturni status, naše jezičko ponašanje i percepciju (Samel 2000: 38). Rod je samo jedan od faktora, pored ostalih: razgovorne situacije, statusa i uzrasta sagovornika_ca i teme razgovora. Sve više se ističe uloga kulturnog identiteta u tom procesu (Hornscheidt 2006: 227).

Konstruktivistička teorija u izučavanju odnosa roda i jezika vezuje se za koncept činjenja roda (eng. doing gender) koje uvode Kendas Vest i Don Zimerman (detaljnije u 1.1.1). Ova teorija primenjuje saznanja analize konverzacije na tematiku roda. Sama konverzaciona anliza nastoji da opiše procese komunikacije i interakcije i utvrди njihovu strukturu i zakonitosti. Iz konstrukcionističke perspektive rodno specifično verbalno ponašanje je uvek rezultat saradnje ili ne-saradnje sagovornika_ca u konkretnom dijalogu. Rod pri tom nije neka prepostavljena veličina koja postoji van interakcije, već se upravo stvara i manifestuje u razmenama tokom interakcije. Konkretni sagovornici i konkretnе sagovornice neposredno i uzajamno deluju na organizaciju, strukturu i tematiku datog razgovara (Klann-Delius 2004: 14-15). Tokom interakcije mi uspostavljamo i održavamo društvene odnose moći i hijerarhije, konstruišemo ženstvenost, muškost i kulturne razlike. Konstruisanjem roda u interakciji može da dođe do socijalnog potčinjavanja žene i to onda kada ženski rodni identitet aktivira neko drugi, a ne same žene (Samel 2000: 167).

Ovakvo shvatanje se još radikalnije tematizuje u pomenutim radovima Džudit Batler (2010 [1990], 2001 [1993]). Sve komponente društvenog identiteta, pa i rod, prema Batler nisu esencijalne ili fiksirane datosti, već nastaju u performativnim činovima (detaljnije u 1.1.1).

Drugi koncept koji pripada konstruktivističkoj fazi je koncept *delatne zajednice* (eng. communities of practice). Potiče iz teorije o socijalnom učenju Etjena Venger-a i Džine Lejv. Penelopa Ekert i Sali Makonel-Džinet preuzimaju ovaj koncept i primenjuju ga u svojim sociolingvističkim istraživanjima roda. Delatna zajednica je skupina osoba okupljena oko zajedničkog cilja, koje dele zajedničke društvene prakse: način razgovora, verovanja, vrednosti, odnose moći itd. Socijalni je konstrukt i razlikuje se od tradicionalne zajednice po tome što se istovremeno definiše pripadnošću i praksama (delatnostima) u koje su osobe uključene. Različiti društveni odnosi operiraju kako unutar jedne delatne zajednice, tako i između više njih, a osobe mogu istovremeno pripadati različitim delatnim zajednicama (Eckert, McConell-Ginet 1992: 464).

Ekert i Makonel-Džinet kritikuju vladajuće prepostavke u dotadašnjim istraživanjima odnosa roda i jezika: da je rod izolovan od ostalih aspekata društvenog identiteta i odnosa, da rod ima isto značenje u različitim zajednicama i da su jezičke manifestacije tog značenja istovetne u svim zajednicama. Smatraju da je interakcija roda i jezika ukorenjena u društvenoj praksi raznih delatnih zajednica koje ih zauzvrat konstруišu. Da bi iskazale dinamičnost roda koriste termin *porodnjavanje* (eng. gendering). Time imenuju postojeće društvene prakse (karakteristike, aktivnosti i vrednosti) kojima se članovi_ ce određene delatne zajednice konstруišu kao žene ili muškarci (ili kao neka druga kategorija roda) (Eckert, McConell-Ginet 1992: 462-463).

Nemačka autorka Lan Hornšajt takođe pozdravlja koncept delatne zajednice. Prema Hornšajt, ovaj koncept omogućava analizu jezičkog ponašanja u kontekstu i uključuje međuzavisnost svih faktora, konstitutivnih za razgovornu situaciju. Rod je samo jedan od faktora i ne poseduje čvrsta značenja, već uvek konotira sa očekivanjima u aktuelnoj, konkretnoj razgovornoj situaciji. Rod se tako konstруiše na različite načine u različitim situacijama, u zavisnosti od trenutnih zahteva prema rodnim ulogama (Hornscheidt 2006: 278).

Osim ovog tematskog kruga u svetskoj litaraturi (iskazanog kroz tri razvojne faze) koji obrađuje *razlike u jezičkom ponašanju* između žena i muškaraca i *načine njihovog konstruisanja*, prisutan je još jedan krug tema, međusobno veoma povezanih. Feministička lingvistika (i ne samo ona) izrodila je jasan zahtev da se upotreba jezika menja, pozivajući se na jezička prava kao osnovna ljudska prava i ukazujući na različite oblike diskriminacije koji se ispoljavaju putem jezika (up. Skutnabb-Kangas 1984, Savić et al. 2009). Polazište je Deklaracija o ljudskim pravima (1948), prema kojoj se zabranjuje diskriminacija prema rasnoj, etničkoj, polnoj, starosnoj, rodnoj, seksualnoj ili bilo kojoj drugoj osnovi. Takođe se u međunarodnim i domaćim pravnim aktima uvodi princip *urodnjavanja* (eng. gender mainstreaming) koji zagovara integraciju rodne ravnopravnosti i jednakih mogućnosti svih članova_

ica savremenog društva. Jezik postaje (u najširem značenju političko) sredstvo uz pomoć koga je moguće ne samo otkloniti diskriminatorene prakse, već i menjati svest njegovih govornika_ca. Ovi procesi obuhvataju promene u jezičkoj upotrebi koje se vezuju za dve ključne teme: borba protiv seksizma kroz i u jeziku i zahtev za uvođenje rodno osetljivog jezika (ROJ-a).

Pitanje seksizma u jeziku kao jedna od prvih otvara feministička lingvistkinja Debora Kameron. U publikaciji *Feminizam i lingvistička teorija* (Feminism and Linguistic Theory, 1985) ukazuje na jasnu povezanost jezika i diskriminacije žena. Njena razmišljanja i danas su aktuelna i široko prihvaćena. Ovde navodim neka ključna. Po Kameron reči nisu same po sebi seksističke ili neseksističke, već načini njihove upotrebe i postupci i stavovi samih govornika_ca. Potčinjenost žena nije jezička konstrukcija, već društvena i kulturna, a tzv. rodno neutralan jezik (generički oblik muškog gramatičkog roda) ne doprinosi vidljivosti žena. Stereotipi o muškom i ženskom govoru reflektuju mnogo više patrijarhalnu ideologiju nego konkretna jezička upotreba. Postojeći modeli komunikacije i jezičke teorije temelje se samo na gramatičkim strukturama i nisu dovoljni da objasne doživljaj i iskustvo žena u i kroz jezik.

Na nemačkom govornom području se tematika roda i jezika i uvodi kroz borbu protiv seksizma u jeziku. Još 1980.g. grupa autorki: Ingrid Ginterot, Marlis Helinger, Luiza F. Puš i Zenta Tremel-Plec, objavljuje prva *Uputsva za otklanjane seksističke upotrebe jezika* (Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs). Tu navode da je jezik seksističan: kad se njime žene i doprinosi žena ignoriraju, kada se žene opisuju samo kao zavisne i podređene muškarcima, kada se žene prikazuju samo u stereotipnim ulogama i kada im se putem stereotipa osporavaju interesovanja i sposobnosti i kada se žene omalovažavaju i ismejavaju.

Lingvistkinja Marlis Helinger daje prvu kontrastivnu analizu mehanizama jezičke diskriminacije u engleskom i nemačkom jeziku. U publikaciji *Kontrastivna feministička lingvistika* (Kontrastive feministische Linguistik, 1990) obrađuje pojам gramatičkog roda, strukturu sistema za imenovanje osoba, leksička i tvor-bena sredstva za referiranje na osobe i asimetričnost njihove upotrebe u nemačkom i engleskom jeziku. Potom proučava tendencije jezičkih promena u norveškom, holandskom, italijanskom i francuskom jeziku i to kroz upotrebu strategija neu-tralizacije i feminizacije. Zaključuje da su za razvoj neseksističke upotrebe jezika mnogo važniji vanjezički faktori: načini na koji se rodni odnosi prikazuju u društvenim, religioznim, političkim i kulturnim porecima, i osvešćivanje šire javnosti da se putem jezika diskriminišu određene grupe osoba (Hellinger 1990: 122).

Nadovezujući se na svoje prethodnice Zigfrid Miler i Klaudija Fuks razvijaju kasnije *Uputsva za neseksističku upotrebu jezika u javnim tekstovima* (Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten, 1993.g.). Autorke napominju da je za neseksističku upotrebu jezika neophodno slediti dva načela: učiniti žene vidljivijim i poštovati simetriju. Prvo načelo podrazumeva da se žene izričito imenuju, nipošto na nipodoštavajući način, da se za imenovanje žena koriste isključivo ženski gramatički oblici i to ispred muških. Načelo simetrije odnosi

se na ravnopravno imenovanje ženskih osoba u svim slučajevima kada se imenuju i ženske i muške osobe. To znači da se sve osobe jezički prikazuju na isti način i da se izbegavaju seksistički izrazi kojima se žene obezvreduju i ismejavaju. Ženske osobe se predstavljaju kao aktivne akterke, samostalne i ravnopravne sa muškim, a ne njima podređene i od njih zavisne.

Autorke posebno kritikuju upotrebu generičkog muškog oblika (nem. generisches Maskulinum) kao rodno neutralnog oblika za imenovanje i muških i ženskih osoba. Tvrde da se time muškom obliku pridodaje veći opseg značenja, dok se ženski oblik odnosi samo i isključivo na ženske osobe (Müller, Fuchs 1993: 23). Osim toga, ovaj priručnik nudi raznovrsne strategije kojima se postiže neseksistička upotreba jezika (kosa crta, Binnen-I i sl.). Sadrži niz primera kako do dikriminacije putem jezika dolazi: od imenovanja osoba, preko oslovljavanja do dužih tekstova. Svaki primer praćen je komentarima koji daju objašnjenja i preporuke za alternativne, neseksističke oblike.

Danas u nemačkom jeziku postoje različiti priručnici koji daju preporuke za upotrebu ROJ-a i nediskriminatorynu upotrebu jezika uopšte. Sekcija za feminističko delovanje jezikom (AG Feministisch Sprachhandeln) na Humboldtovom Univerzitetu u Berlinu izradila je brošuru koja objedinjuje sve danas moguće vrste preporuka za rodno osetljivu upotrebu nemačkog jezika ili, kako autorke navode, nediskriminatorynu jezičku upotrebu. Ova sekcija okuplja stručnjake_inje iz oblasti rodnih studija i lingvistike, koje se izjašnjavaju kao feministkinje i „deluju aktivistički protiv svih oblika strukturalne diskriminacije“ (AG Feministisch Sprachhandeln 2015: 67). Brošura je doživela dva izdanja 2014. i 2015.g. Svaka od deset opisanih nediskriminatorynih jezičkih formi oslikava određeni teorijski koncept za prevazilaženje specifičnog oblika diskriminacije putem jezika. Tako npr. za x-oblik i *-oblik I (nem. x-Form, *-Form I; *studierx=oni_e koji_e studiraju*) stoji objašnjenje da se upotrebljava kada u datom kontekstu nije relevantno da li se radi o osobama ženskog ili muškog roda, transrodnim ili interrodnim osobama (up. hornscheidt 2012). Dinamična donja crta (nem. dynamischer Unterstrich; *Stu_dentin*) se upotrebljava u pisanom jeziku sa namerom da se svesno kritikuje dvorodnost u jeziku tj. stanovište da postoje samo muške i ženske osobe (up. Tudor 2010, hornscheidt 2012). Korišćenje „Binnen I“ (oblik *StudentInnen* odnosi se i na *Studenten* (m.) i na *Studentinnen* (f.)) povezano je sa predstavom dvorodnosti i predstavlja feminističko nastojanje da se ženske osobe učine vidljivim u jeziku (up. Pusch 1984, Kusterle 2011). Bitno je naglasiti da ova brošura ne favorizuje nijedan oblik, već ostavlja govornicima_ama da se odluče za onaj koji najbolje odgovora njihovom jezičkom osećaju i predstavlja svojevrsni podsticaj za kritičko promišljanje o sopstvenoj jezičkoj upotrebni.

Nemačka literatura situaciju u Srbiji po pitanjima odnosa jezika i pola/roda vidi kao feminističku lingvistiku. Autorke Simona Rajić i Rosvita Kersten-Pejanić (2010) izučavaju uvođenje rodno osetljivog jezika na prostor Zapadnog Balkana (Hrvatska, Srbija, Bosna i Hercegovina). Ističu da bosanski/hrvatski/srpski jezik do sada nije bio dovoljno u fokusu ovakve analize van svog govornog prostora, te

da nudi mnogobrojne teme i za strane istraživače_ice. Podvlače da istraživanja sa engleskog i nemačkog govornog područja treba da posluže za poređenje kao što čine i teorijsko-metodološki okvir za analizu, jer slični radovi sa područja Hrvatske, pogotovo sa područja Srbije izostaju za date potrebe.

1.1.2.2 Domaća literatura

U domaćoj literaturi Svenka Savić u kontinuitetu nekoliko decenija donosi radove iz oblasti istraživanja roda i jezika i toj problematici pristupa kao političkoj temi u sklopu interesovanja za jezik različitih društveno marginalizovanih grupa. U svojim ranim radovima (Savić 1981, 1984a, 1984b, 1985, 1988, 1989a, 1992) težiše stavlja na sam jezički materijal: rečenice, morfeme tj. sufikse za profesije i titule žena, a u kasnijim radovima pomera fokus na upotrebu jezika: na ono što sagovornici_e čine jezikom u datom kontekstu, pre svega u domenu službene upotrebe jezika u institucijama sistema, u pisanoj ili govorenoj formi:

„Trebalo je dokazati tezu o postojanju patrijarhalne matrice za vidljivost žene u javnom i službenom jeziku i objasniti mehanizme ideologizacije jezika u cilju očuvanja i prenošenja na nove generacije upravo te patrijarhalne matrice. Pitanje standardizacije rodnosti u jeziku pre svega je političko pitanje, a ne pitanje strukture srpskog jezika.“

(Savić 2011: 18).

Savić sve jasnije otvara pitanje rodnosti u jeziku u najnovijim radovima. Najpre u radu posvećenom istraživanjima u svetu Savić (1995a) prikazuje osnovne linije istraživanja u oblasti jezika i pola i ukazuje na ključna teorijska određenja. Značajno je da u ovom tekstu na našu naučnu scenu uvodi novu perspektivu – istraživanje odnosa jezika i pola u diskursu, jer analiza diskursa pogoduje da se rodne (polne) razlike sagledaju u prepletenu i međuzavisnosti sa drugim varijablama u datom kontekstu i jezičkoj situaciji (o ovome detaljnije u 1.1.3). U isto vreme, Savić daje pregled istraživanja o rodu i jeziku i na prostoru nekadašnje SFRJ (Savić 1995b). To je geneza autohtonog razvoja istraživanja o upotrebi naziva za zanimanja i titule ženskih osoba. Autorka zaključuje da su istraživanja u svetu o odnosima pola i jezika u okviru feminističke lingvistike samo delimično korišćena na jugoslovenskom prostoru. Prema Savić, domaći radovi iz Beograda i Zagreba najčešće daju samo preskriptivno razmatranje pojedinačnih primera jezičke upotrebe za nazine titula i zanimanja žena, bez jedinstvenog teorijskog ubeđenja o upotrebi jezika u društvu. Nasuprot njima prikazuje podatke dobijene iz istraživačkog projekta „Psiholingvistička istraživanja“ u Novom Sadu, koji ovom problemu pristupa interdisciplinarno, zasnovano na analizi diskursa i psiholingvistici.

U sledećoj deceniji Savić usmerava svoje naučno i aktivističko delovanje u oblasti roda i jezika, na osnovu sada bogato sakupljenog empirijskog materijala, ka normiranju (standardizacija) upotrebe rodno osjetljivog srpskog jezika (ROJ): Savić (2002c; 2004; 2006). U okviru ove teme obrađuje i problem seksizma u jeziku (Savić 2002b) i kritikuje strukturalistički pristup u srpskom jeziku i propisivanje jezičkih normi bez rada na živim empirijskim podacima (Savić 2001). U vezi sa ovim poto-

njim Savić napominje da se tvrdnje eminentnih lingvista (Egon Fekete) i lingvistkinja (Milka Ivić) (Savić 2002b: 66-70) često predstavljaju kao univerzalne ili kao apsolutni parametar za procenu, vrednovanje i upotrebu srpskog jezičkog standarda, odnosno, stavovi jezičkih planera poprimaju značaj formalnog i neformalnog vrednovanja jedine pravilne upotrebe jezika u svim domenima (privatnom, javnom, obrazovnom i profesionalnom). Međutim, ovakvi stavovi su:

„samo jedno od više mogućih teorijskih opredeljenja te otuda jedna od istina, ali ne jedina. Druga istina je ono što se inače događa sa srpskim jezikom, a to je da ima mnogo žena na pozicijama različitih zanimanja, pogotovo onih u hijerarhiji vrednovanja najviših, da je prirodno da jezička elita to prizna. Elita vrši nasilje nad jezikom u tom smislu što propisuje nešto što je društvena praksa davno prevazišla. Ne radi se o društvenoj praksi, nego se radi o zakonima upotrebe koju elita propisuje.“ (Savić 2001: 100, kurziv S.S.).

Seksizam u jeziku Savić analizira na primerima upotrebe pisanog jezika u štampanim medijima u radu Žena sakrivena jezikom medija: kodeks neseksističke upotrebe jezika (2004a). Primjenjuje dostignuća *teorije jezičke delatnosti*, „u kojima je prisutno uverenje da govornici odabiru od više mogućnosti onu jezičku formu pomoću koje deluju na druge (govornike), tako da oni promene svoja ubedjenja, verovanja, mišljenje ili stavove“ (Savić 2004a: 4) o svetu i samoj jezičkoj upotrebi. Savić podvlači da će se diskriminacija u jeziku smanjiti, ako se izbegavaju izrazi kojima se ona podstiče. Osnovni je zaključak da nenormirana jezička praksa u medijima za posledicu ima da su često forme ženskog roda za zanimanje i titula žena iskorišćene da umanje doprinos ili značaj žena. Savić daje predlog za promenu ovakve prakse, tj. kodeks neseksističke upotrebe jezika. Imenuje dve strategije za otklanjanje seksizma: 1. *simetriju* – učiniti i mušku i žensku osobu jednakо vidljivom u jezičkom materijalu i 2. *neutralizaciju razlika* – birati jezičke izraze kojima se briše vidljivost samo jedne osobe (Savić 2004a: 26).

U kasnjem radu *Rodna perspektiva jezika: predlog za standardizaciju* (2006) Savić smatra da ne postoji jedna ispravna forma za imenovanje titula i zanimanja žena, nego evidentira već sponatno upotrebljene forme. Na taj način nastoji da svaku osobu podstakne da se kreativno odnosi prema sopstvenom jeziku, nečekajući „rešenja jezikoslovaca“. Ovde je značajan predlog koji daje Savić da se oblici imenovanja ženskih osoba formiraju u duhu maternjeg jezika i upotrebljavaju prema sopstvenoj jezičkoj intuiciji. Time ističe ulogu jezičke kompetencije izvornih govornika_ca u procesu standardizacije ROJ-a.

Finalni proizvod višedecenijskog rada na pitanjima roda i jezika je publikacija *Rod i jezik* koju Savić izdaje sa saradnicama (Marijanom Čanak, Veronikom Mitro i Gordanom Štasni 2009). Ova publikacija nastaje kao rezultat rada na projektu o ROJ-u, koji je u Udruženju „Ženske studije i istraživanja“ u Novom Sadu finansirala Fridrih Ebert fondacija (2005-2008), a kojim je rukovodila Svenka Savić.

Sastoji se iz četiri dela. Prvi deo čine „Predgovor“ (5-6) i poglavlje „Rod i jezik“ Svenke Savić (7-31). Drugi deo nosi naziv „Registrar imenovanja žena“ Gordane Štasni i Veronike Mitro (35-129). Potom sledi treći deo Marijane Čanak „Interpretaci-

ja podataka iz Registra: jedan od mogućih pristupa odrednici vračara i srodnim rečima”(133-163). Poslednju celinu čine „Dodaci” (165): „Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima“ (166-171), „Vodič za upotrebu rodno neutralnog jezika UNESCO, 1999“ (172-182), „Selektivna bibliografija: jezik i pol“ (183-187) i „Biografije saradnica“ (188). Na kraju je dat „Sadržaj“ (189).

Poglavlje „Rod i jezik“ sadrži „sumu iskustava i istraživačke prakse za primenu u obliku preporuka za konkretnu javnu i službenu upotrebu“ ROJ-a (15) i „poziva na širi dijalog u društvu o budućim normativnim fazama srpskog jezika u javnoj upotrebi“ (6). ROJ se razumeva kao „težnja da jezik pomogne u ostvarivanju ljudskih prava kad su u pitanju ženske ili muške osobe“ (8). Autorka koristi teoriju govorne delatnosti sa posebnim osvrtom na implicitnu i eksplicitnu nameru govornika_ca da nešto čine jezikom. Pojam normiranja u sklopu ove teorije se ne odnosi na ispravno/neispravno upotrebljenu reč, već potragu „za inventarom formi kojima se neka namera može ostvariti u tekstu i njegovim delovima (najčešće rečenicama i paragrafima)“ (10). S tim u vezi standardizacija ROJ-a podrazumeva izradu lista inventara za upotrebu ROJ-a u različitim situacijama (npr. pozdravljanje ili oslovljavanje). Radi se o nazivima koji označavaju profesije ili titule žena. Izrada spiskova inventara je dinamičan, nikad do kraja završen proces.

Na korpusu empirijskih podataka iz istorijske perspektive (rečnika Matice srpske i SANU) i sadašnjeg stanja (časopisi, literatura iz oblasti rodnih studija) autorka izlaže 12 uputstava tj. preporuka za javnu i službenu upotrebu SJ, sa primerima. Preporuke su sledeće:

- „1. Slediti osnovno pravilo za građenje rečenice u srpskom jeziku: subjekat i predikat se moraju se slagati u rodu, broju i licu.
2. Upotrebljavati dosledno formu ženskog roda za zanimanja i titule žena svuda gde je to moguće.
3. Odabratи iz postojećeg inventara onu jezičku formu koja najbolje odgovara vašoj intuiciji za jezik: za zanimanja i titula koje mogu imati više sufiksa.
4. Odvikavati se od upotrebe nekih ustaljenih izraza kojima se vredaju neke grupe građana i građanki.
5. Koristiti paralelne forme ako se preporuka odnosi i na muškarce i na žene.
6. Koristi kreativno razne forme rodno osetljivog jezika prilikom oblikovanja teksta.
7. Pisati titule i zanimanja žena u punom obliku, a izbegavati pisanje skraćenica.
8. Navoditi punu identifikaciju za svaku osobu posebno ukoliko saopštavate o (bračnom) paru.
9. Primeniti pravila rodno osetljivog jezika pri prevodenju s nekog stranog jezika na srpski jezik.
10. Predložena uputstva valja primeniti u raznim tekstovima (upitnici, ankete, formulari, konkursi, oglasi...).
11. Izbegavati upotrebu etikete za oslovljavanje ili identifikovanje ženske osobe prema bračnom statusu.

12. Izbegavati primere (naročito u udžbeničkoj literaturi) u kojima su muškarac i žena u stereotipnim ulogama (na primer, za suprotne rečenice u gramatici: Dejan je lekar, a Mara je domaćica).“

(Savić et al. 2009: 27).

Autorka Savić napominje da je ROJ „potrebno uvesti u ukupnu jezičku produkciju: izradu rečnika i gramatika, zatim udžbeničku praksu i uopšte u diskurs u obrazovnim institucijama, podjednako koliko i u zakonodavnu i novinarsku praksu“ (27).

„Registar imenovanja žena“ Gordane Štasni i Veronike Mitro ima za cilj da popiše imenice izrazličitih tipova izvora: rečnička građa, stručna i feministička literatura, štampani i elektronski mediji, govorni jezik, upitnička građa, i pokaže kakvu problematiku treba rešavati kad je upitanju normiranje upotrebe formi ženskog roda za imenovanje žena u tekstu, posebno profesija i titula.

Marijana Čanak u poglavlju „Interpretacija podataka iz Registra: jedan od mogućih pristupa odrednici *vračara* i srodnim rečima“ na primeru odrednice *vračara* prikazuje kako je konotacija reči kulturološki i društveno uslovljena, i dekonstruiše postojeću (pejorativnu ili inferiornu) konotaciju i ukaže na mogućnosti učitavanja drugačije (pozitivne, zaboravljene) konotacije kada je u pitanju ženski rod. Korpus čini rečnička građa od ukupno 150 odrednica (ženskog i muškog roda) odbranih po semantičkoj srodnosti sa osnovnom odrednicom *vračara*.

Publikacija *Rod i jezik* vremenom je postala deo opšteg znanja i čini polazište i neizostavan deo svih narednih priručnika koji tematizuju upotrebu ROJ-a u zemlji i regionu (up. Cvetinčanin Knežević, Latalović 2019; Kuzmanović Jovanović 2013; Miljušković 2013 i dr.).

Poslednjih godina o odnosu jezičkih politika i ROJ-a piše Jelena Filipović. U fokusu njenog interesovanja je rodno osetljivo jezičko planiranje, koje do sada gotovo nikada nije bilo u žiži interesovanja zvanične jezičke politike i jezičkih planera u okviru zvaničnih državnih institucija. Filipović navodi dve vrste aktivnosti koje se danas sprovode: 1) aktivnost *odozdo-na-gore*, odnosno, proces *jezičke harmonizacije* u kojem se alternativne jezičke forme i strukture diferenciraju i njihova upotrebnost evaluira u jezičkoj praksi unutar gorovne zajednice i 2) aktivnosti uticanja na zvaničnu jezičku politiku kroz kodekse neseksističke upotrebe jezika koje često izdaju feminističke asocijacije i feminističke lingvističke grupe (Filipović 2010: 45-46). Istačće da „rodno osetljiva jezička politika mora biti jasno definisana, metodološki precizno utemeljena, a njena potencijalna implementacija na nivou gorovne zajednice podložna evaluaciji i kvalitativno i/ili kvantitativno merljiva“ (Filipović 2010: 65). Zalaže se za kritički sociolingvistički pristup u analizi jezičkih politika i ROJ-a, pošto pogoduje razotkrivanju „jezičkih ideologija koje uspostavljaju naše vrednovanje sopstvene i drugih gorovnih zajednica, kao i naše jezičke izbore“ (Filipović 2010: 33). Zagovara koncept delatne zajednice, pošto on uključuje određene parametre koji ostali termini kao što su gorovna zajednica ili društveni identitet nisu uspevali da objasne na pravi način. Smatra da ovaj koncept prepoznaje da rodno-jezička varijacija na inter- i intra-grupnom planu određenog

društva korelira sa drugim komponentama socijalnog identiteta: klasom, etnicitetom, starosnom dobi, seksualnom opredeljenošću i sl. (Filipović 2011: 14). Krajnji cilj ovakvih analiza prema Filipović jeste „postizanje određenih društvenih pomača i promena koji bi vodili uspostavljanju rodne ravnopravnosti i jednakosti žena i muškaraca u pristupu društvenoj moći“ (Filipović 2010: 65).

Da bi se ispravno razumeli razvoj i tendicije u istraživanjima odnosa roda i jezika kod nas uvek treba imati na umu širi društveni i naučni kontekst. Regija Zapadnog Balkana je govorno područje međusobno veoma sličnih jezika ili jednog jezika BHS (u zavisnosti od stanovišta koji se po tom pitanju zauzima). Bez obzira na političke razlike, uglavnom skoncentrisane oko drugačijeg statusa u odnosu na evrointegraciju, neophodno je šire sagledavanje rada na uvođenju ROJ-a u javnu i institucionalnu sferu i rodne perspektive u interdisciplinarna istraživanja jezika u najrazličitijim kontekstima. Sada već postoji niz radova sa BHS govornog područja koji su posvećeni ovom nastojanju: npr. u Hrvatskoj su to radovi Rade Borić (2004a, 2004b, 2007) i Zrinjke Glovacki-Bernardi (2008), u Crnoj Gori Nade Drobnjak (2006), u BiH Jasmine Čaušević i Jasne Zlotrg (2011), da spomenem samo neke od njih. To je deo zajedničkog nastojanja i umrežavanja da se utiče na svest ne samo obrazovne elite, već i pojedinaca i pojedinki koji se ovim jezikom/jezicima služe o neumitnosti upotrebe ROJ-a i otklanjanja seksizma u jeziku.

Percepcija naučnih radova po pitanjima pola i roda sa nekadašnjeg jugoslovenskog prostora sadrži kritiku i vrednosno poređenje u odnosu na literaturu sa engleskog i nemačkog govornog područja. Tako Simone Rajilić i Rosvita Kersten Pejanić (2010) zapažaju da su istraživanja u BHC jezicima malobrojna, te da nisu sveobuhvatna i deteljna. Rajilić (2015) zamera izrazito insitiranje na isključivoj upotrebi feminizacije kao strategije za postizanje rodne ravnopravnosti u jeziku. Kritikuje Savić da je usko fokusirana na afirmisanje naziva zanimanja i titula u ženskom gramatičkom rodu u slučajevima kada se imenuju ženske osobe, da nije dosledna tom načelu kada se radi o oblicima množine i da teži propisati pravila za upotrebu rodno osetljivog jezika (Rajilić 2015).

Za potrebe ovog istraživanja treba imati u vidu još jednu dimenziju kada je u pitanju odnos roda i jezika. Na teritoriji Vojvodine, osim srpskog jezika u zvaničnoj upotrebni je još devet jezika nacionalnih zajednica koje tu žive: bugarski, crnogorski, češki, hrvatski, mađarski, makedonski, rumunski, rusinski i slovački jezik. Pošto u ovom radu analiziram i upotrebu mađarskog jezika neophodno je da skrenem pažnju na radove koji problematizuju rod u mađarskom jeziku. Pri tom treba imati na umu da mađarski jezik koji se svakodnevno i delom službeno koristi na teritoriji Vojvodine jeste dijalekatski oblik standardizovane budimpeštanske varijante govornog i pisanog mađarskog jezika.

Kod nas je knjiga Marine Ileš *Terminologija rodne ravnopravnosti u engleskom, srpskom i mađarskom jeziku - uporedna kritička analiza* (2015) jedina koja tematizuje rod u mađarskom jeziku. Ileš analizira prevode termina iz oblasti rodne ravnopravnosti sa engleskog na srpski jezik, na mađarski jezik koji se govori u Vojvodini i u Mađarskoj. Korpus čini glosar Evropske Komisije *100 words for equ-*

ality: A glossary of terms on equality between women and men (1998) i odgovara-jući prevodi na gore navedene jezike (100 reči o ravnopravnosti: Rečnik termina i ravnopravnosti žena i muškaraca, 2004; 100 kifejezés az egyenjogúságról, 2004; 100 szó az egyenlőségről: A férfiak és nők közötti egyenlőséggel kapcsolatos kifejezések szójegyzéke, 2000). Ileš na osnovu lingvističke analize uz pomoć leksičkog kontra-stiranja određuje stepen ekvivalentnosti prevoda sa odrednicom na izvornom jeziku, a kod neprihvatljivih prevoda predlaže adekvatna rešenja. Autorka takođe definiše principe za standardizaciju terminologije rodne ravnopravnosti i daje model englesko-srpsko-mađarskog rečnika predmetnih termina.

Na mađarskom govornom području van Vojvodine se pitanjima odnosa roda i jezika bavi autorka Erika Keđeš. Mađarski jezik je po svojoj tipologiji sasvim dru-gačiji (aglutinativni jezik) od ostalih indoevropskih jezika koji su u ovom prikazu obuvaćeni i ne poseduje gramatičku kategoriju roda (lat. genus). Keđeš smatra da je, uprkos tome, rod u mađarskom jeziku leksički i semantički markiran. Između ostalog tvrdi da u mađarskom jeziku postoje različiti oblici i načini upotrebe jezika koji omalovažavaju i diskriminišu ženske osobe.

Nevidljivost žena u jeziku opisuje na primeru upotrebe oblika za imenovanje osoba. U mađarskom jeziku moguće je tvoriti imenice koje se odnose zasebno na muške i na ženske osobe: *kolléga* (kolega) i *kollegina* (koleginica). Naglašava da ženski oblik pri oslovljavanju najčešće poseduje ironičan i omalovažavajući ton. Oblik množine *kollégák* (kolege) može se odnositi i na muške i na ženske osobe, pošto je prilepak –k rodno neutralan. Uprkos tome, Keđeš tvrdi da se paralelnom upotre-bom oblika *kolléginák* (koleginice) sa muškim oblikom za oslovljavanje postiže pri-rodna i očekivana uljudnost naspram žena i njihovo uvažavanje (Kegyes 2008: 80).

Keđeš nadalje ukazuje da u mađarskom jeziku postoji oblik kojim se jednoznač-но signalizira da žena po udaji pripada muškarcu. To se postiže sufiksom –né koji se dodaje na lično ime i prezime muškarca sa kojim se žena venčala: npr. Szabó Jánosné je postalo lično ime žene, iako se ona do tada zvala npr. Farkas Emma. Sve do sedamdesetih godina prošlog veka ovo je bila obavezna praksa i zakonska regulati-va. Tada se otvorila zakonska mogućnost da se lično ime stečeno po rođenju zadr-ži ili modifikuje prema obrascima prisutnim i u našem društву. Danas se najčešće u većim gradovima koristi navođenje imena po „zapadnom“ modelu npr. Emma Szabó, iako ovu praksu mnogi_e smatraju „nemađarskom“ (Kegyes 2008: 80-81).

Mađarska leksika obiluje leksemama sa negativnom, najčešće seksističkom konotacijom kojima se opisuju ženske osobe: *kurva* (kurva), *vén boszorkány* (stara veštica), *csaj* (lutka) i dr. (Kegyes 2008: 81-82). Frazeologizmi i poslovice takođe mogu omalovažavati ženske osobe: *ez csak asszonymunka* (to je ženski posao) ili *Lónak, asszonyak hinni nem lehet* (Konjima i ženama ne može se verovati.) (Kegyes 2008: 82).

Ovi podaci samo potvrđuju da postoje jezičke datosti koje su ogledalo mehani-zama unižavanja i nevidljivosti ženskih osoba i u jeziku gde gramatički rod izostaje.

1.1.3 Rod i analiza diskursa

Izučavanje odnosa roda i jezika vremenom je preraslo u izučavanje roda i diskursa, odnosno jezika u upotrebi. Mnogobrojne publikacije, disertacije i naučni članci i u svetu i kod nas iz najrazličitijih naučnih disciplina posvećeni su upravo interakciji roda i diskursa iz raznovrsnih perspektiva analize. Pristupi, teorijske pozadine i metodološki aparati variraju u velikoj meri, te je svaki pokušaj sveobuhvatnog pregleda problematičan. Isto tako ne postoji jedna jedinstvana „feministička analiza diskursa“, kao što ne postoji opšteprihváćeni teorijsko-metodološki pravac u rodnim studijama i feminističkim pokretima.

U ovom delu nastojim da prikažem osnovna razmatranja na temu diskursa, diskurs analize (DA) i kritičke analize diskursa (KAD), sa posebnim osvrtom na njihovu primenu u istraživanjima roda u diskursu. Opredeljujem se za holistički pristup koji se nadovezuje na nekoliko lingvističkih istraživačkih tradicija i pravaca: Bahtinovu teoriju govora Bahtin (Bahtin 1980a [1929]), interakcionalnu sociolingvistiku (prema Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014), analizu konverzacije (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974) i sociokognitivni pristup kritičke analize diskursa (van Dijk 1993, 2006, 2009). Primena diskurs analize na rodnu problematiku povlači sa sobom niz teorijskih prepostavki o međusobnom odnosu i zavisnosti diskursa, identiteta i moći. Stoga određene diskursne teorije podrazumevaju rodne teorije. U tom kontekstu posebnu pažnju pridajem formiranju identiteta u diskursu.

Da bi se obuhvatilo heterogeno interdisciplinarno polje proučavanja diskursa danas se sve više govori o *studijama diskursa* (eng. discourse studies). Heterogenost naučne i intelektualne tradicije, raznovrsnost naučnih disciplina i škola, različite vrste podataka, korpusa i/ili žanrova, teorijski nasuprot empirijskom pristupu istraživanju su glavni razlozi za ovu heterogenost (Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014: 1-2). Uz to, prisutna je i gruba podela studija diskursa na diskurs teoriju i diskurs analizu, sa napomenom da ova podela nije precizna i da postoje međusobna preplitanja na više planova. *Diskurs teorija* uglavnom nastoji da objasni simboličko konstituisanje stvarnosti kroz distribuciju pisanih tekstova iz makrosociološke perspektive. Fokusirana je na povezanost moći, znanja i subjektivnosti. *Diskurs analiza* (DA) izučava međusobnu povezanost i uzajamno uslovljavanje najmanje tri pojave: jezika, prakse i komponente sadržaja. U ovom smislu diskurs proizilazi iz njihove interakcije. U većini slučajeva DA se usredotočuje na jednu pojavu empirijski, a na druge dve teorijski. Npr. interakcionalistički pristup favorizuje proces razmena (eng. turn-taking process) (Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014: 5-6).

Zajednička karakteristika svih pravaca u studijama diskursa je da se *značenje* smatra produktom društvenih praksi, tačnije rezultatom upotrebe jezika u specifičnim kontekstima. Diskurs nastaje između fizički prisutnih učesnika_ca tokom *interakcije* u institucionalnom okruženju i unutar većih zajednica putem štampanih i elektronskih medija. Diskursne prakse operiraju uz pomoć različitih medija, koji mogu biti govoreni, pisani ili multimodalni. DA proučava način na koji se

društveno uređenje konstruiše u diskurzivnoj praksi. Tačnije, ispituju se prakse, pravila i/ili mehanizmi koji objašnjavaju kako se značenje pregovara između članova_ica neke diskursne zajednice (Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014: 3).

Izučavanje diskursa svoje korene vuče iz lingvistike, od trenutka kada je započelo distanciranje od strukturalističkih modela jezika (gramatika, jezički kod, jezički sistem) i kada se javlja pojačano interesovanje za prirodnu upotrebu jezika u kontekstu. U interdisciplinarnom prostoru izučavanje diskursa se preklapa sa onima iz sociolingvistike, pragmalingvistike, lingvističke antropologije, analize konverzacije, semiotike i filozofije jezika (Angermuller 2014: 20-21).

Način na koji će se *diskurs* definisati zavisi od teorijskog pristupa, metodološkog aparata i ciljeva istraživača i istraživačica. Tako diskurs može označavati:

1. predmet istraživanja i to u studijama koje se bave proizvodnjom značenja u društvenim zajednicama;
2. teorijsko-metodološku orientaciju unutar jedne naučne discipline, te diskurs u tom smislu jeste teorijsko i/ili metodološko pozicioniranje suprotno glavnom toku (eng. mainstream) date discipline;
3. transdisciplinarno polje susreta i razmene raznovrsnih naučnih disciplina (Angermuller 2014: 17-18).

Za potrebe ovog rada koristim lingvističku definiciju diskursa koju daje Svenka Savić:

„U najširem smislu to je razgovor ostvaren međusobno povezanim iskazima koje jedna, ili više osoba, izgovaraju uzastopce u toku jedne gorovne pojave.“
(Savić 1993: 153).

Meri Buholc nudi dvojaku definiciju diskursa. Prema lingvističkoj definiciji diskurs je lingvistički nivo na kom se rečenice kombinuju u veće jedinice. Po drugoj je diskurs jezik u kontekstu tj. način upotrebe jezika u određenoj situaciji (Bucholtz 2003: 44). Svenka Savić objedinjuje ovo dvojako shvatanje u konstataciji da je svim istraživačima_icama koji_e se koriste DA zajedničko „uverenje da analiza jedinica većih od rečenice, u konkretnoj upotrebi u kontekstu i situaciji, bolje objašnjava ljudsku komunikaciju i ponašanje“ (Savić 1993: 25).

Savić pod DA podrazumeva sledeće:

„Pogled na jezička fakta koji se izučavaju kao: jezik u upotrebi u odnosu na kontekst i neverbalne faktore interakcije; zatim sve vrtse govorenih i pisanih podataka, od konverzacije do visoko institucionalnih formi govora. Neki istraživači termin vezuju za lingvističku analizu govorenog ili pisano, u normalnim okolnostima prirodno povezanog govorenja/pisanja; drugi smatraju da se ovom analizom jezika bave istraživači zainteresovani za povezanost jezičkih celina monologa ili dijaloga.“ (Savić 1993: 153).

Savić smatra da istraživanje odnosa jezika i pola u diskursu predstavlja novu perspektivu istraživanja, jer analiza diskursa omogućuje „da se istražuje govor u aktuelnoj, prirodnoj upotrebi, a ne pomoću različitim instrumenata (upitnika, testova) u kojima se modifikuje određena realna upotreba jezika“ (Savić 1995a: 154).

DA za Meri Buholc je skup pogleda na situiranu upotrebu jezika koje dele teorijske orijentacije i slične metodološke pristupe. Zajedničko im je stanovište da diskurs nije samo ogledalo društva, kulture i moći, već se društveni život re-produkuje u diskursu. Upotrebom DA aparata moguće je razjasniti i proširiti naše znanje o tome kako se rod i jezik međusobno oblikuju i šta jedan o drugom kazuje (Bucholtz 2003: 45). Buholc napominje da lingvistička definicija DA nije uvek dovoljna da odgovori na potrebe istraživanja roda i jezika. Najveći uticaj DA na nelingvistička istraživanja roda potiče iz poststrukturalističke teorije Mišela Fukoa i njemu sličnim shvatanjima diskursa i analize diskursa. On je ustalom bio inspiracija za teoriju Džudit Butler o performativnosti roda. Diskurs za Fukoa je kulturno i istorijski način organizovanja znanja i ne zahteva bližu analizu jezičkih oblika (Bucholtz 2003: 45).

Korene analize diskursa i teorijske inspiracije možemo naći već na početku 20. veka među radovima: Fedinada de Sosira, Zeliga Harisa, Džordža Herberta Mida, Ludviga Vitgenštajna, Džona Ostina, Pola Grajsa i Mihaila Mihailovića Bahtina. Ovi radovi sadrže pionirska promišljanja o društveno uslovljenoj produkciji značenja iz dva pristupa: strukturalističkog i pragmatičkog (Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014: 17).

Ovde sada detaljnije prikazujem Bahtinovu teoriju govora, koja pokazuje da značenje formiraju sagovornici_e u interakciji tj. da značanje ne postoji izolovano od konteksta i samih sagovornika_ca.

Bahtin je pionir marksističke dijalektičke teorije jezika koju izlaže u knjizi *Marksizam i filozofija jezika* (1980a), najpre objavljenu pod imenom svoga saradnika Valentina Nikolajevića Vološinova (Валентин Николаевич Волошинов, Марксизм и философия языка, 1929). Istinska dijalektika jezika za Bahtina je dijaloška interakcija između Ja i Ti u procesu govora. Na taj način u središte postavlja „jezik-govor“ tj. „socijalni događaj govorenje interakcije koji se realizuje iskazivanjem i iskazima“ (Bahtin 1980a: 106). Time se udaljava od de Sosirovog strukturalizma koji isključuje govor (fr. la parole) iz naučnih ispitivanja.

Za Bahtina je *reč* (ru. слово) identičan sa pojmom „jezika u njegovoj konkretnoj i živoj sveukupnosti“, a „lingvistički pojam jezik apstrakcija je najvišeg reda“ (Matijašević 1980: 21):

„Reč je u suštini bilaterarni akt. Ona se podjednako određuje time čija je, kao i time za koga je. Kao reč, ona je upravo produkt uzajamnih odnosa govornika i slušaoca. Svaka reč izražava „jednog“ u odnosu prema „drugom“. Ja u reči oblikujem sebe s tačke gledišta drugog i, u krajnjoj liniji, sebe s tačke gledišta moga kolektiva.“

(Bahtin 1980a: 95, kurziv M.B.)

Bahtin razvija filozofsku teoriju govora kao dijaloga. Monolog i dijalog za Bahtina nisu dva oblika govora, već je monolog apstrakcija od dijaloga i dobija se redukcijom dijaloga na jedan jedini glas (Matijašević 1980: 21). *Iskaz* (termin koji Bahtin koristi za de Sosirov termin *la parole*) je realna jedinica jezika-govora i poseduje immanentnu socijalnu i ideološku strukturu. Svaki iskaz je celina i ima jedinstveni smisao koji Bahtin naziva *temom*. Tema iskaza u suštini je individualna i nepo-

novljiva kao i sam iskaz. Ona je izraz konkretne istorijske situacije koja je stvorila iskaz i ne određuju je samo jezičke forme, već i vanverbalni momenti situacije. Isto tako, svaka realno izgovorena reč ne poseduje samo temu i značenje u predmetnom sadržinskom smislu reči, već i *ocenu*, tj. sve se predmetne sadržine u živom govoru, rečene ili napisane, daju u spoju sa određenim *vrednosnim akcentom* (Bahtin 1980a: 99-115).

Za Bahtina je i svako razumevanje dijaloško, jer značenje ima samo reč koja se nalazi između onih koji govore, tj. značenje se ostavlja samo u procesu aktivnog razumevanja-odgovora (Bahtin 1980a: 115). Zadatak razumevanja ne svodi se na prepoznavanje upotrebljene forme, već upravo na njeno značenje u datom konkretnom kontekstu, u iskazu, tj. na razumevanje njene novine, a ne samo na prepoznavanje njenog identiteta. Konteksti upotrebe jedne reči često se međusobno suprotstavljaju. Replike dijaloga su najupečatljiviji i najočigledniji slučaj različito orijentisanih konteksta. Svaki se realan iskaz u izvesnoj meri, u nekoj formi sa nečim slaže ili nešto odriče (Bahtin 1980a: 74-89).

U ovoj knjizi Bahtin izlaže i originalnu koncepciju *tuđeg govora*: „Tuđi govor je *govor u govoru, iskaz u iskazu*, ali istovremeno i *govor o govoru, iskaz o iskazu*.“ (Bahtin 1980a: 128, kurziv M.B.). Percipiranje, razumevanje i ocenjivanje tuđeg govora odvija se u autorskom unutrašnjem govoru: prvo se tuđi iskaz uokviruje realnim kontekstom-komentarom, situacijom i drugo, priprema se replika. Pri tome, dinamika uzajamnog odnosa autorskog i tuđeg govora može biti dvojaka: 1.linearni stil - osnovna tendencija aktivnog reagovanja na tuđi govor može čuvati njegovu celovitost i autentičnost tj. da se tuđi govor odvoji od autorskih intonacija; 2.slikarski stil ima tendenciju da se izbrišu oštре spoljašnje konture tuđeg govora i individualizovan je. Ukoliko je jači osećaj hijerarhijske visine tuđe reči, utoliko su odsečnije njene granice, ona utoliko manje dopušta da u nju prođu komentari i replike (Bahtin 1980a: 132-137).

Ova Bahtinova teorija nastala je potpuno nezavisno od ostalih teorija govornih delatnosti i interakcionalističkih teorija. Do danas nije detaljnije razrađivana i primenjivana u domaćoj literaturi, sa izuzetkom ideje *tuđeg govora* koja se pronalazi pre svega u analizi monoloških tekstova i književnoj kritici i teoriji. Isto se ne odnosi na Bahtinovu teoriju govornih žanrova koju Bahtin razvija u kasnijim radovima i nije sadržana u ovoj knjizi (up. Savić 1993, Pralica 2006). Nedvosmisleno je da ova napredna razmišljanja o dijaloškom karakteru jezika, o njegovoj životu upotrebi u interakciji i o značenju koje formiraju sagovornici_e zajedno mogu imati svoju primenu i u interdisciplinarnom polju rodnih studija (up. Lazar 2007).

Pošto se opredeljujem za interakcionalističke teorije u pristupu i opisu razgovora, ovde detaljnije prikazujem tradiciju (simboličkog) interakcionalizma. Sa ovog stanovišta društvena stvarnost se kreira tokom aktuelnog razgovora između učesnika_ca u nekoj društvenoj situaciji i nekoj materijalnoj postavci. Učesnici_e se nikad ne oslanjaju na prethodno ustanovaljene norme, već su u poziciji da primene svoju umešnost i kreativnost tokom snalaženja u potpuno novoj situaciji koja pretходno nije do kraja definisana (Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014: 189-190).

Interakcionalisti na engleskom govornom području su inspirisani teorijom socijalnog identiteta Džordža Herberta Mida, predstavnika Čikaške škole (Chicago School). Za Mida sebstvo (eng. self) nije dato po prirodi, već nastaje u interakciji sa drugima. U formiranju identiteta značajnu ulogu igraju znaci i simboli. Midov koncept je dvostruk i odnosi se na očekivanja drugih (mene, eng. me) i reakciju individue (ja, eng. I). On se nadovezuje na Tomasovu teoremu: ako čovek definiše situacije kao stvarne onda su one stvarne u svojoj posledičnosti (Tomas and Tomas 1928: 572, prema Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014: 190).

Predstavnici interakcionalizma su pod diskursom podrazumevali situiranu razmenu između govornika_ca koja se ostvaruje putem simbola i jezika, a kontekst sagledavaju kao dimanični okvir (eng. framework) za interpretaciju iskaza. Prema interakcionalistima govornici_e u diskursu ne realizuju neki plan ili teoriju, ne deluju po prethodno datom setu pravila, već su subjekti komunikativnog procesa interakcije u realnom vremenu i prostoru. Interakcionalisti su uvek odbijali pristupu akterima_kama kao centriranim, svesnim i izolovanim entitetima (Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014: 191-192).

Jedan od prvih predstavnika ovog pravca je američki lingvista Džon Jozef Gamperc. Zajedno sa Del Hajmsom ustanovljuje *entografiju komunikacije* (eng. ethnography of communication) kao alternativu tada dominantnom Čomskovom pristupu jeziku kao apstraktnoj i univerzalnoj gramatici. Oni veruju da se upotreba jezika ne može posmatrati izolovano od procesa stvaranja značenja. Jedna od osnovnih prepostavki je da se društva međusobno razlikuju po komunikativnim resursima dostupnim njihovim govornicima_ama.

Gamperc je poznat i kao predstavnik *interakcionalne sociolingvistike* (eng. interactional sociolinguistics). Ova disciplina prema Meri Buholc proučava jezik u upotrebi u heterogenim, multikulturalnim društvima, fokusirajući se posebno na upotrebu jezika u različitim jezičkim i kulturnim zajednicama unutar jednog društva (Bucholtz 2003: 48). Gumperc je sa sardnicima_ama izučavao kako jezičko znanje i socijalni faktori međusobno deluju u interpretaciji diskursa, kako kontekst i kulturno nasleđe govornika_ca utiče na njihovo poimanje konverzacije i interpretaciju neverbalnih znakova tzv. kontekstualizacionih signala (contextualization cues) (Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014: 217). Smatrao je da između sagovornika_ca koji pripadaju različitim kulturnim sistemima može doći do pogrešnog razumevanja i interpretacije. Posebno ga je zanimala interakcija između članova_ica dominantne socijane grupe koje_i u interakciji zauzimaju uloge sa više moći (sudija_inica, nastavnik_ca) i članova_ica podređene grupe sa manje moći (svetok_inja, učenik_ca) (Bucholtz 2003: 48-49).

Pitanjima roda unutar interakcionalne sociolingvistike bavila se Debora Tanen, oslanjajući se na radeve Danijela Malca i Rut Borker (detaljnije u1.1.2.1.). Njeni zaključci rasvetljuju kako žene koriste diskurs tj. kako su savladale interakcionalna pravila koja su prikladana za rodne uloge i pozicije koje zauzimaju. Sagovornici i sagovornice su ograničeni_e rodno zasnovanim kulturnim sistemom koji su usvojili u detinjstvu i koji mogu prevazići jedino osvećivanjem i namernim delovanjem (Bucholtz 2003: 49-50).

Diskurs i kultura se prema interakcionalističkoj sociolingvistici međusobno konstituišu, te je zadatak ispitati načine na koje kultura podupire diskurs i oblikuje upotrebu jezika i njegovo značenje. Interakcionalna sociolingvistika ističe da nije ženski diskurs taj koji produkuje kulturu, već je slučaj obrnut. Time što izjednačava rod sa kulturom, interakcionalna sociolingvistika se koncentriše na poređenje žena i muškaraca (Bucholtz 2003: 50).

Interakcionalna sociolingvistika i analiza konverzacije (AK) imaju zajedničko to što su usresređene na analizu detalja u interakciji. Primarni zadatak AK je da izučava sekvenčionalni proces same konverzacije (tj. razgovora), iz trenutka u trenutak, razmenu po razmenu, sa ciljem da pokaže kako struktura interakcije konstruiše organizaciju društva (Bucholtz 2003: 51).

Sociolog Harvi Saks razvio je svoj pristup izučavanju konverzacije u interakciji, danas poznat kao **analiza konverzacije** (AK, eng. Conversation Analysis CA). Tesno je sarađivao se Emanuelom Šeglofom i Gejl Džefersonom. Metodološki princip predstavnika_ca AK je da kontekst uključuju samo onda kada je relevantan za učesnike_ce, čime se isključuju informacije koje im nisu direktno dostupne u dатој situaciji. „Okvir učesnika_ca“ (eng. participant framework) označava obrasce interakcije određene pozicioniranjem različitih učesnika_ca u konverzaciji koji dogovaraju i konstruišu specifični zajednički okvir (Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014: 194).

Saks, Šegloff i Džeferson (1974) razvijaju univerzalni model koji opisuje mehanizme organizacije razmena u razgovoru. Razmena se posmatra kao jedinica spontanog razgovora kontekstualno relativno zavisnog. Po ovom shvatanju približavaju se mišljenju Bahtina, koji smatra da značenje razgovora nije sadržano u samim iskazima već u onome što se događa između govornika_ca (Savić 1993: 61). Razgovor se prema ovom modelu ostvaruje smenom reda govorenja (eng. turn taking) između sagovornika_ca i teče po određenim pravilima. Da bi neki razgovor funkcionišao ključno je: a) da samo jedan_a govornik_ca govori i b) da dođe do smene govornika_ca (sistem razmena). Svaki_a govornik_a ima pravo da neometano završi svoj red (eng. turn). Postoje različiti tipovi redova (eng. unit-types), to može biti npr. pojedina reč, fraza ili čitava rečenica. Na kraju jednog reda, dakle npr. na kraju rečenice, nalazi se mesto prelaza (eng. transition place). Trenutni_a govornik_ca može izabrati sledećeg_u (eng. next speaker selection) npr. direknim oslovljavanjem. Isto tako može nastaviti da govori (eng. self selection) ili drugi_a sagovornik_ca može preuzeti reč i prekinuti red prvog_e sagovornika_ce. Kada se ovo desi, dolazi do povrede prava govorenja prvog_e sagovornika_e da završi svoj red i nastupa prekidanje (eng. interruption) (Sacks, Schegloff, Jefferson 1974).

Ovaj model čini teorijsko polazište za **feminističku analizu razgovora**, jer omogućava interpretaciju određenih oblika jezičkog ponašanja: kako se razmena odvija, ko ima koliko redova i koliko oni traju. Takođe, ovaj model omogućuje analizu povrede prava govorenja, prekidanje i preklapanje (Samel 2000: 149-150) kao i analizu kooperativnosti i podrške koje govornici_e tokom razgovora iskazuju.

Najranije i istovremeno najuticajnije studije o odnosu roda i jezika potiču upravo iz AK i etnometodologije (Fishman 1983; Zimmerman, West 1975; West 1979;

West, Zimmerman 1983). Ova istraživanja pokazuju da postojeće razlike u odnosi mači među rodovima nastaju u interakciji. Svoj nadređeni položaj muškarci u diskursu manifestuju procentualno mnogobrojnijim prekidanjima i ulažu manje napora da se razgovor održi. Ovo ne oslikava mušku dominaciju, već je produkuje kao efekat samog diskursa (Bucholtz 2003: 51).

Prethodno pomenute studije su eksplizitno feminističke i suprotne od pristupa analizi konverzacije koju je sačinio Emanuel Šegloff. On kritikuje političku motivisanost modela analize koje su koristile feminističke istraživačice. Smatra da rod kao društvena kategorija ne može biti prepostavljena i analitički relevantna, već treba de se demonstrira i dokazuje u samoj interakciji. Insistira da feministička analiza konverzacije mora biti utemeljena na jasno evidentiranje roda u interakciji tj. kroz sopstveno orijentisanje prema rodu samih učesnika_ca, a ne na analizi teorijskih i političkih opredeljenja istraživačica (Schegloff 1997, 1999, prema Bucholtz 2003: 52). Međutim, feministički pristup AK podvlači da se identiteti sagovornika_ca ispoljavaju i formiraju upravo tokom razgovora, te se neprestano ponavljanje određenih obrazaca i upotrebo određenih razgovornih strategija osobe upravo i konstituišu kao žene ili muškarci. Ignorisanje različitih pojavnih oblika opresije i diskriminacije u obrascima razgovora ne doprinosi razotkrivanju društvenih struktura na mikro i makro nivou (Kitzinger 2000).

Sociolog Ervin Gofman pristupa interakciji kao obliku dramaturške analize (Angermuller, Maingueneau, Wodak 2014: 204). Društvene situacije su prema Gofmanu poput pozorišnih predstava: osoba nosi masku kojom inscenira sebe i stvara svoj imidž. Sve što je iza maske i scene ne pripada društvenoj, već privatnoj sferi. Načini na koje osoba stupa u interakciju sa drugima i njeno ponašanje reguluju po Gofmanu rituali (Knoblauch 2001: 11-19). Gofman se bavio i rodom u interakciji, ali ga je posmatrao kao biološki determinisani faktor. U kontekstu izučavanja kako se interakcija organizuje i uređuje izučavao je predstave o muškosti i ženskoći. Smatrao je da ove predstave odražavaju normativne činove kojima se osobe prema rodu pozicioniraju u društvu. Takođe, za Gofmana je rod osnova na koju se nadograđuju društvene interakcije i strukture moči, jer su polne razlike institucionalizovane u smislu da postoji tipizirano i očekivano rodno specifično ponašanje (Kottoff 2001:152-165).

Kritička analiza diskursa (CAD, eng. critical discourse analysis CDA) istražuje odnose diskursa, moči, dominacije, kontrole, manipulacije i društvene nejednakosti, pri čemu istraživač_ica eksplizitno imenuje svoje pozicioniranje i interes u procesu istraživanja i uvek zauzima kritički stav. CAD je istovremeno i teorija i metodologija, te se pre govori o eklektičkim tj. inter- i multidisciplinarnim pristupima u razotkrivanju uloge koju diskurs ima u re_produciji dominacije, kontrole i ideologija. Pri tome se pod dominacijom podrazumeva ispoljavanje društvene moči određene elite, institucije ili grupe koja rezultira društvenom nejednakosću (van Dijk 1993: 249-250).

Društvene strukture, hijerarhije i prakse tesno su povezane sa reprodukcijom i zloupotrebo moči na mikro i makro nivou. Ideologije su posredovane mental-

nim modelima i manifestuju se u diskursu, koji pak utiče na društvo samo ako zauzvrat doprinosi modelovanju ideologija. Diskriminacija nije apstraktan sistem društvene nejednakosti i dominacije, već se re_produkuje u svakodnevnom životu putem verovanja, delovanja i diskurzivnih praksi individua tog društva (Jäger, Maier 2009: 82). Manipulacija kao vid komunikacijske i interakcijske prakse pretpostavlja uvek zloupotrebu moći od strane pojedinaca ili grupe koji je imaju više nad drugima, koji je imaju manje, protiv njihove volje ili na njihovu štetu tj. rezultira nejednakom preraspodelom moći i diskriminacijom (van Dijk 2006). Društvena moć temelji se na privilegovanim pristupu resursima (zdravlju, prihodima, poziciji, obrazovanju, znanju i sl.). Pretpostavlja kontrolu jedne nad drugom grupom i takva kontrola obuhvata i akciju i kogniciju: moćna grupa ograničava slobodu delovanja podređene grupe, ali i utiče na njeno mišljenje menjajući ga prema sopstvenim interesima. Društvena moć je istovremeno i elitna i simbolična, jer postoji hijerarhija moći koja pretpostavlja ovu moćnu elitu sa neograničenim pristupom komunikaciji i resursima (van Dijk 1993: 254-255).

Sociokognitivni pristup u kritičkim studijama diskursa (CDA) Tojna van Dajka obuhvata „trojstvo“ diskurs-kognicija-društvo. Spona između društva i diskursa jeste *socijalna kognicija*, kao neophodan teorijski i empirijski „interfejs“ (mesto interakcije) diskursa i dominacije (van Dijk 1993: 251). Socijalnu kogniciju van Dajk razume kao međusobno deljenje reprezentacija društvenih struktura, grupa i odnosa kao i mentalnih operacija (interpretacije, mišljenja, učenja i sl.). Diskurs, komunikacija i drugi oblici društvenih praksi su upravo nadgledani socijalnom kognicijom (van Dijk 1993: 258). Znanje, ideologije i druga verovanja posredovani su mentalnim modelima koje članovi_ce jedne društvene zajednice dele među sobom tokom proizvodnje i razumevanja diskursa u verbalnoj interakciji. Ovaj pristup proučava kako se kognitivni fenomeni odnose prema strukturama diskursa, verbalnoj interakciji, komunikativnim događajima i situacijama i prema odnosima dominacije i društvene nejednakosti. Lokalni i globalni kontekst diskursa odnosi se na subjektivnu mentalnu reprezentaciju učesnika_ca u vezi sa trenutnim i za njih relevantnim predstavama neke komunikativne situacije (van Dijk 2009: 64-66).

KAD je najviše zainteresovana za proučavanje institucija i to iz dva razloga: disproporcije u odnosima moći kojima institucije produkuju i distribuiraju diskurs i ujedno promovišu interes dominantne grupe politički marginalizovanim grupama npr. rasnim ili nacionalnim manjinama, nižim društvenim klasama, deci i ženama. Neki od najupečatljivijih primera diskursne kontrole pronalaze se u masmedijima (Bucholtz 2003: 57).

Feminističke istraživačice koriste KAD i za analizu podataka iz verbalne interakcije kao i za pisani diskurs, s napomenom da je ovaj potonji više zastupljen. Dok analiza konverzacije insistira da se odnosi moći moraju razotkriti u interakciji i ne mogu biti polazna tačka za analizu, KAD smatra da je moć sveprisutna u svakom aspektu društva i stoga operira u svim diskursima (Bucholtz 2003: 57-58).

Prema Džulijet Vedl **feminističke studije diskursa** proučavaju re_produciju roda putem diskurzivnih praksi. Rod nastaje u procesima proizvodnje moći i zna-

nja i konstruisanjem razlika putem strategija uključivanja i isključivanja. Značenje koje se stvara u diskursu je kontekstualizovano, zavisno od društveno-istorijskog trenutka i kulturno determinisano. Vedl navodi dva pristupa analizi roda u studijama diskursa: rod kao jezičko-simbolički proizvod tj. performativni čin (eng. performing gender) i rod kao proizvod interakcije. Ovo potonje je više usmereno na interakciju, subjekte i na mikrodimenzije procesa produkcije (Wedl 2014: 276). Inače se sama autorka više bavi performativnosti roda na makro nivou u poststrukturalističkom talasu koji započinje sa Džudit Butler.

Autorka Buholc upozorava na ograničenja i prednosti primene KAD-a na pitanja roda u diskursu. KAD prezentuje žene primarno kao subjekte diskursa koje konzumiraju diskurs, više nego što ga proizvode. Ključni pojam je pri tom „moć delovanja“ (eng. agency) koji se temelji prevashodno na sposobnosti konzumentkinja teksta da identifikuju i odbace dominatne diskurse kao rezultat KAD-a. Upravo zato što KAD ne istražuje povezanost čitatelja_ki sa tekstrom, ostaje nejasno da li su potencijalni efekti diskursa koje istraživačica identificuje zapravo efekti koje su iskusile konzumenkinje teksta (Bucholtz 2003: 58). S druge strane, bitan doprinos KAD-a za izučavanje jezika u rodnim studijama jeste u tome što pruža uvid u diskursnu reprodukciju moći putem „od gore ka dole“ (eng. „top-down“) procesa, tokom kojih se ideologije uspostavljaju u diskursu. Nedostatak KAD-a je da ne pridaje jednaku pažnju „odozdo-na-gore“ (eng. „bottom up“) strategijama onih koji_e subverzivno propituju ove ideologije putem kreativnog prilagođavanja postojećim diskursima ili stvaranjem novog. Međutim, ni diskurs ni ideologija nikada nisu završeni, u smislu da uvek iznova mogu prodreti u nove konfiguracije koje pak mogu konstituisati rod na načine neočekivane za istraživače_ice. KAD retko kad nagoveštava kako se tekst distriбуira ili kako ga čitalačka publika interpretira (Bucholtz 2003: 57-58).

U svom programskom tekstu Mišel Lazar predstavlja feminističku kritičku analizu diskursa (eng. feminist critical discourse analysis) kao sponu KAD-a i feminističkih studija. **Feministička kritička analiza diskursa** (FKAD) je za Lazar politički pogled na rod koji demistifikuje međusobnu povezanost roda, moći i ideologije u diskursu, a primenjuje se istovremeno za analizu pisanih, govorenih i multimodalnih podataka (Lazar 2007: 144). Zalaže se za akademski aktivizam tj. podizanje svesti i kritičko promišljanje putem istraživanja i nastave u okviru akademske zajednice. Feminističko pozicioniranje u tom kontekstu treba da propituje navodnu neutralnost naučne misli i razotkriva epistemiološko nasilje tj. činjenicu da je sve znanje društveno i istorijski konstruisano i da se temelji na proklamovanim vrednostima. Iz ove kritičke perspektive su onda ideologije reprezentacije određenih praksi koje se sprovođe u interesu održavanja nejednakе preraspodelе moći i dominacije (Lazar 2007: 146). FKAD ima zadatku da razjasni kako se rodne ideologije i rodni odnosi moći re_produkuju, dogovaraju i ustanovaljuju u društvenim praksama i odnosima i društvenim i ličnim identitetima putem teksta i govora (Lazar 2007: 150).

Posebno mesto u analizi diskursa zauzimaju identiteti sagovornika_ca koji se aktiviraju i oblikuju tokom razgovora. Savić još devedesetih godina ističe da je potrebno razlikovati tri osnovna tipa identiteta:

„Prvi se odnosi na pol, rasu i starost; drugi je onaj koji osobi daje neki prepoznatljiv identitet vezan za situaciju (prodavac, student, blagajnik, glumac i sl.), pa razgovor ima osobine tipičnog razgovornog registra. Treće je diskursni identitet, na primer u situaciji intervjuja to je onaj koji daje intervju i novinar, u pripovedanju to je narrantor itd. Zadatak istraživača je da pokaže koji se od ova tri tipa identiteta očiglednije pojavljuje u nekom segmentu razgovora koji se odvija među sagovornicima.“

(Savić 1995a: 155).

Takav pristup omogućuje sveobuhvatno istraživanje razgovornog statusa sagovornika_ca tj. osoba uključenih u interakciju.

Meri Buholtz i Kira Hall nude model za analizu identiteta koji se produkuje u jezičkoj interakciji, a na osnovu pregleda literature iz različitih tradicija istraživanja o identitetu. Zalažu se za **sociokulturnu lingvistiku** kao najpogodniju perspektivu za ovu analizu. Pod sociokulturalnom lingvistikom podrazumevaju šire interdisciplinarno polje koje izučava intersekciju jezika, kulture i društva, dok identitet definišu kao socijalno pozicioniranje sebe i drugih. Smatraju da je identitet centralni lingvistički fenomen. Ne stvara se na prostom analitičkom nivou, bilo kao kvalitativno oblikovanje vokala, forma razmene, izbor koda ili kao ideološka struktura, već operira simultano na više nivoa. Autorke zagovaraju interakcionalnu ravan analize, zato što svi ovi lingvistički oblici i stukture dobijaju socijalno značenje u interakciji (Bucholtz, Hall 2005: 568).

Okvir analize koje autorke nude je fundamentalan za izučavanje identiteta i sastoji se iz pet principa: 1.princip nastanka (eng. the emergence principle), 2.princip pozicioniranja (eng. the positionality principle), 3.princip indeksikalizacije (eng. the indexicality principle), 4.princip relacionalnosti (eng. the relationality principle) i 5.princip participatornosti (eng. the partialness principle).

Prva dva principa objašnjavaju ontološki status identiteta, tačnije da identitet nastaje u interakciji. Princip nastanka kazuje da identitet nije prethodno zadat tj. nije prost psihološki mehanizam samoklasifikacije koji se ogleda u društvenom ponašanju osoba, već se konstruiše kroz društveno delanje i akciju, posebno kroz jezik. Time se ne isključuju karakteristike i komponente identiteta razvijene tokom prethodnih interakcija (Bucholtz, Hall 2005: 587-588).

Princip pozicioniranja obuhvata identitet kao skup širih društvenih kategorija: uzrast, rod i društvena klasa. Sa sociokulturološkog stanovišta proučavaju se mikrodetalji identiteta i kako se on oblikuje od trenutka do trenutka u interakciji. Na osnovnom nivou identitet nastaje u diskursu putem trenutno aktuelnih uloga i pozicioniranja koji učesnici_ce zauzimaju: osoba koja priča, sluša, procenjuje, itd. Ove privremene uloge doprinose izgradnji subjekta i intersubjektivnosti u diskursu. Interakcionalističke pozicije koje učesnici_e na kratko zauzmu i potom napuste mogu akumulirati ideološku povezanost makro i mikro nivoa identiteta. Ideološka povezanost jednom stečena može oblikovati ko radi šta i kako u interakciji (Bucholtz, Hall 2005: 591-593).

Princip indeksikalizovanosti evidentira mehanizme kojima se konstruiše identitet. Indeksikalizacija je fundamentalna za načine na koje se jezičke forme kori-

ste da konstruišu pozicioniranje identiteta. Proces indeksikalizacije odvija se na svim nivoima jezičke strukture i upotrebe. U užem smislu, indeks je jezički oblik za čije značenje je ključan sam sadržaj interakcije, npr. i.l.jd. U opštijem smislu koncept indeksikalizacije uključuje stvaranje semantičkih veza između jezičkih oblika i društveno uslovljenog značenja. Tokom formiranja identiteta, indeksikalizacija počiva na ideoškim strukturama, jer je povezanost jezika i identiteta ukorenjena u kulturna verovanja i vrednosti, tj. u idologijama o postojećim vrstama govornika_ca koji_e produkuju određenu vrstu jezika (Bucholtz, Hall 2005: 593-594).

Princip relacionalnosti rasvetljava relacionu bazu identiteta. Ukazuje da identiteti nikada nisu autonomni i nezavisni, već zahtevaju društveno uslovljeno značenje u odnosu sa drugim dostupnim pozicijama identiteta i drugim akterima_kama. Konstruišu se kroz nekoliko preklapajućih aspekata odnosa sebe naspram drugih (Bucholtz, Hall 2005: 598-605).

Princip participatornosti razmatra ograničenja individualne intencionalnosti u procesu konstrukcije identiteta i važnost uloge koja nameravana društvena akcija može imati u produkciji identiteta. Pošto je identitet u suštini relacionalan uvek će biti participant, proizveden u konfiguracijama koje su kontekstualno situirane i pružaju ideološke podatke o sebi i drugima. Ovaj princip omogućava objašnjenje moći delovanja. Sama upotreba jezika je po sebi čin moći delovanja, a identitet je oblik društvene akcije koju moć delovanja može da postigne (Bucholtz, Hall 2005: 605-606).

Na osnovu pregleda literature o odnosu roda i jezika za poslednjih nekoliko decenija krajem XX i početkom XXI veka, konstatujem da su se teorijski pogledali menjali, da su se pitanja jezika pomerala od lingvistike ka drugim, njoj susednim disciplinama, jednom prema filozofiji, drugi put prema sociologiji ili pedagogiji, ali uvek u težnji da se pronađe onaj teorijski okvir koji na najbolji način opisuje i interpretira jezičku problematiku koja nikada nije usamljena, nego uvek povezana i sa drugim faktorima, pre svega sa ideologijom u društvu.

Mada može izgledati da je teorijska argumentacija rasuta po raznim teorijskim pravcima i tradicijama, osnovu ovog pregleda čini nastojanje da pokažem kompleksnost pitanja razgovora u razredu i mogućnosti njegovog sveobuhvatnog prezentovanja istraživački. Naglašavam da se moj pristup u ovom radu temelji na rodним studijama kao disciplini, holističkim pristupom kao metodi i interseksionalnosti kao metodi. S tim u vezi ističem sledeća stanovišta: jezička produkcija je esencijalno dijaloška i formira se u procesu socijalne interakcije, tako da značenje nastaje u procesu aktivnog razumevanja i odgovora (Bahtin 1980a [1929]). Rod se konstituiše tokom verbalne i neverbalne interakcije (West, Zimmerman 1987), a rodni identiteti i odnosi moći se kontekstualizuju i re_produkuju putem „jezika škole“ (eng. schooled language). Njime se organizuju i odvijaju časovi nastave, održava struktura i disciplina. On je deo formalnog i neformalnog kurikuluma i utiče na sociokognitivni razvoj dečaka i devojčica kao školskih subjekata, na njihovo iskustvo obrazovanja i formiranje očekivanja (Swann 2003). Kao oblik društvene interakcije razgovor u razredu direktno i posredno učestvuje u formiranju rodnih, kulturnih, etničkih i drugih identiteta učenika i učenica.

2 CILJ, PREDMET I HIPOTEZE ISTRAŽIVANJA

istraživanja udžbenika, lektire i planova za osnovnu školu dokazala su da implicitna i eksplicitna diskriminacija postoji (Baranović 2000; Đorić et al. 2010; Grbić 2007; Puhalo, Milinović 2007; Stefanović 2017; Stefanović, Glamočak 2008; Stjepanović-Zaharijevski et al. 2011 i dr.). Sasvim je mali broj istraživanja pojedinačnih slučaja osnovnoškolske dvojezične institucije u kojoj se sagledavaju svi elementi koji utiču na formiranje identiteta učenika i učenica na kraju osnovnoškolskog obrazovanja sa stanovišta roda, jezika i kulture, posebno kada se govori o izgradnji politika rodne ravnopravnosti. Zato je potrebna ponovna analiza planova i programa (na primeru maternjeg jezika), koncepcije udžbenika sa stanovišta integriranja sadržaja rodne ravnopravnosti u nastavni proces i snimanje situacije koja se događa u razredu kao mikrozajednici tokom ograničenog vremenskog perioda, a rodno osetljiv jezik je samo jedna od komponenata u nastavnom diskursu (Drobnjak 2006; Filipović et al. 2010; Savić 2004b, 2009).

Cilj rada je da pokažem prisustvo implicitne rodne diskriminacije u skrivenom kurikulumu tokom javne komunikacije između nastavnica i učenika i učenica u razredu na srpskom jeziku (u kojem postoje jasni jezički znaci za obeležje roda) i na mađarskom jeziku (koji ne poznaje kategoriju roda u tipološkom sistemu jezika).

Predmet istraživanja je proces izgrađivanja rodnog, jezičkog i kulturnog identiteta učenica osnovne škole u Vojvodini sa nastavom na srpskom i na mađarskom jeziku. U kojoj meri širi društveni kontekst višejezične sredine grada doprinosi ukupnoj pojačanoj senzibilnosti za „drugost“, u ovom slučaju rodne i jezičke komponente, kod populacije mladih koji oformljuju identitetske komponente rodnosti u okviru drugih komponenata? U osnovnoj školi je nastava na jezicima koji pripadaju slovenskoj grupi jezika (srpskom i hrvatskom) i na mađarskom jeziku koji pripada drugoj tipološkoj grupi (ugrofinskoj) u kojem odsustvuje gramatička kategorija roda u smislu koji postoji u slovenskim jezicima. Kako tip jezika (ne)doprinosi izgrađivanju rodne svesti u smislu koji mu daju Deklaracija o ljudskim pravima i drugi međunarodni dokumenti (koja je Republika Srbija usvojila i/ili ratifikovala u poslednjoj deceniji)?

Istraživanjem preispitujem obrazovnu politiku Republike Srbije u okviru obveznog osnovnog obrazovanja koja prepostavlja načelo jednakosti i dostupnosti; detektujem elemente nastavnog diskursa (nastavni sadržaji, metode, interakcije)

koje pogoduju formiranju i održavanju rodnih stereotipa (Arsenović Pavlović et al. 2017; Carrington, McPhee 2008; Đermanov et al. 2012; Popović, Duhaček 2011).

Istraživanjem pokazujem kako razgovorni diskurs unutar obrazovne institucije utiče na izgradnju celokupnog socijalnog, kulturnog i rodnog identiteta i/ili njegovih elemenata kod učenika i učenica kao višestruke kategorije (Batler 2010 [1990], 2001 [1993]); ispitujem promenljivu interakciju kulture i roda u nastavnom diskursu obrazovne institucije (Bašaragin 2015; Maslovarić 2013; Paunović 2011); iznalazim rodne, jezičke i kulturne osobine razgovora u razredu između nastavnica sa učenicima i učenicama poslednje godine osnovnog obrazovanja, na uzrastu na kojem se u znatnoj meri zaokružuju osnovni oblici rodnog, jezičkog i kulturnog identiteta.

Na osnovu detaljnog pregleda literature (detaljnije u potpoglavlju 3.1) o raznim pitanjima vezanim za interakciju u razredu moguće je postaviti sledeću **hipotezu**: implicitna rodna diskriminacija je deo skrivenog diskursa i eksplicitne diskursne upotrebe jezika nastavnica u razredu.

Zato analiziram: frekvenciju ukupne razgovorne aktivnosti učenika_ca i govorne aktivnosti nastavnica, diskursne strategije i tehnike prilikom verbalne aktivnosti; neverbalno ponašanje i nastavnica i učenika i učenica.

Osnovna problemska pitanja istraživanja su sledeća:

1. Ko, kako i kada oblikuje strukturu razgovora u razredu?
2. Kako se održava hijerarhija moći među akterima i akterkama i koja podrazumevana znanja, predstave i stavove dele (van Dijk 1993, 2006, 2009)?
3. Kako nastaju značenja u dijaloškoj interakciji (Bahtin 1980a [1929])?
4. Koje diskursne strategije i tehnike koriste nastavnice i učenici i učenice međusobno (Savić 1993) i koji se diskursni identiteti aktiviraju (Savić 1995a)?
5. Kako se manifestuje i re_producuje rod u složenoj dijaloškoj interakciji (West, Zimmerman 1987)?

3 EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE RAZGOVORA U RAZREDU

Vo poglavlje posvećeno je empirijskom proučavanju razgovora u razredu, koje obuhvata dva video zapisa školskog časa maternjeg jezika u osmom razredu u odeljenju na srpskom i odeljenju na mađarskom nastavnom jeziku, u dve osnovne škole u Subotici u 2015. godini. Nakon pregleda dosadašnjih istraživanja razgovora u razredu u svetu i kod nas, otvaram pitanje standardizacije transkripcije razgovornog srpskog jezika time što dajem dijahroni pregled preovladavajućih teorija i konvencija transkripcije sa posebnim osvrtom na transkripciju razgovora u razredu. Potom opisujem metodologiju prikupljanja podataka za potrebe ovog empirijskog istraživanja, predstavljam znakove za transkripciju koje koristim i ustanovljujem jedinicu analize.

3.1 Razgovor u razredu: pregled vladajućih stavova

Razgovor u razredu prepostavlja dijalog između nastavnika_ca i učenika_ca. To je komunikativni događaj u kojem su uloge učesnika_ca unapred određene, usmeren je ka realizaciji ciljeva nastave i učenja, a odvija se pod kontrolisanim uslovima u ograničenom vremenu i prostoru. Diskurs razgovora u razredu se odnosi na jezik koji nastavnici_e i učenici_e koriste jedni_e sa drugima. Njegova tradicionalna struktura sastoji se iz ciklusa iniciranje-odgovor-povratna informacija/evaluacija (IOP/E) (eng. Initiation-Response-Feedback/Evaluation (IRF/E)): nastavnik_ca postavlja pitanje na koje učenik_ca daje odgovor, koji potom nastavnik_ca evaluira. Ovakva šema omogućava nastavniku_ci da kontroliše teme, ko, kada i koliko govori, zatim strukturu razgovora u razredu i način upotrebe jezika (McHoul 1978, Swann 1988, Cazden 2001, Lefstein, Snell 2011, Walsh 2011).

Aleksander Makhaul izučava na koji način su pravila za sistem razmena u spontanim razgovorima (Sacks et al. 1974) modifikovana u organizaciji razgovora u razredu i zaključuje „da samo nastavnik_ca može na kreativan način da upravlja redom govorenja“ (McHoul 1978: 188). Prava govorenja učenika_ca ograničena su

između mogućnosti da odgovore na postavljeno pitanje ili odaberu nastavnika_cu kao sledećeg_u govornika_cu. Veoma retko učenici i učenice međusobno dodeljuju red govorenja ili ga dodeljuju sami_e sebi.

Lefstajn i Snell (2011) ukazuju da ovakav model podupire nekritičko prihvatanje nastavničkog autoriteta i nastavnog sadržaja i ograničava i usmerava sociokognitivni razvoj učenika i učenica. Predlažu dijaloški model diskurzivne prakse u razredu koji se fokusira na jednaku odgovornost i jednakе mogućnosti slobodne razmene ideja svih njegovih aktera_ki. Njihova aktivna uloga u stvaranju značenja tokom interakcije u razredu treba da doprinese razvoju zajednice koja se temelji na saradnji i podršci (Lefstein, Snell 2011: 170).

Različiti konteksti utiču na diskurs razgovora u razredu. Primarni je školski čas u učionici, te promenom aktivnosti tokom školskog časa dolazi i do promena u upotrebi jezika. Betsi Rajms (2008) razlikuje tri dimenzije konteksta koji utiču na upotrebu jezika u razredu. Širi socijalni kontekst čine obrazovne politike i kurikulum, socioekonomski, etnički i kulturni status i društvene norme rodnih uloga nastavnika_ca i učenika_ca. Interakcionalni kontekst odnosi se na obrasce i sekvencije razgovora tj. ko, šta, kada i kako govoriti i interpretirati. Individualne karakteristike govornika tj. govornice takođe mogu imati uticaja na način upotrebe jezika tokom interakcije u učionici (Rymes 2008: 31-32).

Razgovor u razredu je u domaćoj literaturi istraživan u okviru pedagoških tj. metodičko-didaktičkih disciplina, sasvim nedovoljno kad je u pitanju interdisciplinarno područje rodnih studija.

Autori_ke govore o komunikaciji na času, nastavu smatraju oblikom socijalne interakcije i uviđaju da među akterima_kama postoje različite vrste socijalnih uticaja i statusne razlike kad je u pitanju (razgovorna) moć. Pri tome se ograničavaju isključivo na primarni kontekst - nastavni proces u učionici, sa fokusom na uspešnosti u savladavanju nastavnog gradiva. Nedovoljna su empirijska interdisciplinarna istraživanja koja pokazuju kako jezik u upotrebi (diskurs) i kontekst utiču na realizaciju komponenti identiteta i moći u takvom kontekstu.

Nataša Lalić-Vučelić (2008) donosi empirijske podatke o značaju razlika između kvaliteti komunikacije nastavnika_ca i učenika_ca i učestalosti podsticajnih mera na srpskom jeziku. Za prikupljanje podataka koristi tehniku sistematskog posmatranja koje je obuhvatilo praćenje časova redovne nastave i učestalost mera podsticanja na nastavnim časovima. Uzorak su činili_e nastavnici_ce i učenici_e od V do VIII razreda tri beogradske škole. Rezultati su pokazali značajnu razliku između toka komunikacije na času i prosečne učestalosti verbalnih znakova, neverbalnih fizičkih znakova, odobravanja (ohrabrenja) i davanju primera. Istraživanje je usmereno samo na verbalno i neverbalno ponašanje i podsticajne strategije nastavnika_ca sa namerom podizanja kvaliteta nastavnog procesa.

Marija Jovanović (2009) istražuje da li su akteri nastavnog procesa zadovoljni komunikacijom koja se u nastavi ostvaruje. Uzorkom obuhvata učenike_ce VII i VIII razreda i nastavnike_ce iz osam niških škola. Rezultati dobijeni anketiranjem pokazuju da nastavnici_e daju malu prednost odgovoru da su delimično zadovolj-

ni postojećom komunikacijom nad odgovorom da su zadovoljni. Učenici_ce ističu u velikom broju da nisu zadovoljni_e postojećom komunikacijom. Iako autorka ističe intenziviranje učešća učenika_ca u komunikaciji, fokus je i dalje na nastavnici_ma. Oni imaju moć da intervenišu u oblasti nastavne komunikacije, mogu da doprinesu njenom unapređivanju i usavršavanju i direktno utiču na efikasnost celokupnog vaspitno-obrazovnog rada.

Govor nastavnika_ce u razredu uslovljen je komunikativnim događajem i socijalnom ulogom u datom kontekstu, njegovim_njenim ličnim (obrazovanje, kulturno-društveni status, etnos, uzrast, pol/rod) i profesionalnim karakteristikama (stavovi i očekivanja, vaspitni stil), koje mogu biti opšte ili individualne. On_Ona kontroliše i određuje teme i ko, kada, kako i koliko će govoriti.

Zaključak je na osnovu literature: dve trećine ukupne verbalne aktivnosti tokom časa upravo pripada nastavniku_ci. Kortni Kazden (2001) ističe da nastavnik_ca ima pravo da govori bilo kada i bilo kome; može da prekine svako čutanje i svakoga; da se obrati bilo gde u učionici bilo kojim intezitetom glasa; niko nema pravo de se tome usprotivi. Nastavnici_ce mogu da se obraćaju individui ili grupi učenika_ca. Postoje razlike u sumi vremena koje nastavnik_ca posvećuje učenicima i učenicama pojedinačno ili kao grupi i broju odgovora u situacijama kada učenici_ce traže pomoć.

Poznat je podatak o feminizaciji nastavničkog kadra u osnovnim školama – 90% ga čine žene (Blagojević Hjuson 2013). Pitanje je da li pol nastavnika_ce dospino si razlici u govoru muškaraca i žena u specifičnom diskursu ostvarenog u razredu. Kako rod nastavnika (ne)doprinosi konstrukciji rodnog identiteta učenik_ca kroz razgovor istražuje Suzan Sper (2005). Ona polazi od stavova Robin Lejkof, Dejl Spender i Debore Tanen koje pokazuju kako žene upotrebljavaju jezik u spontanim razgovornim situacijama i kako su reprezentovane u njemu. Radovi ovih istraživačica su u okviru teorije dveju kultura odrstanja i socijalizacije žena i muškaraca u patrijarhalnom društvu.

Spender (Spender 1980, 1990 [1984]) tvrdi da muškarci dominiraju govorom, da kontrolišu teme i ukupnu verbalnu aktivnost. Tanen (Tannen 1993, 1997, 1999 [1990]) ukazuje na razlike u govornim stilovima, koje dečaci i devojčice usvajaju upotrebljavajući jezik sa svojim vršnjacima i vršnjakinjama. Smatra ih zasebnim kulturnim grupacijama. Suzan Sper (2005) zaključuje da varijacije u obrascima upotrebe jezika tj. komunikativnim stilovima nisu determinisane isključivo polom nastavnika_ce ili pripadnošću određenoj kulturnoj grupaciji, nego da je pojava daleko kompleksnija tokom interakcije. Kako onda to izgleda u razredima osnovne škole u Srbiji, posebno u dvojezičnim u kojima su dva jezika različite tipološke određenosti: srpski i mađarski u Subotici danas?

Profesionalne kompetencije i karakteristike nastavnog osoblja takođe utiču na upotrebu jezika u razgovoru u razredu. Svetlana Kostović (2005) vaspitni stil određuje kao interakciju didaktičnih i vaspitnih kompetencija nastavnika_ca kojima kreiraju klimu u nastavi. To je ponašanje nastavnika_ce u odnosu na socijalno-emotivnu klimu u vaspitno-obrazovnom procesu. Njegovi elementi su stil ruko-

vođenja (autoritarni ili demokratski), stil komunikacije (direktivni ili nedirektivni), stil organizovanja aktivnosti (normativni ili usmeren na rešavanje problema) i afektivni stil (pozitivne ili negativne emocionalne atmosfere). Ista autorka (Kostović 2008) ukazuje da nastavnici_e mogu da formiraju visoka ili niska očekivanja prema učenicima i učenicama i to na osnovu rase, pola i socioekonomskog statusa. Rigidno se pridržavaju početnih očekivanja, čak i kada su formirana na osnovu adekvatnih podataka, falsifikujući time realnost i neprimećujući promene koje se javljaju. Ovu pojavu autorka definiše kao „Pigmalion efekat“. Svoja očekivanja nastavnici_e prenose češće implicitno upotrebom određenih strategija i tehnika (kritika, neinsistiranje na potpunom odgovoru ili povratnoj informaciji, ignorisanje, neljubaznost i sl.), nego eksplicitno kroz direktnu verbalnu aktivnost.

Na govor nastavnika_ce u razredu utiču i nastavna sredstva i sadržaji. Osim formalnog, oni su deo i skrivenog kurikuluma kojim se učencima i učenicama prenose neplanirani i nepropisani vrednosni stavovi i obrasci ponašanja (Petrić 2006). Literatura (Swann 2003, Đorić et al. 2010, Puhalo, Milinović 2007, Stefanović, Glamocak 2008, Stjepanović-Zaharijevski et al. 2011 i dr.) ukazuje da nastavni materijali sadrže rodne stereotipe: više je muških nego ženskih likova, muški likovi su aktivniji u manje ograničavajućim ulogama; manje pažnje pridaje se ženskim iskustvima i doprinosima društву². Time je odabir tema, leksika kao i planiranje govorenog teksta unapred odeđeno i reflektuje društveno ustrojstvo prema pitanjima roda.

Govor učenika i učenica uslovljen je datim komunikativnim događajem i društvenom ulogom i njihovim individualnim karakteristikama: uzrast, pol/rod, etnos, porodični milje, predzanje (Ernst 2002, Szépe 2011, Veith 2005). Jezičko ophođenje tokom školskog časa oblikovano je konvencijama i varira u različitim kulturnim kontekstima. Preovladavajući model jezičke upotrebe jeste situiranje nastavnika_ce kao Drugog tj. Druge i obrnuto. Zahtevi diskursa razgovora u razredu su složeni i organizovani su hijerarhijski, pa su učenici i učenice u podređenom položaju. Oni_e imaju ograničena prava da govore, obrate se nastavniku_ci tj. privuku pažnju i teže stiću red govorenja (Cazden 2001).

Veliku ulogu u oblikovanju pojedinačnog govora učenika i učenica ima i pozicioniranje u strukturi razreda u odnosu na vršnjake i na nastavnika_cu. Usvajanje jezika i način njegove upotrebe ostvaruje se upravo kroz vršnjačku interakciju. Američka linvistkinja Debora Tannen (Tannen 1990, prema Filipović 2010) ukazuje da dečaci i devojčice u mešovitim odeljenjima uspostavljaju odnose koje se kasnije preslikavaju na njihove odnose u zrelijem dobu: dečaci se nameću vršnjačkoj grupi, govore češće i više, dok su devojčice uzdržanije i manje vidljive. Time se iz generaciju na generaciju prenosi model po kom je govor pravo i privilegija muškaraca.

Psihološkinja Marina Arsenović Pavlović i dr. (2017) proučava različite faktore koji motivišu učenike i učenice tokom nastave u razredu. Učenice više nego učenici žele da udovolje odraslim osobama (roditeljima i nastavnicima_ama), imaju više standarde i kritičnije evaluiraju sopstveno postignuće, dok je glavna motivacija za

² O ovome detaljnije u Poglavlju 5.

dečake interesantnost nastavnog gradiva. Učenice generalizuju evaluativni fidbek i mogu da ga opažaju kao procenu sopstvenih sposobnosti, tj. značenje svojih neuspeha tumače kao razočaravajuće u odnosu na odrasle, te se smatraju manje vrednima. Učenici svoje neuspehe opažaju kao relevantne samo za neku specifičnu oblast i stoga su zaštićeni od generalizacije vrednovanja sopstvenih mogućnosti. Takođe na većinu dečaka konfrontacija dobro deluje, a podrazumeva podizanje tona, formalno obraćanje i direktni izazov. Ovo implicira razlike u načinima podučavanja: učenice treba ohrabrivati, a učenike suočavati sa realnošću i podsticati da se više trude (Arsenović Pavlović i dr. 2017: 211).

Iste autorke navode da prema istaživanjima devojčice od najranijeg uzrasta imaju razvijeniji sluh od dečaka, naročito kod frekvencija koje su značajne za razlikovanje govora. To utiče da učenice u prvim klupama govor nastavnika, koji po sopstvenoj proceni i osećaju artikuliše normalnim tonom, mogu doživljavati kao vikanje. Isto tako učenici u poslednjim klupama govor nastavnice ne registruju jer im je isuviše tih (Arsenović Pavlović i dr. 2017: 210).

Lingvistkinja i kulturološkinja Heder Bler (2000) istražuje upotrebu jezika tokom časova jezičkih veština (eng. language arts). Ona prati tehnike, strategije i način upotrebe jezika dečaka i devojčica jednog multikulturalnog osmog razreda (13-14 godina), sličnog socioekonomskog statusa. Utvrđila je da dečaci govore prvi, glosnije, da prekidaju i komentarišu druge, bez obzira da li oblik rada na času podrazumeva rad u istopolnim grupama ili plenum. Oni govore više i privlače pažnju sa namenom da formiraju svoj grupni status tj. kontrolišući javni diskurs razgovora u razredu stiču moć. Češće se obraćaju jedni drugima, a njihov govor praćen je povećanom gestikom, kontaktom očima i smehom u odnosu na devojčice, koje često utišavaju. Verbalna agresija, seksistički i homfobični komentari sastavni su deo njihovog verbalnog ponašanja.

Profesorka španskog jezika Jelena Filipović (2010) naglašava, međutim, da nijednu strategiju ne koriste uvek svi_e govornici_e unutar jedne delatne zajednice (u ovom slučaju razredu) prema univerzalnom konceptu dominacije prema polu tj. rodu. Smatra da se varijacija u jezičkom ponašanju među devojčicama i dečacima unutar istoplonih grupa nalazi u vezi sa hijerarhijskim ustrojstvom date grupe s jedne strane, odnosno sa vrednovanjem sopstvene grupe u odnosu na ostale grupe u dатој govornoj tj. kulturnoj sredini.

Etnoliškinja Miroslava Malešević (2005) istražuje aspekte složenog procesa socijalnog sazrevanja devojčica osnovnoškolskog uzrasta. Istraživanje je sprovedeno putem upitnika na uzorku učenica i učenika VII i VIII razreda jedne beogradске škole i dopunila ga intervjuirala sa manjim grupama devojčica. Osnovno pitanje na koje pokušava dati odgovor jeste kako biti prihvaćena u grupi vršnjaka. Rezultati su pokazali da je sfera društvenosti dominantno područje u njihovim životima i da je konformisanje sa standardima ponašanja grupe preduslov prihvatanja i afirmisanja unutar nje. Sve relacije unutar mešovite grupe, devojačke grupe i romantične veze obeležene su patrijarhalnim vrednostima i pravilima ponašanja, pa grupa nadgleda njihovo dosledno poštovanje, nagrađuje i kažnjava. Svi_e su usvojili_e

stereotipna pravila svojih rodnih uloga i smatraju ih zakonitostima. Pravila i grancice nisu iste za dečake i devojčice. Iako npr. i za dečake i za devojčice popularnost raste sa količinom nediscipline ili za dobru poziciju među vršnjacima nije od značaja školski uspeh, slažu se da su devojčice mirnije, pažljivije na časovima i poslušnije prema nastavnicima_ama.

Sam nastavni proces tokom školskog časa sagledava se kao vid socijalne interakcije (Howe 1997, Kumpulainen, Wray 2004, Walsh 2006, 2011 i dr.). Autori i autorki podražavaju stanovište Lava Vigotskog da se individualne psihičke funkcije formiraju najpre kao socijalni odnosi tj. kao oblik interakcije između odraslih i dece. Svetlana Kostović (2005) ističe da tokom interakcije određeni obrasci govora doprinose podizanju kvaliteta učenja. Socijalna interakcija u razredu doprinosi i samoj socijalizaciji i formiranju ličnih i institucionalizovanih identiteta učenika i učenica (Richards 2006). Njeni obrasci kulturno su uslovljeni i značajnu ulogu igraju očekivanja i međusobna percepcija učesnika_ca (Cazden 2001).

Interakcija u razredu odvija se na više nivoa. Učenici i učenice mogu da komuniciraju među sobom pojedinačno ili kao istopolne ili mešovite grupe. Vršnjačka interakcija prema autorkama (Blair 2000, Filipović 2010, Kumpulainen, Wray 2004, Malešević 2005, Rymes 2008) igra ključnu ulogu u socijalizaciji, razvijanju pojedinačnih komunikativnih stilova i zavisna je od pola/roda. Ona postoji i van nastavnih aktivnosti tokom školskog časa. Drugi vid interakcije je ona između nastavnika_ce i odeljenja kao celine ili između nastavnika_ce i grupe ili pojedinačnih učenika i učenica. Uslovljena je konvencijama prakse, podrazumeva javan i institucionalizovan govor, tokom kojeg se formiraju ili ispoljavaju određeni identiteti učesnika_ca. Uloga nastavnog osoblja u njihovoј produkciji ogleda se u načinu prenošenja sopstvenog pogleda na svet, nauku, obrazovanje, kulturne norme i vrednovanja postignuća (Filipović 2010). To se ostvaruje kroz interakciju u razredu.

Istraživanje koje pokazuje različito jezičko ophođenje nastavnika_ce i vrednovanje doprinosa (ne samo jezičkog) u zavisnosti od pola učesnika_ca razredne interakcije sproveli su Džim Dafi et al. (2001). Metode posmatranja (opservacije) ispitivali su uticaj pola nastavnika_ca, pola učenika_ca i vrste nastavnog predmeta na interakciju u razredu. Utvrđili su da nastavnice matematike, nastavnici i nastavnice jezika i književnosti češće iniciraju interakcije sa učenicima nego sa učenicama. Ova tendencija *nije* rezultat veće inicijative učenika da stupe u verbalnu interakciju sa nastavnicima i nastavnicama.

Interakcija individualnih stilova govornika_ca u razredu rezultira uspostavljanju određenih odnosa društvene moći u komunikaciji (Filipović 2010). Kroz razgovor u razredu manifestuju se socijalne razlike i presecaju se društvene i kulturne prakse (Rymes 2008, Raina 2012). Asimetrija interakcije u razredu svakako postoji i ogleda se u kontroli razgovornog diskursa. El Mustafa Lalali (2007) proučava odnose moći u strukturi diskursa razgovora u razredu. Poredi jezičku praksu engleske i marokanske škole. Utvrđio je da razgovor u razredu doprinosi izgadnji socijalnih identiteta, odnosa i sistema znanja i verovanja. Tradicionalno zagovaranii obli-

ci ponašanja, usvojeni u porodicama, se kao kulturni obrasci prenose i u učioniku. Skriveni mehanizmi moći nevidljivi su učesnicima_ama interakcije.

Potpuna empirijska proučavanja diskursa razgovora u razredu u domaćoj literaturi nema. Radovi koji se bave komunikacijom u razredu ograničavaju se na poboljšanje akademskih postignuća učenika i učenica. Interakcija u razredu sagledava se samo iz perspektive angažovanog nastavnog osoblja u pravcu usavršavanja njegovih profesionalnih kompetencija. Pitanja konstrukcije društvenih (rodnih, etničkih, klasnih) uloga i identiteta učenika i učenica tokom nastavnog časa nisu obrađivana. Rodna i kulturna dimenzija uglavnom izostaje.

Strana literatura bavi se strukturu diskursa razgovora u razredu, proučava različite kontekste i interakcione modele. Podjednaka pažnja pridodaje se svim učesnocoma_ama, iako rodna dimenzija nije uvek prisutna. Uviđa se značaj jezičke prakse unutar institucija za formiranje identiteta. Autori i autorke zalažu se za dijaloški model kulturne razmene tokom interakcije u razredu i naglašavaju odgovornost nastavnog osoblja u njegovom rukovođenju.

3.2 Transkripcija razgovornog jezika

U ovom potpoglavlju problematizujem pitanje razgovora kao predmeta istraživanja i opisujem postupak transkripcije za njegovu analizu. Dajem pregled sistema za transkripciju koji su u najširoj upotrebi u svetu i kod nas sa detaljnim navođenjem znakova za transkripciju. Potom se fokusiram na prirodu razgovora u razredu, različitim pristupima u njegovoj analizi i postojećim rešenjima za njegovu transkripciju.

Razgovor je dugo vremena ostao van intersovanja nauke o jeziku, iako ga možemo smatrati osnovnim vidom upotrebe jezika: to je prvi oblik jezičkog opštenja sa kojim se deca susreću i putem kojega usvajaju jezik. Sa razvojem interdisciplinarnih naučnih polja spontane, svakodnevne razgovorne situacije polako dobijaju na značaju i postaju predmet interesovanja sociolingvistike, antropološke lingvistike, analize konverzacije, diskurs analize, etnometodologije i sl.

U savremenoj srpskoj jezici još uvek postoje stremljenja koja isključuju konkretan govor i u njemu ne vide predmet istraživanja vredan posebne pažnje (up. Savić 2001). Empirijska proučavanja razgovornog jezika kod nas su danas relativno retka i pored toga što postoji tradicija istraživanja koja za predmet ima upravo razgovorni jezik. Ovde svakako treba napomenuti pionirske radove Vesne Polovine (1985, 1986) sa Filološkog fakulteta u Beogradu, kao i projekat „Psiholingvistička istraživanja“ na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu (1977–2000) pod rukovodstvom profesorce emerite Svenke Savić tokom koga je formiran „Novosadski korpus razgovornog jezika“ sa brojnim publikacijama.

Polazno je pitanje kako i da li uopšte praviti razliku između termina *dijalog*, *razgovor* i *(raz)govorni jezik*. Dijalog i razgovor upotrebljavaju se sinonimno, pošto je

po definiciji i konceptu svaki dijalog razgovor, a svaki razgovor prepostavlja dijalog. Oba termina opisuju *interakciju* koja se odvija putem jezika, bez obzira da li se realizuje između jednog, dva ili više stvarnih ili neodređenih sagovornika _ca. Tako se razgovor sa samim sobom naziva *monolog*, a onaj između više osoba *polog*. Drugi aspekt ove interakcije jeste što se ona ostvaruje upotrebom jezika i to govorenog, pa bi se onda činilo prikladno jezik upotrebljen u razgovoru ili dijalogu nazivati (raz)govorni jezik. Međutim, u terminu (raz)govorni jezik su već inkorporirani svi oni elementi koji čine jedan razgovor ili dijalog: struktura, osobine i funkcije. Osim toga, u definisanju onoga šta sve jedan dijalog, razgovor ili (raz)govorni jezik jeste, neophodno je uključiti i druge parametre. Tako Savić (1993) razlikuje formalan od neformalnog (raz)govora, spontani svakodnevni ili institucionalni, planiran ili neplaniran i sl. (Figura 1). Na kraju napominjem da sastavni deo svakog razgovora osim verbalnih čine i neverbalni elementi interakcije.

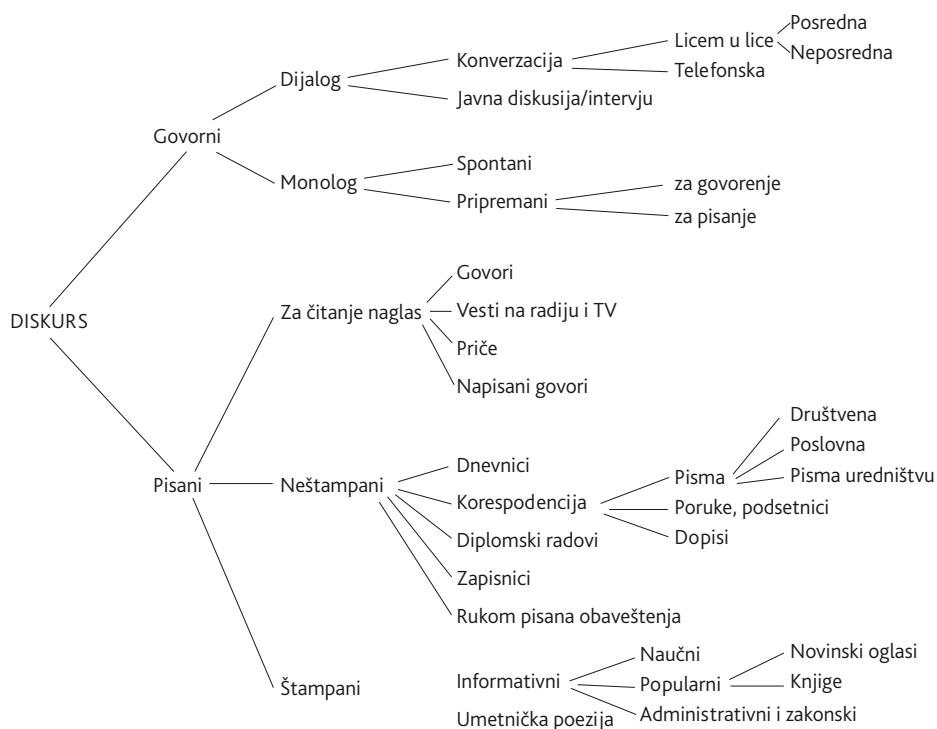


Figura 1. Korpus razgovornog srpskog jezika („Novosadski korpus“) (Savić 1993: 49).

Prikupljanje empirijskog materijala razgovornog jezika uključuje između ostalih i proces *transkripcije* audio ili video (za)beleženog materijala. Slovni sistemi koji se koriste za zapisivanje nekog jezika sadrže nekoliko prepostavki o datom jezičkom sistemu. Zapisivanje je moćno oruđe klasifikacije jer prepoznaje neke elemente i osobenosti razgovornog jezika dok ignoriše druge (npr. pravila za

pisanje glasa J u našem jeziku). Duranti (1997: 125-126) podvlači da se putem vizuelnih reprezentacija ortografskih konvencija jezika reprodukuje ideologija naše sposobnosti interpretacije tj. naše uverenje da umemo pripisivati značenja pojedinačnim rečima, kombinacijama reči, rečenicama kao i jedinicama većim od rečenice. Takođe su ortografski sistemi uvek u tesnoj vezi sa vladajućim teorijama fonetike i fonologije, jer sadrže naše pretpostovke o tome kako zvuče jezički znaci i čemu služe.

Zapisivanje mnogostrukih oblika nekog jezika i proglašenje jednog ili kombinaciju više njih za standard u neminovnoj su vezi sa procesima normiranja jezika. Oni mogu biti implicitni i zavise od kompetencije izvornog govornika i eksplicitni, nastali kao rezultat preskriptivnih intervencija (Arsenijević, Simonović 2014: 287). Tako su preskriptivna pravila u slučaju srpskog jezika najčešće veštačka i ne odgovaraju empirijskoj situaciji u jeziku (Arsenijević 2012: 64). Osnovni su zahtevi da standardni jezik treba da zadovolji najširi opseg komunikativnih potreba, da je multifunkcionalan i poseduje najviši prestiž u odnosu na ostale varijetete datog jezika (Veith 2005: 137).

3.2.1 Osnovne karakteristike i principi transkripcije

U interdisciplinarnim poljima nauke transkripcija se definiše kao *metodološki postupak* za prikupljanje i/ili analizu, tačnije prenošenje govorenog materijala u pisanu formu (Savić 1993: 54), kako bi se dinamika zvukovnih odnosno vizuelnih elemenata *interakcije* prenela u statične znakove i pojmovno razlikovala (Nullmeier et al. 2008: 39). Danas se govori o tri međusobno tesno povezana segmenta postupka transkripcije: 1.transkribovanje tj. sama aktivnost beleženja, 2.transkript kao rezultat i finalni proizvod i 3.konvencije ili znaci za transkripciju obuhvataju set simbola kojima se grafički i selektivno prikazuju različiti aspekti razgovornog jezika (O'Connell, Kowal 2009: 240).

Osnovne dve karakteristike transkripcije su da je ona proces koji omogućava istraživačima_cama da prođu u prirodu razgovora (Savić 1993: 57) i da je sama po sebi već oblik *analyze* (Duranti 1997: 137). Zapisujući ono što neka osoba govori i čini u interakciji mi već izvršavamo dve veoma važne analitičke operacije: selekciju i simplifikaciju tj. pojednostavljinje izgovorenog materijala. Nemoguće je zabeležeti sve ono što se dešava tokom interakcije, čak i kada postoji audio ili video zapis, nego biramo one informacije koje su relevantne za naše istraživačke ciljeve. Izvore koje činimo su uvek u tesnoj vezi i nalaze se pod uticajem teorijsko-metodološkog pristupa koji zastupamo. Takođe je neophodno da budemo svesni pragmatičnog aspekta transkripcije, koji se odnosi pre svega na njegovu čitljivost i razumljivost. Zato je vizuelna reprezentacija interakcije u transkriptu veoma bitna (Duranti 1997: 137-138, Savić 1993: 54-56).

Osim toga da je transkripcija selektivni analitički proces, Duranti (1997) ukazuje da ne postoji savršeni transkript u smislu da može da obuhvati sve ono što se tokom interakcije dešava, niti transkript može biti završen, već postoje drugačije,

revidirane verzije sačinjene za određene istraživačke svrhe i određeni auditorijum. Takođe je potrebno da budemo što više eksplisitni u vezi sa izborima koje činimo i razvijemo kritički stav o teorijskim, političkim i etičkim posledicama našeg procesa transkripcije i finalnih proizvoda koji time rezultiraju. Pošto oblici transkripcije variraju, potrebno ih je ne samo vrednovati u odnosu na ciljeve koje treba da ispunе u našem istraživanju, već i da nove oblike transkripcije koje smo razvili poredimo sa prethodnima i vrednujemo njihove karakteristike. Na kraju, transkripcija se menja tokom vremena, jer se menjaju i naši istraživački ciljevi kao i naše razumevanje onoga što transkribujemo i ispitujemo, ali i tehničke mogućnosti beleženja audio i video zapisa (Duranti 1997: 161).

Koji će elementi razgovorne interakcije biti zabeleženi, u kom obliku i koliko detaljno zavisi i od načina na koji je materijal prikupljan. Audio zapisi ne beleže neverbalnu interakciju u potpunosti (iako je moguće zabeležiti npr. zvuk koračanja ili dobivanje prstima i sl.). Isto tako su nedostatni za tačnu identifikaciju sagovornika_ca (naročito kada u razgovoru učestvuјe više njih), njihovu prostornu raspoređenos i ne beleže sve oblike ponašanja i aktivnosti koje čine ili utiču na razgovor ili pak teku paralelno sa njim. Zato je posmatranje sa učešćem neminovni deo postupka audio zapisa razgovora.

Nasuprot tome, video zapisi mogu očuvati ideo neverbalnog (mimiku, gestikulaciju, pokrete tela), ali i različitu komunikativnu upotrebu nekih drugih predmeta (Nullmeiner et al. 2008: 33-34), npr. kada nastavnica uzme čitanku u ruke i lista je, to za učenike_ce može biti znak da učine isto. Isto tako video zapise je moguće nebrojeno mnogo puta odgledati i uočiti sve ili veći broj elemenata neverbalne interakcije ili dešavanja koji bi promakli posamtraču_ici, jer on_ona ima samo jednu priliku da ove elemente uoči i to neposredno tokom razgovora u realnom vremenu i prostoru. S druge strane, video zapisi nisu neutralni, pošto kamera ima svoju perspektivu, širinu i ugao posmatranja te stoga nudi ograničenu sliku razgovornog konteksta (Flick 2007: 314, prema Nullmeiner et al. 2008: 34). Očigledno je metod kombinacije audio i video zapisa jedan od načina za prevazilaženje nedostataka i jedne i druge strane.

Osnovni zadatak transkripcije u izučavanju razgovornog jezika jeste beleženje verbalne ili verbalno-neverbalne interakcije. Postupak transkripcije i izgled i struktura transkripta regulisani su setom osnovnih principa koji izviru iz naše teorije o transkriptu i o jeziku takođe. Oni ustanovljaju standarde datih transkriptnih sistema i opšte konvencije koje omogućavaju njihovu primenu u istraživačkom postupku.

Osnovni principi za dobro oformljenu transkripciju po Savić (1993) su:

1. jasna i laka za čitanje;
2. dosledna u primeni konvencionalnih znakova;
3. prilagođena kompjuterskoj obradi;
4. unapred određena jedinica analize govorenog materijala;
5. ekonomično zamišljena za prikaz u pisanoj formi (Savić 1993: 54).

Ovi principi su opšti i primenljivi za sve transkriptne sisteme.

Zelting (1998, 2009, 2011) daje principe prilagođene određenom transkriptnom sistemu tzv. GAT2 (nem. Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2, Transkriptni sistem za analizu razgovora 2):

1. višeslojnost procesa beleženja: omogućava nadogradnju manje detaljne verzije transkripta bez prethodne revizije;
2. čitljivost transkripta: transkript treba da bude čitljiv i za ne-lingviste_kinje;
3. ekonomičnost i jednoznačnost: za svaku kategoriju koja se predstavlja postoji samo jedan, jednostavan i jasno definisan transkriptni znak;
4. ikoničnost: znači za transkripciju treba da poseduju najniži stepen konvencionalnosti i proizvoljnosti u oblikovanju značenja;
5. relevantnost: transkripcijom se obuhvataju i prikazuju fenomeni koji su se u dosadašnjim istraživanjima pokazali za relevantne u interpretaciji verbalne interakcije;
6. parametrizacija bazirana na formi: pojedinačni parametri transkriptnog sistema ne treba da predstavljaju komentare i interpretaciju zabeleženog govorenog materijala (Selting 2009: 356-357).

Elih (1993) u opisu transkriptnog sistema HIAT 2, za razliku od Savić i Zelting, ne navodi principe eksplisitno, već kroz opis njegovih opštih karakteristika. Elih kaže da transkript treba da:

1. olakša proces razumevanja interakcije;
2. omogući dobru vizualizaciju interakcije i njene dinamike u svakom momentu;
3. očuva esencijalne informacije na jasan način, bez suvišnih informacija koje bi otežavale iščitavanje i analizu;
4. bude semiotički verodostojan tj. da se transkriptne konvencije mogu proširiti i time optimalizovati iščitavanje i analizu zabeleženog govorenog materijala (Ehlich 1993: 124).

Očigledno je da ovi_e istraživači_ce imaju na umu različite empirijske materijale koji se transkribuju, kao i da im se razlikuju teorijska polazišta i ciljevi istraživanja.

3.2.2 Sistemi transkripcije

U svetskoj i domaćoj literaturi mogu se pronaći različiti pristupi beleženju razgovornog jezika u zavisnosti od teorijske orijentacije, predmeta i ciljeva istraživanja³, što jeste jedna od metodoloških teškoća kada se transkripti čitaju i interpretiraju značenja. Dok jedni u fokusu imaju isključivo verbalne informacije, drugi pored verbalnih beleže i neverbalne aktivnosti i/ili paraverbalne elemente (tempo i jačina izgovora, akcentovanje i sl.). Sistemi transkripcije mogu biti preskriptivni (npr.

³ Tako se kod nas transkripcija koristi i u antropološkoj lingvistici u okviru terenskih istraživanja, najviše za izradu dijalektoloških transkripata (up. Bošnjaković, Sikimić 2013).

GAT ili HIAT), jer daju tačno uputsvo koji se elementi razgovora beleže i na koji način i u većini slučajeva oslikavaju jedno teorijsko-metodološko polazište sa jednom jedinicom analize. Nasuprot njima postoje i otvoreni ili opšti transkriptni sistemi (npr. znaci za transkripciju „Novosadskog korpusa“). Oni nude nedovršen inventar mogućih pristupa u transkriptom postupku, naročito u pogledu teorijske pozadine ili jedinice analize koje su promenljive u zavisnosti od ciljeva istraživanja i formiraju se prema istraživačkim potrebama.

Sistemi transkripcije u analizi konverzacije

Jedan od prvih i svakako najuticajnijih transkriptnih sistema i konvencija razvili su osnivači analize konverzacije Saks, Šegloff i Džeferson (1974). Oni pristupaju spontanom razgovoru kao obliku socijalne interakcije i opisuju njegovu organizaciju koja se realizuje po obrascu smene sagovornika_ca. Sekvencionalnost razgovora ostvaruje se redom govorenja (eng. turn-taking) koje teče po određenim pravilima. Ona obezbeđuju da samo jedan_a govornik_ca govori u svakom trenutku. Tako se u zapisu razgovora beleži ko je razgovor započeo, ko ga je preuzeo, završio i ko se u razgovor nije uključio; dužina i trajanje pojedinačnih govorenih priloga, njihov kontinuitet i sl. Pojedinačni nastup svakog_e govornika_ce od trenutka preuzimanja reči do trenutka prepuštanja nekome drugom naziva se *replika* ili *turnus* (eng. turn).

Kako bi pretočili svoje teorijsko shvatanje prirode razgovora i iz njega proistekle jedinice analize u pisaniu formu Saks, Šegloff i Džeferson razvijaju konvencije za beleženje razgovora. One su grupisane u tri celine: 1.sekvencionalnost (eng. sequencing), 2.intonacija (eng. sound-production) i 3.uputstva za čitalaštvo (eng. reader's guide). Znaci za transkripciju su simboli kojima se beleže određeni elementi interakcije između sagovornika_ca.

Sekvencionalnu prirodu razgovora autori prikazuju kroz upotrebu sledećih znakova za transkripciju:

// (duplom kosom crtom) (Primer 1) ili

[] (uglastom zagradom) (Primer 2) beleži se preklapanje i simultani govor:

Primer 1

V: Th' guy says tuh me- 'hh my son // didid.

M: Wuhjeh do:.

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 731);

Primer 2

V: Th' guy says tuh me- 'hh my son [didid.

M: [Wuhjeh do:.

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 731);

= (znak jednakosti) označava pojavu kada se replike neposredno bez ikakve pauze nastavljaju jedna na drugu, a pri tom nema preklapanja (eng. latching):

Primer 3

R: Wuhjeh do:=

V: = I said did, he, get, hurt.

V: My wife // caught d' ki:d,=

R: Yeh.

V: =lightin' a fiyuh in Perry's celluh.

V: Well my son did it=I'm gladjer son didn' get hu:rt, 'hh I said but ...

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 731);

(o.3) brojevi u zagradaama između dve replike označavaju proteklo vreme u sekundama između replika ili u okvirima jedne replike tj. trajanje pauze:

Primer 4

V: ... dih **soopuh** ul clean it up,

(0.3)

(): hhehh

V: No kidding.

M: Yeh there's nothin the:re?

(0.5)

M: Quit hassling.

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 732).

Podaci o intonacijskim karakteristikama govorenog materijala beleže se interpunkcijskim znacima koji nemaju gramatičku vrednost. Tako npr. posle pitanja može uslediti zarez ili tačka, a znak pitanja ne signalizira upitnu rečenicu:

Primer 5

V: Becuss the soopuh dint pudda bu:lb on dih sekkin flaw en its burnt ou:t?

V: A do:g? enna cat is diffrent.

R: Wuhjeh do:.

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 732);

: dvotačkama se beleži produženje vokala; što je broj uzastopno upotrebjenih dvotački veći, duže je produženje vokala:

Primer 6

V: So dih gu:y sez 'hh

M: Yeh it's all in the chair all th//at junk is in the chair.]=

V: Wo::::::::::w]=

V: =I didn' know tha:t?

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 732);

Podvlačenjem se beleže različiti oblici akcentovanja, ali i visina i/ili jačina glasa:

Primer 7

V: I sez y' know why, becaawss look.

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 733);

- (kratka crta) označava skraćenje prethodne reči ili glasa:

Primer 8

V: He said- yihknow, I get- I get sick behind it.

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 733);

(**h**) malo „ha“ u zagradi unutar reči ili zvuka označava eksplozivnu aspiraciju npr. smeh ili uzdah:

Primer 9

M: I'd a' cracked up 'f duh friggin (gla- i(h)f y' kno(h)w it) sm(h)a(h) heh heh

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 733);

VELIKA SLOVA označavaju da je reč izuzetno glasno izgovorena:

Primer 10

V: En it dint fall OUT!

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 733).

„Uputstvo za čitalaštvo“ sadrži dodatne konvencije autora:

() jednostruka obla zagrada označava da osoba koja je transkribovala ne čuje ili ne razume tačno šta je izgovorenog:

Primer 11

M: I'd a' cracked up 'f duh friggin (gla- i(h)f y' kno(h)w it) sm(h)a(h) heh heh

M: Jim wasn' home, // °(when y' wen over there)

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 733);

(()) dupla obla zagrada sadrži neverbalne informacije:

Primer 12

M: ((whispered)) (Now they're gonna, hack it.)

M: ((RAZZBERRY))

M: ((cough))

(Sacks, Schegloff, Jefferson 1974: 733).

Ono što autori ne navode eksplisitno već podrazumevaju su osnovne komponente svakog transkriptnog sistema: oznaka za svakog_u sagovornika_cu tj. osobu koja učestvuje u interakciji (najčešće označene velikim početnim slovima i dvo-tačkom u većini transkriptnih sistema) i prostorno uređenje transkripta na takav način da svaki novi red govorenja odgovara novom redu u grafičkom prikazu razgovora.

Kasnije je ovaj bazični sistem transkripcije proširen tzv. Džefersonijanskim znacima za transkripciju (eng. Jeffersonian notation) (Jefferson 1984), koji i u današnje vreme predstavljaju osnovu za razvoj savremenih transkriptnih sistema:

Tabela 1. Džefersonijanski znaci za transkripciju

Znak/ Simbol	Značenje	Primer ⁴
// dupla kosa crtica	preklapanje	Louise: 'N how t//all are <u>you</u> , Al, Roger: How tall'r you Al.
[otvorena uglasta zagrada	početak preklapanja	Louise: 'N how tall [are <u>you</u> , Al, Roger: [How tall 'r you Al.
] zatvorena uglasta zagrada	kraj preklapanja	Louise: 'N how t[<u>a ll u h r</u>] <u>you</u>]↓A:] Roger: [How <u>tall</u> 'r] ↓you] Al,]
= znak jednakosti	replike se neposredno (bez ikakve pause) nastavljaju jedna na drugu (a pri tom nema preklapanja) (eng. latching).	Maggie: ...en 'e weighs about a hunnerd 'n thirdy five pounds.= Ronald: =AAUUGH! WHADDA L-LIE!
(0.0) brojevi u obloj zagradi	pauza (broj u zagradi označava trajanje pauze u sekundama i desetinkama, sa tačkom kao separatorom)	Al: ...j's be a <u>lot</u> 'v (shh) lotta work- <u>lotta hassle</u> . (0.2) Al: =[Well, Roger: [Well if yer goin' t' all that <u>trouble</u> ,
-- dupla crta	kratki interval bez razgovora tzv. otkucaj (eng. beat)	Vic: I'm intuh <u>my</u> thing, intuh my -- attitude against <u>othuh</u> pih- hh
(.)	vrlo kratka pauza	Mrs A: 'Ello:? Guy: 'Ello is <u>Curly</u> there? → (.) Mrs A: → <u>Oo</u> jis (.) è-Who:? Guy: Johnny?h An[sin:] Mrs A: [Oo j]ist ↑a minnih,

⁴ Svi primeri preuzeti su iz Jefferson 2004: 24-31.

Znak/ Simbol	Značenje	Primer
T (0.0) <u> </u> brojevi u uglastoj zagradi omeđani sa nekoliko linija	proteklo vreme između završetka rečenice ili glasa u prvoj omeđanoj liniji transkripta i početka rečenice ili glasa u poslednje omeđenoj liniji	Mrs A:  Oo jist <u>ta</u> minnih, (0.6) Kid: (1.2) () Mrs A:  [It's fer <u>you</u> dea:r,
podvlačenje	akcenat i/ili amplituda	Ehrlichman: Well <u>Dean</u> has: uh;h <u>totally</u> coop'rated with the U.S. <u>Attorney</u> .
:: dvotačka	produženje krajnjeg vokala	Mike: <u>↑i</u> Yeh it's all in the <u>↑chair</u> = Mike: = <u>↓all th[at</u> <u>°junk's in the chair.</u> ° <u>↓</u> Vic: [W o : : : : : : : :] <u>↓</u> : : w := Vic: = <u>I din'</u> know that?
<u>:—</u> kombinacija dvotačke i podvučenog glasa	uzlazni ili silazni akcenat	Kalmbach: <u>H</u> i:.= Ehrlichman: =How'r you..
↑↓ horizontalne strelice	promene u visini tona	Dan: °Thet's a good <u>↑ques</u> <u>↓tion</u> .° (0.6) Louise: <u>↑↑</u> Thank <u>↓</u> you.
.?? znaci interpunkcije	uobičajena intonacija	Maggie: Oh I'd say he's about what.=five three enna ha: <u>lf</u> ?=aren't chu Ronald,
REČ velika slova	veoma glasan govor (vikanje)	Kalmbach: I returned it 'n went <u>over ther</u> e (-) tih <u>↑da:y</u> , (0.5) A:ND uh (0.8) he said the <u>↑re</u> ason thet...
°reč° oznaka za stepen	sadržaj između je izgovoren nešto tiše od svog okruženja	Leslie: But we were <u>↑ver</u> y <u>↓sor</u> y to hear (-) that uh (-) °your <u>mo</u> ther° had (-) died is that ri <u>ght</u> Phi[u]lip? Philip: [Yea <h>.</h>
* zvezdica	beleženje zvukova koji ne spadaju u govor npr. udaranje o sto	Vic: BU(h)D I'M NO(h)T I(h)NTUH THA(h)*T! * *
t*, d* zvezdica posle suglasnika	„tvrd“ izgovor suglasnika	Kalmbach: I w <u>j</u> ist (-) understand thet* uh: <u>you</u> en I are deh- abs'ooly dih <u>g</u> ether on that; Ehrlichman: No <u>question</u> about <u>it</u> ?=uh hHerb
t, d boldovani suglasnici	„tvrd“ izgovor suglasnika	Kalmbach: I w <u>j</u> ist (-) understand thet uh: <u>you</u> en I are deh- abs'ooly dih <u>g</u> ether on that; Ehrlichman: No <u>question</u> about <u>it</u> ?=uh hHerb
ä é ī tačka ili više njih ispod ili iznad vokala	„tvrd“ izgovor vokala	Ehrlichman: é-he:: <u>told</u> me: <u>?</u> ... <u>an</u> :d uh,h ī-he sid ...

Znak/ Simbol	Značenje	Primer
(b) italik slovo u obloj zagradi	početni glas	Emma: you <u>couldn't</u> ev'n <u>putcher hand</u> ou: <u>ts:l</u> de the CAR ih jiz'(b) <u>bu:rn</u> Ehrlichman: But they- (.) the(p) the point is...
rheč italik „ha“ unutar reči	tihi izgovor glasa „ha“ u pojedinim rečima	Ehrlichman: En I said well Joh:n <u>what</u> 'n the world er yih <u>talking</u> ↓about*.
reč italik vokal unutar reči	bezvučni samoglasnik tj. samoglasnik izgovoren šapatom	Ehrlichman:→ He said we: <u>ll?</u> =hmhh è-I came dih you; <u>hh</u> fr'm
<reč početak izlomljene zagrade	brz početak, čest kod samoispravljanja	Ruth: Monday nights we play, (0.3) < <u>I</u> mean we go to <u>ceramics</u> , ... Polly: Y'see it's diff'rent f'me: < <u>eh</u> f'(.) the <u>othuh</u> boy <u>s</u> ,
reč< kraj izlomljene zagrade	iznenadan završetak reči	Meier: Uh well I <u>fe</u> l like my <u>lef</u> ' side of my (.) chest I <u>c'd</u> (.) mah had a k- <u>cramp</u> <
-	prekid započete replike	Vic: He said- yihknow, I get- I get sick behind it.
>rečenica< izlomljena zagrada prema spolja	sadržaj je izgovoren nešto brže od svog okruženja	
<rečenica> izlomljena zagrada prema unutra	sadržaj je izgovoren nešto sporije od okruženja	
·hh tačka ispred nekoliko uzastopnih „ha“	udah (bez tačke izdah)	
rehhč niz „ha“ unutar reči	glasno disanje	Colson: ...a <u>ghhuy</u> wh(h)o's olso <u>totally</u> <u>loyal</u> <
(h) „ha“ u oblastoj zagradi	eksplozivnost u izgovoru glasa ili zvuka	Maggie: I j'st ran up th' stai(hh)rs that's wh(h)y I'm huffing en puffing.
£ znak za funtu	suspregnut smeh	Ken: ahha ha £I don' know who's payin' fer thi(h)s I ↑think ih my fa:-ther.£
rgheč „gh“ unutar reči	glotalni izgovor	Mike: Ah don' think 'ee lives onna ↓groun' flo↓ :h. (0.3) James: The: <u>ghghroun'</u> flo'

Znak/ Simbol	Značenje	Primer
() prazna obla zagradi	ne čuje se izgovoreno (razmak ukazuje na dužinu nerazgovetnog)	Mike: No. (0.4) Mike: ()
(reč) govornik_ca i replika u obloj zagradi	ne zna se sa sigurnošću ko je govornik_ca	(Mike) [(Lee me alone.)] Carol: [Mike I know yu]h' love' m
(mrm) besmisleni niz slova u obloj zagradi	buka	Nixon: Jerry sh'd talk to ↑W ₁ tnaw. (0.5) And uh: (-) jis brace eem 'n tell 'im tih (-)(offh sebbatikiss)...
(Ø) nula u obloj zagradi	buka ili nerazumljiv govor	Nixon: _____ °(Well ah'll protect chu <u>but</u> * uh)° (Ø): (0.7) (Okay.) Nixon: _____ °(Thet uh)° thet's that's <u>why</u> .. (0.9) °°I°° (0.5) <u>can't</u> let chu ↓go (0.2) <u>go down</u> .
(()) duple oble zagrade	opis konteksta	Vic: ((dumb slob voice)) Well we <u>usetuh</u> do dis

Jefferson (2004: 24-31).

GAT i GAT 2 sistemi transkripcije

Danas je u analizi konverzacije najrašireniji sistem koji razvija Margret Zelting sa saradnicima_ama (Margret Selting et al. 1998) za nemački jezik - tzv. sistem transkripcije za analizu razgovora (Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem GAT), tj. za analizu interakcije u sponatnim razgovornim situacijama. Deceniju kasnije GAT je dorađen i usavršen drugom verzijom: GAT 2. Ova druga verzija zamišljena je da bude upotrebljiva i za druge jezičke sisteme, tako da je GAT 2 do sada preveden i prilagođen za engleski jezik (Selting et al. 2011), a aktivno se prevodi na portugalski jezik. Prema autorima_kama GAT 2 ima široku primenu u društvenim naukama, različitim lingvističkim istraživanjima, analizi konverzacije i interakcionalnoj lingvistici. Zalaže se za GAT 2 kao jedinstven sistem transkripcije koji bi istraživačima_icama olakšao razmenu naučno-istraživačkih rezultata.

Osnovne razlike između GAT i GAT 2 odnose se na vrste transkripta i naziv za ustanovljenu jedinicu analize. Pored osnovnog (nem. Basistranskript) i detaljnog transkripta (nem. Feinstranskript) u GAT-u, GAT 2 prepoznaje i minimalni transkript (nem. Minimaltranskript) (o strukturi i izgledu pojedinih vrsta u nastavku teksta). Jedinica analize u GAT-u 2 je *intonaciona jedinica* (nem. Intonationseinheit), a identificuje se unutar jedne replike na mestu gde se pojedini segmenti razgraničavaju prozodijski, sintaksički i semantički (Selting et al. 1998: 13). Akcenti se definišu fonološki, a ne fonetički. Time je zamenjena ranija jedinica analize u GAT-u tzv. *frazna jedinica* (nem. Phrasierungseinheit).

Glavna osobenost ovoga sistema je da se posebna pažnja poklanja prozodiji, intonaciji i akcentovanju u govorenom materijalu. Beleženjem intonacije u transkriptu daje se značenje koji sagovornici_e utiskuju u sadržaj onoga što je izgovoreno, npr. ironija ili pitanje. Minimalni, osnovni i detaljni traskript u GAT-u 2 su varijante zapisa jednog te istog govorenog materijala, te predstavljaju postepenu nadogradnju i proširenje zapisa tako da minimalni transkript sadrži najmanju količinu podataka, a detaljni najveću. Drugačije rečeno, razlikuju se po suptilnosti u pristupu govorenom materijalu i količini podataka koji se zapisuju. Samim tim se i broj konvencija za beleženje tj. znakova za transkripciju u varijantama transkripta povećava.

Minimalni transkript

Selting et al. daju jasno uputsvo o izgledu i strukturi minimalnog transkripta. Koriste se isključivo mala slova, tip Courir 10 pt, sa razmakom 1,5. Sa leve strane transkripta naznačeno je proteklo vreme audio ili video zapisa koji se transkribuje. Zapis teče sukcesivno sa leva na desno i od gore ka dole. Transkript je podeljen na govorene priloge koji su numerisani tako da se za svaki novi govoreni prilog navodi novi broj. Tri prazna mesta nakon oznake broja govorenog priloga u transkriptu daje se oznaka za govornika_cu (velikim slovima). Sa desne strane ostavlja se 5 cm praznog prostora kako bi se obezbedilo mesto za dalje razrađivanje transkripta u osnovni i/ili detaljni:

Primer 13

{1:04}	01	A:	hier fängt der transkripttext an
	02	B:	ja genau
	03		(--)
	04	A:	wenn du mir ins wort fä[llst]
→	05	B:	[ich] fall dir ja
			gar nicht ins wort
{2:00}	06	A:	doch
	07		(.)
	08		hast du wohl getan
	09		du hast (.) mich grade unterbrochen
	10	B:	ja
{2:05}	11		tut mir leid

(Selting et al. 2009: 358-359).

Minimalni transkript sadrži zapis govorenih priloga tj. replika govornika_ca i njihovu podelu na segmente. Pri tom se beleže preklapanja, oklevanja, pauze, uzdah i izdah, smeh i neverbalne radnje i dešavanja, kao i teško razumljivi ili nerazumljivi delovi razgovora. Segmenti se razgraničavaju uspravnom linijom |. Jedan segment može činiti intonaciona jedinica, sa ili bez prozodijski nesamostalnih elemenata, neki njen deo, pauza ili pak neka neverbalna radnja npr. pokret.

Za svaki pojedinačni elemenat traskripcije razrađeni su znaci tj. konvencije kojima se beleže:

Sekvencialna struktura/razgovorni tok

- [] preklapanja i simultani govor
- []

Uz dah i izdah

- °h / h° uz dah i izdah u trajanju od ca. 0.2-0.5 sek.
- °hh / hh° uz dah i izdah u trajanju od ca. 0.5-0.8 sek.
- °hhh / hhh° uz dah i izdah u trajanju od ca. 0.8-1.0 sek.

Pauze

- (.) mikropauza, otprilike u trajanju do ca. 0.2 sek.
- (-) kratka pauza u trajanju od ca. 0.2-0.5 sek.
- (--) srednja pauza u trajanju od ca. 0.5-0.8 sek.
- (---) duža pauza u trajanju od ca. 0.8-1.0 sek.
- (0.5) izmerena pauza u trajanju od ca. 0.5 tj. 2.0 sek. (2.0)

Druge segmentalne konvencije

- i_eh proklitike i enklitike
- ah, oh, em oklevanje, tzv. „ispunjene pauze“

Smeh i plač

- haha hehe hihi silabičan smeh
- ((smeje se))((plače)) opis smeha tj. plača
- <<smejući se>> partikule za smeh, sa opsegom trajanja
- <<:->tako> „smile voice“

Pozadinski signali

- hm da ne jednosložni signali
- hm_hm da_a ne_e dvosložni signali
- ?hm?hm sa glotalnim izgovorom, najčešće odrično

Druge konvencije

- ((kašje)) parajezičke i vanjezičke radnje i dešavanja
- <<kašlući>> parajezičke i vanjezičke radnje i dešavanja, sa opsegom trajanja
- () nerazumljivi delovi govora
- (xxx), (xxx xxx) jedan tj. dva nerazumljiva sloga
- (tako) prepostavljen sadržaj izgovorenoga
- (malo/alo) moguće alternative
- ((nerazumljivo, nerazumljivi delovi izgovorenoga sa naznakom trajanja ca. 3 sek))

((...)) izostavljeni delovi u transkriptu
→ upućuje na relevantan red u transkriptu
(Selting et al. 2004: 391-392).

Osnovni transkript

Osnovni transkript dobija se tako što se minimalni transkript proširuje prozodijskim podacima. Time se smanjuje mogućnost pogrešnog tumačenja semantičke strukture i pragmatične funkcije razgovora. Prozodija po Zelting et al. obuhvata intonaciju, akcentovanje, visinu i dužinu tona, pauze, tempo i ritam. U prozodiske podatke spadaju intonaciona fraza, središnji akcenat i promene u visini tona. Osim njih, osnovni transkript beleži produženja sloga, glotalni izgovor i komentare.

Sekvencionalna struktura/razgovorni tok

= replike se neposredno (bez ikakve pause) nastavljaju jedna na drugu (a pri tom nema preklapanja) (eng. latching)

Druge segmentalne konvencije

: produženje za ca. 0.2-0.5 sek.
:: produženje za ca. 0.5-0.8 sek.
::: produženje za ca. 0.8-1.0 sek.
? prekid putem glotalnog izgovora

Akcentovanje

akCENAT središnji akcenat
ak!CENAT! izuzetno snažan akcenat

Promene u visini tona na kraju intonacijskih fraza

? visoko uzlazna
, srednje uzlazna
- bez promene
; srednje silazna
. nisko silazna

Druge konvencije

<<iznenaden>> komentar sa interpretacijom, sa opsegom trajanja
(Selting et al. 2009: 392).

Primer 14

01 S1: ja:; (.) die VIERziger generation so;= =das_s: !WA:HN!sinnig viele die sich da ham [SCHEI]den
03 S2: [ja;]
S1: lasse[n.=]
04 S2: [hm,]
05 S1: =oder scheiden lassen Überhaupt.
06 S2: hm,
07 (--)
08 S1: heute noch-
09 ((atmet 2.1 Sek. aus))
10 s_is der UMbruch.
11 S2: n besonders GUTES beispiel das warn mal unsere NACHbarn.
12 (---)

(Selting et al. 2009: 394).

Detaljni transkript

Prema potrebama analize moguće je osnovni transkript dopuniti i dodatnim parametrima. Za to su izrađene konvencije koje se odnose na prozodiju i gestikulaciju. Osim mesta akcenta i njegove jačine označavaju se promene u visini tona pre i posle akcenatskog sloga, prenošenje akcenta na početak ili sam tok intonacione fraze, promene u registru visine tona kao i jačina tona i brzina izgovora:

Akcentovanje

akCENAT	središnji akcenat
akcEnat	sporedni akcenat
ak!CENAT!	izuzetno snažan akcenat

Promene u visini tona

↑	manja promena ka višem tonu
↓	manja promena ka nižem tonu
↑↑	veća promena ka višem tonu
↓↓	veća promena ka nižem tonu

Promene u registru visine tona

<<t>>	dublji tonovi
<<h>>	viši tonovi

Intralinearne oznake za pomeranje akcenatske visine tona

'SO	silazna
'SO	uzlazna
^-SO	bez promene
^SO	uzlazno-silazna
^SO	silazno-uzlazna
↑`	manja promena visine tona na vrhu akcenatskog sloga

↓	manja promena visine tona ka dnu akcenatskog sloga
↑`SO tj. ↓`SO	uzlazna tj. silazna promena visine tona kod akcenta bez promene
↑↑`SO bzw. ↓↓`SO	uzlazna tj. silazna promena visine tona na vrhu tj. dnu akcenatskog sloga

Jačina tona, promene brzine izgovora, sa opsegom trajanja

<<f>>	forte, glasno
<<ff>>	fortissimo, izuzetno glasno
<<p>>	piano, tiho
<<pp>>	pianissimo, izuzetno tiho
<<all>>	allegro, brzo
<<len>>	lento, polako
<<cresc>>	crescendo, glasnije
<<dim>>	diminuendo, tiše
<<acc>>	accelerando, brže
<<rall>>	rallentando, sporije

Promene u kvalitetu glasa i načinu artikulacije

<<škripi >> glotalni izgovor
 <<šapućući>> primer za promenu u kvalitetu glasa
 (Selting et al. 2009: 392-393).

Primer 15

```

01 S1: ja;; (.) die ↑`VIERziger genera`tiOn so;=
02 =das_s: ↑`!WA:HN!sinnig viele die sich da ham
  [↑`SCHEI]den
03 S2: [ ja; ]
  lasse[n.=
04 S2: [ `hm,
05 S1: =<<dim> oder `schEiden lassen ↑`Überhaupt.>
06 S2: `hm,
07 (--)
08 S1: <<pp> heute noch->
09 ((atmet 2.1 Sek. aus))
10 <<p> s_is der ↑`UMbruch.>
11 S2: n besonders ↑`GUTes beispiel das warn mal unsere
  ↑`NACHbarn.
12 (---)

```

(Selting et al. 2009: 396).

GAT 2 je veoma istančan sistem za transkripciju govorenih materijala sa posebnim fokusom na prozodiji. Iako poseduje osnovne znake kojima se beleži neverbalna komunikacija činjenica je da joj se posvećuje veoma malo pažnje.

Sistemi transkripcije HIAT i HIAT 2

HIAT (nem. Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen, eng. Heuristic Interpretative Auditory Transcription, sr. poluinterpretativna radna transkripcija) sistem namenjen je transkripciji diskursa, te se najviše kostisti u diskurs analizi. Sistem su

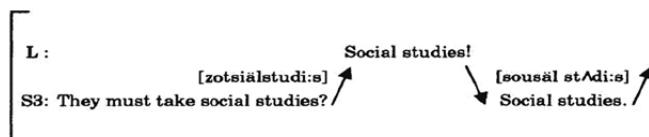
za nemački jezik razvili Konrad Elih i John Rebajn (Ehlich, Rehbein 1976) i kasnije ga dopunili konvencijama za intonaciju i neverbalne elemente (Ehlich 1979; Ehlich, Rehbein 1979). Ovaj sistem transkripcije nadovazuje se na postojeće sisteme transkripcije u analizi konverzacije (Schlobinski 1996: 66).

U nazivu termin „interpretativna“ treba da ukaže na hermeneutički proces u razumevanju govorenih materijala, a otvorenost tog procesa za dalje analize sadržan je u izrazu „poluinterpretativna“. Za Eliha je interakcija složeni fenomen koji osim verbalnih uključuje i paralingvističke i neverbalne komponente i određene aktivnosti. Istiće tri momenta u analizi razgovornog jezika koja je neophodno obuhvatiti transkripcijom. Oralni materijal je nestalan u protoku vremena, za razliku od pisanih koga karakteriše trajnost. Drugo, interakcija među sagovornicima_ama nije ograničena samo jednim datim jezičkim sistemom. Na kraju, jezičko i nejezičko opštenje odvija se u širim društvenim kontekstima, kakve su institucije (Ehlich 1993: 124-125).

Razlikuju se dva nivoa transkripcije: osnovna i detaljna, i za njih su razrađeni transkriptni sistemi HIAT i HIAT 2. Sam transkript izgledom podseća na partiture muzičkih dela (u kom se paralelno beleže note za različite muzičke instrumente) i to je osnovna grafička jedinica. Sagovornici_e i njihovi govoreni prilozi prikazuju se paralelno u redovima. Tako se postiže sinhronost i sukcesivnost verbalnih podataka. Podaci zapisani horizontalno slede jedni za drugima u vremenu, a isti podaci posmatrano vertikalno odvijaju se simultano. Pri tome partitura može biti neograničeno široka.

Za oznaku smene sagovornika_ca se radi lakšeg razumevanja mogu koristiti strelice ↗ ↘:

Primer 16



(Ehlich 1993: 127).

Preklapanje se u partituri prikazuje paralenlim zapisima govorenih priloga. U Primeru 17 preklapanje počinje kada T izgovara „noch“ i traje sve dok S ne izgovori „meine“:

Primer 17

T: Sylvia! ja hast noch was?	
S: Ja, ich meine also, Politik.	1

(Ehlich 1993: 131).

Da bi se označila sinhronost u slučaju kada slovni zapis ne prati tempo izgovora jednog govorenog priloga tj. kada se preklapanje i/ili simultani govor auditivno protežu pre ili nakon slovnog zapisa, koriste se znaci ili između dve ili više linija:

Primer 18

In:	What happened to Bill after his disappearance?
Su:	Bill had a pretty hard time.

(Ehlich 1993:131).

Pauze u HIAT-u igraju veliku ulogu i ogledalo su nekih značajnih procesa kao što su planiranje ili koordinacija razmena (Ehlich 1993: 127). Beleže se na uobičajeni način:

Tabela 2. HIAT znaci za beleženje pauze

Znak	Značenje
.	kratka pauza
..	duža pauza
...	duga pauza
((2s))	dužina pauze u sekundama

(Schlobinski 1996: 67-68).

Oklevanje se obeležava kosom crtom /:

Primer 19

Ko/kommst Du bal/ähh.

(Schlobinski 1996: 67).

Za beleženje intonacije koriste se sledeći znaci:

Tabela 3. HIAT znaci za beleženje intonacije

Znak	Značenje
'	uzlazni ton
'	silazni ton
V	silazno-uzlazni ton
V	uzlazno-silazni ton
-	nepromenljiv ton
>	(iznad reda) tiše
<	(ispod reda) glasnije
>>>	brže
<<<	sporije

Znak	Značenje
....	(iznad reda) staccato, skraćeno (tačka po slogu)
-----	(ispod reda) naglašeno
---	(ispod reda) produženo
:	izduženje/produženje foneme

(Ehlich 1993: 128-129).

Ostali znaci su: () za nerazumljive delove i (()) za komentare.

U osnovnom transkriptu su verbalni podaci zapisani tzv. literarnom transkripcijom, tj. prilagođenim ortografskim konvencijama (videti Primer 16) koja slede otrografska pravila u nemačkom jeziku, ali i omogućuju beleženje verbalnih jedinica koja ne pripadaju nemačkom standardnom jeziku i pravopisu.

Drugi, detaljniji nivo transkripcije naziva se HIAT 2. Obuhvata detaljniju intonaciju, neverbalne elemente interakcije i dešavanja. Osnovni transkript proširuje se za dva dodatna reda u kojem se oni beleže. Tako se red koji se odnosi na verbalnu komunikaciju označava sa VK (nem. VK verbale Kommunikation, eng. VC verbal communication), red za neverbalnu komunikaciju NVK (nem. NVK nichtverbale Kommunikation, eng. NVC nonverbal communication), a red za neverbalne aktivnosti AK (nem. nonverbale Aktionen, eng. nonverbal action AC), i to za svakog_u pojedinog_u govornika_cu. Sadržaj reda za VK odgovara osnovnom transkriptu i predstavlja referentnu tačku za pozicioniranje neverblane komunikacije i aktivnosti i određuje njihovo relativno trajanje. Neverbani elementi su dati kroz minimum opisa, paralelno sa odgovarajućim verbalnim prilogom i sa naznakom trajanja:

o- - - - -smeje se- - - - o duža neverbalna komunikacija i aktivnost

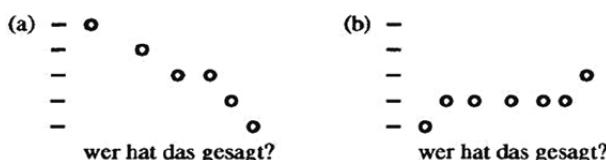
% zatvara oči trenutačna neverbalna komunikacija i aktivnost

(Ehlich 1993: 137).

Za identifikaciju dela tela kojim se NK izvodi koriste se skraćenice sačinjene od prva dva početna slova naziva za deo tela (npr. KO od nem. Kopf, sr. glava ili HA od nem Hand, sr. šaka), sa naznakom za levo l (nem. links) ili desno r (nem. rechts).

Na posletku, u HIAT-u 2 se beleži prozodija npr. u slučaju različite intonacije pitanja i to u redu koji stoji neposredno iznad govorenog priloga u obliku skale od pet stepeni:

Primer 20



(Ehlich 1993: 136).

Sledeći primer predstavlja detaljni transkript u HIAT-u 2:

Primer 21

1	L VK	Ich werd es auch nacher anzeichnen. Ich bin nicht so optimistisch, anzunehmen.
	NVK	o---Blickfixierung auf S1---o o-----KO nach links zu allen----- -HÄ-oo-abwert. Geste mit HÄ-oo-----HÄ gefaltet----- o--lächelt-----o
	S2 NVK	o-verschränkt AR trotzig, o-nimmt Stift-o o-meldet sich mit ARr-----o KO vorgebeugt---o aus MU und setzt zum Schreiben an
	L VK	daß wir das hier. voll klären können. Bitte !
	NVK	-----o o-----KO zurück zu S2----- -----HÄ gefaltet----- o-Hebung des KO-%-o
L ₁ Prä-turn- Abgabe		L ₁ %BR hochziehen Nicken % %LD schließen (2x) %LP aufein. o-LP aufeinandergepreßt-----
2	S2 VK	() mich interessierte nur der Name von dem/ Mich interessierte nur der Name
	NVK	o-----bewegt AR winkend-----o
	L VK	Das war also in einer etwas anderen
	NVK	-----Blick zu S2----- -----HÄ gefaltet----- -----LP aufein.-----o
3	S2 VK	ch. dessen, der dieses .. Experiment . gemacht hat.
	AK	o-schreibt-
	L VK	Form der Herr Foucault . . mit ø u und hinten mit å ü ej te . . und dieses . . /.
	NVK	-----Blick zu S2----- %-----o -----HÄ gefaltet----- AU links zu allen-----o % setzt mit % spreizt KF ab KO zum Gang an die Tafel an o-lächelt andeutungsweise-o
	S2 NVK	o-KO hoch, AU zu L o-lacht----- % Stirnrunzeln
	AK	-----schreibt-----o
	S1 NVK	o-KO zu S2, AU auf Heft--
	S VK	Meikelsen
	SS NVK	o-Lachen--o

(Ehlich 1993: 139).

Sistem transkripcije razgovornog srpskog jezika

Prve znake za transkripciju razgovornog srpskog jezika (tadašnjeg srpskohrvatskog) razvila je Svenka Savić sa saradnicima_ama još sredinom 70-ih godina prošlog veka u okviru projekta „Psiholingvistička istraživanja“ (1975-2000g.). Tokom rada na

projektu otvorila se problematika standardizacije govorenog materijala, jer je u nauci u jeziku „fokus analize uglavnom bio na pisanim tekstovima iz uverenja da je govor haotičan i da nije moguće ustanoviti pravila, kao što je to bilo moguće učiniti sa zapisanim tekstrom“ (Savić 2011: 50). Uz to, jedan od važnih zadataka na projektu bio je „ustanoviti pravila za *upotrebu razgovornog jezika*, vodeći pri tom računa o kontekstu, sagovornicima i zajedničkom iskustvu, a na primerima zabeleženim u spontanim razgovornim situacijama u srpskom i u drugim jezicima“ (Savić 2010: 56). Projekat je posle višedecenijskog rada rezultirao nizom transkribovanih materijala i publikacija⁵ koje zajedno čine „Novosadski korpus razgovornog jezika“.

U publikaciji *Diskurs analiza* (1993) Svenka Savić je posebnu pažnju posvetila upravo transkripciji. Za autorku je svaki zapis odraz teorijskih shvatanja o prirodi razgovora te sa tim u vezi daje pregled različitih teorija u diskurs analizi, npr. Serlova teorija govornih činova (Searle 1992), Kognitivna teorija Čejfa (Chafe 1980, 1987), Bahtinova teorija govornih žanrova (Bahtin 1980b) i dr. Teorijsko polazište prema autorki utiče na odabir jedinica analize (npr. klauzula, razmena, razgovorni pasus i dr.), način prikazivanja govorenog materijala i tip transkripcijskih znakova.

U procesu prikupljanja razgovornog korpusa je za Savić važno sačuvati što više informacija koji pomažu u objašnjavanju prirode razgovora i s tim u vezi razlikuje dve vrste podataka. Prvi se odnose na *strukturu samog jezika*: pragmatički, sintaksički, morfološki, intonacijski (sa prozodijskim) i fonetsko-fonološki. Drugi doprinose razumevanju *načina na koji se razgovor ostvaruje*: red govorenja, počinjanje i završavanje razgovora, redosled sagovornika_ca; potom su tu razgovorni postupci: pauze, preklapanje, prekidanje, loš početak, ispravljanje i samoispravljanje, oklevanje i partikule (Savić 1993: 61-62).

Za pravilno razumevanje prirode razgovora su za Savić podjednako važne sve komponente komunikativnog događaja: verbalne i neverbalne, kontekst kao i osobine sagovornika_ca. Neverbalni podaci čine sastavni deo razgovora tj. interakcije koja se ostvaruje. Savić navodi nekoliko pojmove koji objašnjavaju neverbalno ponašanje:

Amblemi – simboli koji imaju tačno značenje kao i reči koje svaki_a pripadnik_ca neke kulture zna. To su gestovi lica, glave ili tela sa specifičnim značenjem koje je moguće i verbalno izraziti. Npr. potvrđno klimanje glavom u našoj kulturi.

Telesni manipulatori – pokreti koji se najčešće ostvaruju uz neku drugu radnju: doticanje delova lica ili glave, kose, uha, nosa ili lupkanje prstima za vreme neke radnje. Ovi pokreti pokazatelj su emocionalnog stanja govornika_ca, jer su individualno uslovljeni.

Ilustratori – pokreti tela kojima se želi nešto naglasiti u vezi sa onim što se govori. To su najčešće gestovi, uslovljeni kako jezikom i kulturom kojima govornici_ce pripadaju, tako i njihovim ličnim osobenostima (Savić 1993: 45-46).

U transkriptu govorenog materijala „Novosadskog korpusa“ koriste se znaci za transkripciju koji su prilagođeni zapisu materijala dobijenih audio snimkom. Ova

⁵ Njihov spisak nalazi se u Prilogu 1.

činjenica uticala je da se neverbalni elementi beleže na način kakav je to kod analize konverzacije.

Znaci za transkripciju „Novosadskog korpusa razgovornog jezika“

A,B,C sagovornici_e

A+B	dve osobe govore istovremeno
, . ? !	uobičajeni pravopisni znaci
(..)	kratka pauza
(...)	duža pauza
(.n)	vrlo duga pauza
tekst između ova dva znaka	posebno naglašeno
-tekst između ova dva znaka-	glasno izgovoren
=tekst između ova dva znaka=	tiho izgovoren
<tekst između ova dva znaka>	brzo izgovoren
>tekst između ova dva znaka<	sporo izgovoren
***	ne čuje se ili se ne razume deo iskaza
ê	neartikulisani glas
//	nije završen započeti iskaz, (samo)ispravljanje (tekst u zagradi) informacije koje se tiču šireg konteksta

(Savić 1993: 5).

Posebno je institucionalan i formalan oblik razgovornog jezika od velikog interesovanja kod nas. Tako sledeći primeri pokazuju kako su znaci za transkripciju „Novosadskog korpusa razgovornog jezika“ korišćeni u zapisu i analizi razgovora lekara sa pacijentom (Primer 22) i razgovora u sudnici (Primer 23).

Primer 22

- D (1): Izvolite, nek uđe pacijent.
(.n)
- D (2): Dobar dan.
- D2 (3): Dobar dan.
- S (4): (...) Moš'te polako da pređete na krevet,
=====
- D (5): Moš'te preći polako na krevet.
(..) t' će biti zgodnije da vas pogledam.
(...) *** polako samo.
(..) Je l' moš'te?
(.n)
Kaš'te vi meni, (...) kakve su vas tegobe naterale
da se javite doktoru?
Šta vam najviše smeta?
- Rodbina je krenula prema krevetu, gurajući pacijenta. Glasno pričaju među sobom.
- P1 (6): ***
- D (7): Znači, nemate vazduha.
- P1 (8): Imam vazduha.
- D (9): A kol'ko dugo već te tegobe imate?
- P1 (10): Dugo.
- D (11): Kol'ko je to? Deset godina, pet godina//
- P1 (12): *Sigurno*, ako ne i više.
Jer ja sam šezdest i èè od pedeset četvrte godine bez noge//
- D (13): Dobro.
- P1 (14): Itako ***
- D (15): E sad mi kaš'te, ovaj, bez noge, šta se desilo?
- P1 (16): Ja sam četrdes pete godine na minu naiš'o.
- D (17): Y znači ranjeni ste, pa ste ostali bez noge.
- =====
- P1 (18): Da, za vreme rata (...) da, da (...) da.
- D (19): Dobro.
Kaš'te mi,
è sem tog è bronhitisa da l' ste još neku, i sem, naravno
te amputacije, da l' ste još neku bolest imali (...) ozbiljniju?
- P1 (20): Imam (...) nemam operisana obadve kile.

(Trifković Tucakov 2014: 101).

Primer 23

C: (обраћа се тужиоцу) В., је л' тако?

Тж: Јесте.

C: Ево га .. за апелацију .. Кажете, овако невезано// то би било ***, (обраћа се туженој) Б., имамо проблем са доставом, са адресом ***

=====

T: Ма .. имам, имам ја проблем *** да проблем са поштаром. Отишао код комшија да ме тражи.

C: М?

T: Био код комшија.

=====

C: Ево ви`те... (*показује јој судске позиве који су се вратили*)

=====

T: Па сам ја њега видела.

=====

C: Ево, ево.

=====

T: Да. *Знам* ја да је био код комшија. То је поштар ми реко. Каже ја био, па Боже .. има// на позиву број.. куће. Он то вратио и после тога више није долазио.

C: Ja Вам могу дати .. сад да видите//

=====

T: Ma ja *верујем*. Кажем Вам .. он је мени рекао.

(Tir Borlja 2016: 94).

3.2.3 Izgled transkripta i njegovi elementi

Svaki transkript sastoji se iz dva glavna elementa: zagлавља i zapisa govorenog materijala. Zagлавље se naziva „Dokumentacioni list“ i sadrži podatke o:

1. arhivi, где се транскрипт сачињава и чува;
2. пројекту/истраживању у оквиру којега је настао;
3. теми пројекта/истраживања;
4. особи која руководи пројектом/истраживањем;
5. броју аудио или видео записа;
6. типу дискурса;
7. ситуацији тј. кратак опис контекста, учесника и учесница и тока разговора;
8. имену особе која је снимала;

9. imenu osobe koja je skidala materijal i transkribovala;
10. trajanju audio ili video zapisa.

Mogući su i neki drugi podaci, sve u zavisnosti od istraživačkih ciljeva, tipu istraživanja, dodatnih postupaka obrade npr. prevoda ili dodatne kompjuterske obrade i sl. Veoma je značajno pravilno navođenje podataka o transkriptu kada ga koriste ili citaraju drugi istraživači i istraživačice. Tada se zaglavljeno redukuje na podatke o autoru_ki, godini nastanka, tipu diskursa i kratkom opisu situacije.

Od izuzetne je važnosti da se održi anonimnost podataka o učesnicima i učesnicama u snimljenom razgovoru. Transkripti nisu predviđeni da budu dostupni široj javnosti. Istraživačka etičnost zahteva da se lični podaci zaštite i onemogući identifikacija. Zato se u transkriptu koriste pseudonimi, skraćenice ili neki drugi simboli za imenovanje i identifikaciju učesnika i učesnica.

Kako će sam zapis razgovora izgledati zavisi od nekoliko činilaca, koje ovde sumiram.

1. Empirijski govoren i materijal može se prikupiti audio ili video zapisivanjem. Kod transkripcije audio zapisu izostaju uglavnom detaljne informacije o neverbalnim elementima interakcije, tako da ih ni transkript neće sadržavati. U transkriptu video zapisu ovi elementi mogu igrati veoma značajnu ulogu.
2. Istraživački ciljevi takođe oblikuju izgled transkripta jer određuju relevantnost informacija u njemu. Jedan isti audio zapis razgovora može npr. za cilj imati da analizira funkciju koju intonacija ili prozodija imaju u određenoj razgovornoj situaciji, pa će se one u transkriptu posebno i detaljnije označavati (intezitet, lokacija i sl.). Ako je cilj npr. utvrditi frekvenciju i količinu govorenog materijala pojedinih sagovornika i sagovornica, takav transkript može izostaviti gore spomenute elemente.
3. Teorijsko-metodološko polazište i unapred utvrđena jedinica analize direktno utiču na izgled transkripta. Transkripti se koriste u različitim interdisciplinarnim poljima (analizi konverzacije, diskurs analizi, antropološkoj lingvistici itd.) koje imaju različite jedinice analize (razmena, tonska jedinica, paragraf, reč itd.).
4. Koji će se znaci za transkripciju tj. konvencije za beleženje koristiti zavisi najviše od prirode razgovora koji se beleži, te transkript treba da oslikava njegovu strukturu. Osim toga, razgovor može biti formalan ili neformalan, javan ili prirodan tj. spontan, planiran ili ne. Tako se razgovor između kupca i prodavca i između nastavnika_ce i učenika_ca razlikuje ne samo po strukturi, već i nameri koje sagovornici_e imaju, cilju koji razgovor teži da postigne, broju sagovornika_ca, njihovom predznanju i statusu koje tokom interakcije imaju i sl. Veoma je važno da se u svim oblicima transkripta tj. u prostoru zapisu verno predstavi sukcesija govorenja sagovornika_a.
5. Zapis razgovora treba da odgovara opštim konvencijama pisanja u datom jeziku (npr. u srpskom, nemačkom ili engleskom jeziku s leva na desno, od gore ka dole sa belinama koje razdvajaju pojedine reči, redove). U kojoj meri

će ortografski sistem koji se koristi u transkriptu odgovarati standardizovanoj ortografiji datog jezika i pravopisnim normama razlikuje se među pojedindim autorima i autorkama. Osim toga, veliku ulogu u ovom razlikovanju ima tipološki sistem nekog jezika kao i da li se beleži varijetet ili dijalekti ili pak oblik jezika koji je bliži usvojenom jezičkom standardu.

3.2.4 Osobine i transkripcija razgovora u razredu

Postojeća literatura o teorijsko-metodološkim pristupima analizi razgovora u razredu i rešenjima za njegovu transkripciju je veoma heterogena i obimna. Razgovor u razredu je predmet istraživanja kako pedagoško-metodičkih nauka, tako i interdisciplinarnih naučnih polja kao što su analiza konverzacije, diskurs analiza i rodne studije.

Na osnovu literature izdvajaju se nekoliko opštih konstitutivnih karakteristika razgovora u razredu:

1. to je formalan, institucionalizovan govor, uslovjen konvencijama prakse, planiran, sa unapred utvrđenim ciljevima;
2. ima oblik diskusije tj. grupnog dijaloga i u njemu učestvuje više sagovornika_ca;
3. pokazuje relativno stabilnu trijadičnu strukturu koja se ostvaruje u razmenama: iniciranje-odgovor-povratna informacija/evaluacija (IOP/E) (eng. Initiation-Response-Feedback/Evaluation, IRF/E);
4. neravnomerna preraspodela moći: sagovornici_e nemaju jednaka prava govorenja;
5. govor nastavnika_ca i govor učenika_ca razlikuje se na više nivoa, karakterišu ih različite razgovorne strategije i uslovljeni su mikro i makro kontekstom, individualnim stilovima, uzrastom i polom/rodom (o ovome detaljnije u 3.1).

U pedagoško-metodičkim naukama najrasprostranjeniji metodološki instrument za analizu interakcije između nastavnika_ce i učenika_ca tokom školskog časa je tzv. *Flandersov protokol interakcijske analize* (Flanders 1970). Upotreba ovog instrumenta pretpostavlja da istraživač_ica posmatra školski čas neposredno ili na osnovu video snimka. Zadatak je da svakih 3-5 s unosi oznaku u odgovarajući tabelarni obrazac u onu od postojećih deset kategorija koja najbolje odgovara načinu komuniciranja na času (Tabela 4). Prvih sedam kategorija posvećene su govoru nastavnika_ca. Kategorije „prihvatanje učenikovih stavova“, „hvala ili ohrabrenje“ i „prihvatanje ili koričenje učenikovih ideja“ objedinjeni su parametrom „reagovanje“, a „izlaganje“, „davanje uputstava“ i „kritika ili pozivanje na autoritet“ zajedno čine „inicijativu“. Kategorija „postavljanje pitanja“ je nezavisna od prethodno dve spomenute grupe. Samo dve kategorije opisuju verbalno ponašanje učenika_ca i to „odgovor“ ili „inicijativa“. „Tišina i zbrka“ je samostalna kategorija. Pretpostavka je da se utvrđivanjem frekvencije pojedinih kategorija i analizom njihovog sleda

mogu dobiti različiti podaci o načinu verbalnog ponašanja nastavnika_ce i učenika_ca. Tako npr. naizmeničan sled kategorija 6 i 7 sugerira autoritativno ponašanje nastavnika_ca, a kategorija od 1 do 3 njihovu neautoritativnost (Mužić 1999: 78).

Tabela 4. Kategorije Flandersove interakcijske analize

Nastavnik govori	Reagiranje	1. Prihvaca učenikove stavove: Prihvaca ili objašnjava stavove učenika a da ih pri tome ne obeshrabruje. Stavovi mogu biti pozitivni ili negativni. Ovamo se ubraja i predskazivanje stavova i podsjećanje na prošle stavove.
		2. Hvali ili ohrabruje: Hvali ili ohrabruje učenikovo djelovanje ili ponašanje. Šali se da bi popustila napetost, ali ne na račun drugih. Ovamo se ubraja ohrabrujuće "klimanje" glavom te izrazi poput "aha" ili "dalje".
		3. Prihvaca ili se koristi idejama učenika: Objasnjava, izraduje ili razvija ideje učenika. Kad nastavnik počinje unositi pretežno svoje ideje, prelazi se na kategoriju 5.
Inicijativa	4. Postavlja pitanja: Postavlja pitanja o nekom sadržaju ili postupku s namjerom da učenik odgovori.	
	5. Izlaze: Iznosi činjenice ili mišljenja o sadržaju ili postupku, iznosi vlastite misli, postavlja retorička pitanja.	
Učenik govori	6. Daje upute: Upute, zapovjedi ili naredbe kod kojih se očekuje da će ih učenik izvršiti.	
	7. Kritizira ili se poziva na svoj autoritet: Izjave kojima se nastoji izmijeniti ponašanje učenika od neprihvatljivog na prihvatljivo; karanje učenika; iznošenje razloga nekog svog (nastavnikovog) postupka; ekstremno pozivanje na sebe.	
Učenik govori Inicijativa	8. Učenikovgovor – kao odgovor: Odgovaranje učenika na nastavno pitanje. Nastavnik strukturira i ograničava situaciju. Sloboda učenikova iznošenja vlastitih misli je ograničena.	
	9. Učenikovgovor – inicijativa: Učenik iznosi nove ideje, vlastite predodžbe – bilo spontano, bilo na poticaj nastavnika. Mogućnost slobodnog iznošenja stavova i mišljenja; prelaženje okvira određene strukture.	
Šutnja ili sl.	10. Šutnja ili zbrka: Kratke pauze – vremenska razdoblja šutnje kao i vremenska razdoblja "zbrke", "darmara", kad promatrač ne može ustanoviti odnosno razumjeti oblik i sadržaj komuniciranja.	

(Mužić 1999: 76).

Ovako unapred utvrđene kategorije analize ograničavaju istraživački postupak, pošto predstavljaju zatvoren sistem koji je najvećim delom usmeren na verbalno ponašanje nastavnika_ca. Mnogi elementi interakcije su isključeni (najviše neverbalno ponašanje), a i procena istraživača_ice u postupku klasifikacije jezičkog ponašanja je ključna. Stoga se i nameće pitanje relevantnosti njihovog detektovanja (iako pretpostavljam da postoji protokol koji u slučaju video zapisa uključuje i osobu koja bi revidirala unos ili prisutnost više od jednog_e posmatrača_ice na času, što sa sobom nosi neke druge opasnosti ili poteškoće kakva je npr. zategnuta atmosfera zbog prisustva više nepoznatih osoba i sl.).

Razgovor u razredu je veoma rano privukao interesovanje istraživača_ica u okvirima **analize konverzacije**. Glavna istraživačka pitanja odnosila su se na strukturiranje razgovora u razredu kao oblika institucionalizovanog govora kroz razmeđene, na uloge i status nastavnika_ca i učenika_ca u kontroli razgovornog toka i na modifikacije pravila koja regulišu pravo govorenja. Tako je Makhoul (1978) utvrdio da se formalnost razgovora u razredu ostvaruje najpre prostornom razdvojenostu učesnika_ca interakcije. Time se postiže distanciranost između nastavnika_ce s jedne strane i učenika_ca sa druge strane. Posledice su neravnopravni razgovorni status i nejednakopravno pravo učešća u interakciji: nastavnik_ca poseduje neograničena prava za razliku od učenika_ca koji_e samo delimično doprinose razgovoru i imaju minimalizovana prava učešća (McHoul 1978: 183). Makhoul ističe još jednu osobinu razgovora u razredu koja ga čini formalnim oblikom razgovora, a to je da je on unapred isplaniran i uređen postojećim konvencijama. U razgovoru u razredu svi_e učesnici_e imaju opšte (pred)znanje o tome ko će kada da govori, za razliku od spontanih razgovora u kojima je organizacija smene sagovornika_ca određena trenutno relevantnim kontekstom (McHoul 1978: 183). Isto tako o čemu i kako će se na času govoriti ograničeno je nastavnim planom i programom i ciljevima datog časa.

Aleksander Makhoul smatra da je kontrola razgovornog toka i selekcija sagovornika_ca pravo i obaveza nastavnika_ca. On_Ona započinje novu temu i inicira novu razmenu, može da govori neograničeno dugo i koristi pauze bilo kada, bez straha da će red govorenja preuzeti neko_a drugi_a. Prava govorenja učenika_ca su ograničena (pogledati 3.1). Takva organizacija razgovora u razredu maksimalizuje nastupanje pauza, a minimalizuje preklapanja. Na kraju, nastavnik_ca ispravlja svaku devijaciju razgovornog sleda nastavnik_ca-učenik_ca-nastavnik_ca... (McHoul 1978: 189-211).

Svoje tvrdnje i zaključke Makhoul prikazuje na primerima transkripta razgovora u razredu (Primer 24) za koje koristi za to razređene znake za transkripciju (Tabela 5).

Tabela 5. Makhaulovi znaci za transkripciju

Znak	Značenje
/	uzlazna intonacija
//	mesto gde počinje preklapanje sa sledećim redom
(0.n)	pauza u desetinama sekunde
[simultani govor kada prelazi dva reda
]	kraj simultatnog govora ili preklapanja kada prelazi dva reda
T:	nastavnik_ca (eng. teacher); svi drugi identifikatori referišu na učenike i učenice
(:)	nemoguća identifikacija govornika_ce
(reč)	verovatno izrečeno
(Rodžer):	nesigurna identifikacija govornika_ce
()	nerazumljiv govor

Znak	Značenje
(„ „)/(„ „)	nerazumljiv govor
ali	akcentuacija jačinom tona ili intonacijom
=	razmena bez pauze (eng. latching)
-	veoma kratka pauza (kraća od (0.2))
?	intonacija pitanja (negrampatički marker)
::	izduženje krajnjeg vokala
-	prekid prethodnog glasa
@	reči koje slede izgovorene su tiho
(())	druge audio informacije pored verbalnih npr. ((kašlje))
Razred:	ceo razred ili većina učenika_ca govori uglaš
[[]]	gestovi i neverbalne informacije sa video materijala
.	višestrukost neke osobine ili više govornika_ca
.	
[]	audio materijal dat u zagradi (()) se nastavlja

(McHoul 1978: 213).

Ovi znaci za transkripciju su opšti, oslanjaju se na tada postojeće konvencije za transkripciju u analizi konverzacije, ali sa relativno malo parametara za prozodiju, intonaciju i akcentovanje. Makhoul predviđa samo beleženje tiho izgovorenih sadržaja (znak @) dok beleženje glasno izgovorenih sadržaja kao i tempo govora (brzo ili sporo) ne zaokupljaju njegovu pažnju.

Primer 24

- T: I tell you – I promise next week to tell you a ghost story, all right?
 G: Yes, sir
 K: Yeh, I'll bring some records
 T: But we'll have to – we'll have to be – we'll have to be very quiet. Now erm – //erm
 K: Bring some records
 T: [I dunno wha – it depends on whether you – whether we do anything with the records afterwards
 H: Sir, sir]

(AU 001/2: 763-71)

(McHoul 1978: 204).

Dajući opšti pregled postojećih pristupa u analizi razgovora u razredu autor Volš (2011) ističe da je analiza konverzacije kao metodološki postupak pogodna iz nekoliko razloga. Kontekst je prema ovom pristupu dinamičan, neprestano se

menja i oblikuju ga sagovornici_e neposredno tokom interakcije: svaki govoreni prilog zavisan je od prethodnoga i uslovljava sled novih govorenih priloga. Razgovor u razredu je oblik institucionalizovanog govora, a analiza konverzacije je veoma prijemčiva da objasni razgovor između sagovornika_ca sa podeljenim ulogama i drugaćijim razgovornim statusom: između eksperata_kinja (nastavnika_ca) i ne-eksperata_kinja (učenika_ca). Zato su odabir tema, organizacija razmena i upotreba određene leksike podređene ciljevima i aktivnostima koje u ovom slučaju institucija škole propisuje i reguliše (Walsh 2011: 85-86). Tako na primeru (Primer 25) pokazuje kako su govoreni prilozi nastavnika_ce (T) i učenika_ca (L) međusobno uslovljeni i zajedno konstruišu značenje (u pitanju je pojam „vojnih snaga“ (eng. military force)).

Primer 25

187	T:	=what do we call I'm going to try and get the class to tell you what this word
188		is that you're looking for ... er we talk about military (claps hands) ... military what?
189	L:	((1))=
190	T:	=like fight=
191	L:	=kill=
192	T:	=no not [kill]
193	L:	[action] action=
194	T:	=no ((2)) military?=
195	LL:	=power=
196	T:	=power think of another word military?
197	LL:	((3))force=
198	T:	=so she believes in a FORCE for?
199	L:	that guide our lives=
200	T:	=that guides our lives=

(Walsh 2011: 85)

Istovremeno, Volš upozorava da je primena analize konverzacije u izučavanju razgovora u razredu ograničavajuća. Pošto je karakteriše selektivnost, jer ne sagleđava diskurs u celosti, već se fokusira na specifičan i uži kontekst interakcije, ne može da uopštava rezultate (Walsh 2011: 86).

Autorke Enders-Drageser i Fuks (1989) smatraju da lingvistička analiza razgovora u razredu daje tačnije podatke u odnosu na posmatranje sa učešćem. Kritikuju Flandersov protokol, jer se u fokusu ispitivanja nalazi konkretno formulisanje jednog pitanja (da li je to tvrdnja, pretpostavka, zahtev), kontekst i pozicioniranje ovog pitanja tokom interakcije, njegova funkcija u datoj situaciji i reakcija sagovornika_ce. Osim toga, opažanja posmatrača_ice mogu biti seksistički obojena. Autorke tvrde da je mnogo važnije spoznati sam proces komunikacije u razredu i pravila koja se ustanovljuju: u različitim situacijama važe drugačija pravila, različite situacije moraju se prepoznati, a ponašanje koje je prikladno datoj situaciji mora se naučiti. Npr. red govorenja u razgovoru u razredu je veoma složen i razlikuje se

od situacije do situacije. Učenici_e moraju naučiti da prepoznaju kada se u govoru nastavnika_ce javlja mogućnost preuzimanja reda govorenja. Moraju znati da procene da li smeju sami_e sebi dodeliti reč ili čekati da budu prozvani_e. Takođe im mora biti jasno da li je govor upućen svima, nekolicini ili pojedinom_j učeniku_ci (Enders-Dragässer, Fuchs 1989: 104-105).

Za transkripciju video materijala autorke koriste kombinaciju metodologija iz analize konverzacije, teorije govornih činova i etnometodologije. Tako se pojedinačni komunikativni događaj smešta u kontekst diskriminacije devojčica u razgovoru u razredu i u kontekst analize diskriminacije devojčica i žena u razgovorima, što je i cilj njihovih analiza (Enders-Dragässer, Fuchs 1989: 105).

U domaćoj literaturi grupa autora i autorki (Baucal et al. 2011) proučava interakciju u različitim kontekstima. Interakciji pristupaju dvojako: konverzaciju postavljaju u fokus istraživanja u psihološkim i pedagoškim ispitivanjima, a analiza razgovora (dijaloga) postaje način da se prouče psihološki procesi svakodnevne interakcije između odraslih i dece. Metodologija se zasniva na diskurs analizi i analizi konverzacije, pri čemu postupak transkripcije u potpunosti preuzimaju od Džefersona (Jefferson 2004). Ovo je jedinstven primer njihove primene kod nas. Značajno je da se fokus istraživanja pomerio sa performansa nastavnika_ca (odraslih) na učenike i učenicu (decu), iako rodna dimenzija uglavnom izostaje.

Primena **diskurs analize** za izučavanje razgovora u razredu veoma rano je rezultirala revolucionarnim otkrićem: trijadičnom strukturom razmena između nastavnika_ca i učenika_ca. Nju su utvrdili autori Džon Sinkler i Malkom Koltard (1975, 1992). Oni su istraživali strukturu interakcije u razredu i ustanovali da se sastoji od niza lingvističkih (negramatičkih) jedinica koje su međusobno hijerarhijski uređene. Svaka jedinica definisana je uz pomoć neposredno nadređene, osim najmanje koja nema strukturu i nesamostalna je. U nastavku dajem lingvističke jedinice od kojih je po ovim autorima sastavljen razgovor u razredu, počev od najmanje ka najvišoj:

1. *čin* (eng. act): opisuje se funkcijom u diskursu npr. evaluacija ili davanje informacije;
2. *pokret* (eng. move): sastoji se od nekoliko činova i odgovara jednom govornom prilogu jednog_e sagovornika_ce;
3. *razmena* (eng. exchange): sastoji se od tri dela: iniciranja nastavnka_e (eng. initiation), odgovora učenika_ce (reg. response) i povratne informacije nastavnika_ce (eng. feedback), skraćeno IOP (eng. IRF);
4. *transakcija* (eng. transaction): sastoji se od razmena i dva dodatna elemenata koji razgraničavaju delove diskursa – *okvir* (eng. frame) su reči kojima nastavnik_ca segmentira delove časa (npr. dakle, dobro i sl.), i *fokus* (eng. focus) su meta izjave o diskursu tj. izjave kojima se npr. najavljuje neka aktivnost na času;
5. *školski čas* (eng. lesson) je najveća jedinica i sastoji se od jedne ili više transakcija.

(Sinclair, Coulthard 1992: 1-4).

Trijadična struktura široko je prihvaćena od niza istraživača_ica (Swann 1988, Cazden 2001, Lefstein, Snell 2011, Walsh 2006, 2011 i dr.), ali нико од njih ne nudi oznaku za njeno beleženje u transkriptu.

Primer direktne primene već razrađenog sistema za transkripciju na razgovor u razredu jesu transkripti autorke Angelike Reder (1982). U pitanju je sistem HIAT 1 i 2 koji autorka u potpunosti preuzima (detaljnije u 3.2.2) i uz pomoć koga transribuje tri školska časa: čas biologije, čas nemačkoj jezika (maternjeg) i čas matematike u odeljenjima sa učenicima_ama starosti 12-14. godina. Transkripcija za Reder predstavlja prelaz od (raz)govornog jezika ka tekstu i služi za analizu sadržaja, oblika i funkcije verbalne i neverblane interakcije, posebno tokom nastave. Zapis u vidu partiture pokazuje niz važnih informacija o diskursu: gde je mesto prelaza sagovornika_ca, kako se preuzima red govorenja, koji_e sagovornici_e imaju duže govorene priloge, a koji ne, gde dolazi do preklapanja, kada se upotrebljavaju uzvici itd. (Redder 1982: IX). Novine koje Reder uvodi u transkripte, a nisu sadržane u izvornom opisu sistema za transkripciju, jesu upotreba znakova L i / na desnoj ivici transkripta u slučajevima kada za opis neverbalne aktivnosti nema mesta u za to predviđenom redu partiture i na levoj ivici transkripta kompletan zapis verbalne aktivnosti sagovornika_ca, a radi bolje preglednosti i čitljivosti.

Primer 26

L:	Seid etwas ruhiger!	
Rob VK	NVK -----o-beugt sich nach unten, sucht etwas	
S1	()	
Sd	(Ich()anfangen)	Ich hab nicht ange-
S3	())
1		
L:	Jà, (was denn noch?)	Jà, jà, . Martina!
Rob VK	NVK mit der rechten Hand-----o-sitzt aufrecht, schaut nach	
Sd	fangen.	
S1	Ja, das ist genug.	
S2	Der Gerd!	
2		Karls Mutter ist
M:	Karls Mutter ist berufstätig. Karl hatte am Abend etwas vor. Er kommt um zweiundzwanzig Uhr dreißig zurück. Die Eltern machen sich Sorgen. Vater sagt: "Du machst dir Sorgen, wo du doch so wenig Zeit für ihn hast."	
3		L1 flüstern
L:		
Rob VK	NVK rechts-----	
M	berufstätig. Karl hatte am Abend etwas vor.	Er kommt um
S1	(Auf der Schule noch.)	
Se	L1 Andrea!_/_	
4		L2 Gemurmel und Lachen im Hintergrund
L:		
Rob VK	NVK -----	
Se	L1 Andrea!_/_	
M	zweiundzwanzig Uhr dreißig zurück. Die Eltern machten sich Sorgen.	
S1	L2 ()	
5		
L:		Noch mal!
Rob VK	NVK -----	
M	Vater sagt: "Du machst dir Sorgen, wo du doch so wenig Zeit für	
6		
M:	((3 sec)) Auf das 'dir'!	
L:	Moch mal! Liest du die letzten zwei Sätze noch mal bitte vor?	
M:	Die Eltern machen sich Sorgen.	
L:	Augenblick mal bitte!	
7		
L:	Liest du den/die letzten zwei Sätze noch mal bitte vor?	
Rob VK	NVK -----	
SS	L2 Nee	
S1	Wieso?	
8		
L:		Augenblick mal bitte!
Rob VK	NVK -----	
S1	()	
M	Die Eltern machten sich Sorgen.	

(Redder 1982: 78).

Betsi Rajms (2008) predlaže složeni model za izučavanje upotrebe jezika tj. diskursa u razredu koji obuhvata tri dimenzije: društveni kontekst, interakcioni kontekst i individualna moć delovanja (engl. agency). Svaka dimenzija mora biti uzeta u obzir prilikom transkripcije razgovora. Društveni kontekst sadržan je u opisu razgovorne situacije, vremena i mesta odvijanja razgovora, uključujući tu i opis

škole, kulturnih, jezičko-tipoloških i drugih društveno uslovljenih momenata koji su od značaja za sam razgovor i posebno miljea iz kojeg sagovornici_e potiču i njihovog rodnog identiteta. Individualna moć delovanja je za Rajms sposobnost osobe da kontroliše način na koji će se ponašati sa ciljem da postigne željene rezultate (Rymes 2008: 63). Unošenje ove dimenzije u postupak transkripcije podrazumeva kritičko promišljanje istraživača_ce i uključivanje više perspektiva, kako učesnika_ca interakcije, tako i samog_e istraživača_ice.

U interacionom kontekstu Rajms polazi od trijadične strukture razgovora u razredu. Tu navodi nekoliko nezaobilaznih elemenata interakcije koje je neophodno prikazati u transkriptu razgovora u razredu.

1. *Pauze* utiču na tempo interakcije i kada su duže posle postavljenog pitanja, mogu da sugerišu poziv drugim učenicima_ama da se uključe u razgovor i odgovore na postavljeno pitanje. Za beleženje pauze koristi zatvorenu zagradu sa vremenom trajanja u sekundama i desetinkama: (1.6) (Primer 27).
2. Transkripcija *neverbalnog ponašanja* nudi inicijalnu interpretaciju date sekvence razgovora; za beleženje se koristi dvostruka obla zagrada sa kratkim opisom: ((piše)) (Primer 27).

Primer 27

Austin : ((reading)) "Please turn in your form to the secret airy."

Teacher: (1.6) ((silence))

Students: ((looking at paper))

Abby: ((looks from paper to teacher to Austin))

Austin: secretary ((continues reading)) between the hours of..."

(Rymes 2008: 127-128).

3. *Preklapanja* u govoru učenika_ca ne moraju uvek biti rezultat simulatnog odgovora na postavljeno pitanje nastavnika_ce. Isto tako mogu biti signal da učenici_e uče jedni_e od drugih time što se međusobno pažljivo posmatraju i dodatno ohrabruju da se u razgovor uključe. Preklapanja se beleže uglastom zagradom [] (Rymes 2008: 130).

Primer 28

Teacher: What do all the men have on their heads?

Tiffany: Ha[ts

Rene: [Hats

(Rymes 2008: 129).

4. *Ubacivanje* nastaje kada jedan_a sagovornik_ca umetne svoj red govorenja pre nego što je trenutni_e završio_la svoj. Beleži se znakom jednakosti: =.

Primer 29

Teacher: The train people that=

Tiffany: Like this ((*Pointing to the picture emphatically*))

Teacher: =that drive the train.

(Rymes 2008: 130).

5. *Način (iz)govora* na interakcionom nivou za Rajms se odnosi na fenomene: glasan izgovor, produženje krajnjeg vokala, šapat, uzlazni i silazni akcenat i za njihovo beleženje koristi konvencije koje je razvila Gejl Džeferson (detaljnije u 3.2.2).
6. U *reprezentovanju sagovornika_ca* ključno je beležiti ko se kome obraća i to se ostvaruje zapisom u duploj obloj zagradi (()).

Primer 30

Cory: ((to Darius)) Is today the magic show?

Darius: ((looks from Cory to the teacher))

Teacher: No, the magic show is on Friday. How many days away is
that? ((to Darius))

(Rymes 2008: 132).

7. Za prikaz različitih razgovornih tokova i/ili višestrukih tema predlaže tabelarni prikaz sa dve kolone, od kojih je jedna posvećena govoru nastavnika_ce, a druga govoru učenika_ca. Ovakav prikaz omogućuje bolji pregled govorenih priloga u slučaju da teku simultano i/ili nisu svi u vezi sa temom koju je uveo_la nastavnik_ca.

Tabela 6. Prikaz govora nastavnika_ce i govora učenika_ca

Teacher Script	Student Script
T: What did the Supreme Court decision in Brown versus the Board of Education, have to do with?	S: James Brown? S: Richard Brown? S: Shut-up S: You shut up S: James Brown? S: Al Green

(Rymes 2008: 132).

Posebno mesto u analizi razgovora u razredu imaju delovi govora nastavnika_ca koji su monološki: kada nastavnik_ca izlaže o nekoj temi, objašnjava ili daje uputstva. Ovi monološki delovi nazivaju se *predavački govor*. Unutar njega uspostavlja se i neke druge jedinice, kao što su uvođenje teme, stvaranje digresije, uvođenje učenika_ca u interakciju, ponovo vraćanje temi i sl. (Savić 1993: 61). Ni za predavački govor ne postoji u literaturi posebna preporuka za njegovu specifičnu oznaku.

Zaključak je da postoji velika šarolikost kada je u pitanju transkripcija razgovora u razredu. Ne postoji jedinstven pristup i metodologija, niti se bilo koji predlog čini dostatnim da se proglaši za standard. Autori_ke nisu u celini dovoljno pažnje posvećivali ovom momentu analize razgovora u razredu, posebno kada je u pitanju izrada specifičnih znakova za transkripciju kojima bi se beležile ključne karakteristike razgovora u razredu: trijadična struktura razmena i predavački govor.

3.3 Metodologija empirijskog istraživanja razgovora u razredu

U ovom potpoglavlju najpre opisujem korpus empirijskih podataka istraživanja u ovom radu, sa detaljnim prikazom konteksta škola, izgleda učionica i samih odeljenja u kojima sam snimala nastavne časove srpskog i mađarskog jezika. Potom predstavljam postupak prikupljanja empirijskog materijala koji je tekao kroz šest tj. osam faza. Na kraju objašnjavam od kojih se elemenata sastoje transkripti snimljenih časova, koje znake za transkripciju koristim za beleženje sagovornika_ca, verbalne i neverbalne aktivnosti i predlažem jedinice analize.

3.3.1 Korpus empirijskih podataka

Korpus (uzorak) empirijskih podataka razgovora u razredu čine detaljni transkripti video zapisa dva školska časa maternjeg jezika u srpskom i mađarskom odeljenju 8. razreda u dve osnovne škole u Subotici, snimljeni u proleće 2015.godine.

Kontekst škole

Zgrada škole u kojoj je sniman čas srpskog jezika nije namenski građena za izvođenje nastave, već je postojeća zgrada nekadašnjeg samostana (i u okviru njega bolnice) sredinom 20. veka prilagođena zahtevima školskog sistema. Smeštena je na oko 200m od centra Subotice i nalazi se između Zelene pijace i prometne aleje sa širokim šetalništem po sredini, od koje je udaljena oko 20m, iza dve višespratnice. Oko školske zgrade pruža se ogradište sa modernim sportskim terenom s desne strane, zelenilom, betoniranim delom za igru i biciklističkim poligonom, klupama, senicom u funkciji letnje učionice, jednom ljuljaškom i klackalicom, sa leve strane. Levo od ograde školskog dvorišta je dečije igralište. Na desnoj strani dvorišta nalazi se zgrada u kojoj je školska biblioteka i boravak, a više nje zgrada radionice. U sklopu školske zgrade je i stan za domara sa porodicom. Školska zgrada je ugaona u obliku latiničnog slova L. Dvospratna je, pa se učionice nalaze na tri nivoa: prizemlju, prvom i drugom spratu. Na prvom spratu nalaze se i dve zbornice, kancelarija direktorke, administracije i kancelarija psihološko-pedagoške službe. Ulaz u školu je kroz dvorište za sve, dok ulaz prema pijaci nije u upotrebi.

Danas ova škola organizuje dvojezičnu nastavu: na srpskom i mađarskom nastavnom jeziku, a nudi i kao fakultativni predmet bunjevački govor sa elementi-

ma nacionalne kulture. U školskoj 2014/2015. godini ima 572 učenika i učenica i to 450 na srpskom i 122 na mađarskom nastavnom jeziku ukupno: 28 odeljenja nižih i viših razreda, od kojih je 20 na srpskom, a 8 na mađarskom nastavnom jeziku (po jedno odeljenje za svaki razred na mađarskom nastavnom jeziku). Niži razredi (I-IV) imaju razrednu nastavu, što znači da u školi borave uvek u istoj učionici, osim na časovima fizičke kulture (kada koriste salu za fizičko), ili kada sama organizacija nastave pojedinih predmeta prepostavlja izmeštanje učenika i učenica (u dvorište, park, školsku ili Gradsku biblioteku, muzej i sl.). Ovaj oblik nastave izvode razredni_ce, profesori_ke (učitelji_ce), nastavnici_e stranog, ili nematernjeg, jezika i veroučitelji_ce. Viši razredi imaju predmetnu nastavu koju izvodi po jedan_a nastavnik_ca za svaki pojedini nastavni predmet, a u ovoj školi je još i kabinetska tj. učenici i učenice nemaju „svoju“ učionicu, već se svakog časa premeštaju iz učionice u učionicu za dati predmet.

Škola radi u dve smene: prepodnevnoj i poslepodnevnoj (tako što su u jednoj smeni niži razredi, a u suprotnoj viši). Smena se menja mesečno, što se početkom svake školske godine dogovara na Aktivu direktora_ki (važi za sve škole na teritoriji grada). Tokom jedne smene postoji samo jedan veliki odmor od 25 minuta posle drugog časa, dok ostali traju svega 5 minuta. Početak i kraj časa u ovoj školi ne obeležavaju se klasičnim zvukom zvona, već melodijom klasičnog ili popularnog muzičkog dela u trajanju od 25s.

Škola u kojoj je sniman čas mađarskog jezika čine četiri školska objekta: jedna centralna zgrada i tri područne škole. Centralna škola je udaljena dva kilometra od centra Subotice, na putu prema ograničnom naselju Kelebjija, dve područne škole smeštene su u prigradskim naseljima između Subotice i Kelebjije, a jedna je na Kelebjiji. U centralnoj školskoj zgradi nastava se odvija od I do VIII razreda, dok je u područnim školama nastava organizovana za uzrast od I do IV razreda.

Snimanje je obavljeno u centralnoj školskoj zgradi. Ona je namenski građena za potrebe osnovnoškolskog obrazovnog sistema. Ugaona je i ima oblik latičnog slova L. Najdužim delom gleda prema prometnom graničnom putu tako da se u učionicama čuje saobraćajna buka. Građena je jednospratno: učionice za niže razrede nalaze se na prizemlju, a kabineti za više razrede su na prvom spratu. U prizmeliu zgrade smešten je još produženi boravak, biblioteka sa čitaonicom, mediotečka i prostorija za prijem roditelja. Na prvom spratu su zbornica, kabinet stručne službe i pet kancelarija za upravu škole. Zubna ambulanta za učenike_ce, kotlarница sa radionicom i kuhinja nalaze se u izdvojenom delu, levo od ulaza kroz dvorište. Učenici_e koriste ulaz na dvorište, a zaposleni_e glavni, desetak metara udaljen od dvorišnog. Dvorište je podeljeno na dva dela. Neposredno uz zgradu nalazi se betonirani deo koji služi za okupljanje učenika_ca, a desno je travnatni deo, uređen kao sportski teren. Uz desnu ivicu same školske zgradu nalazi se veoma prostrana fiskulturna sala.

Nastava je organizovana u dve smene: prepodnevnu i poslepodnevnu, tako da su neparni tj. parni razredi u istoj smeni. Tokom nastave učenici_e imaju dva duža odmora: jedan je posle drugog časa u trajanju od 10 minuta za užinu i drugi posle

trećeg časa u trajanju od 15 minuta kao veliki odmor. Zvono za početak i kraj odmora i časa ima klasičan zvuk.

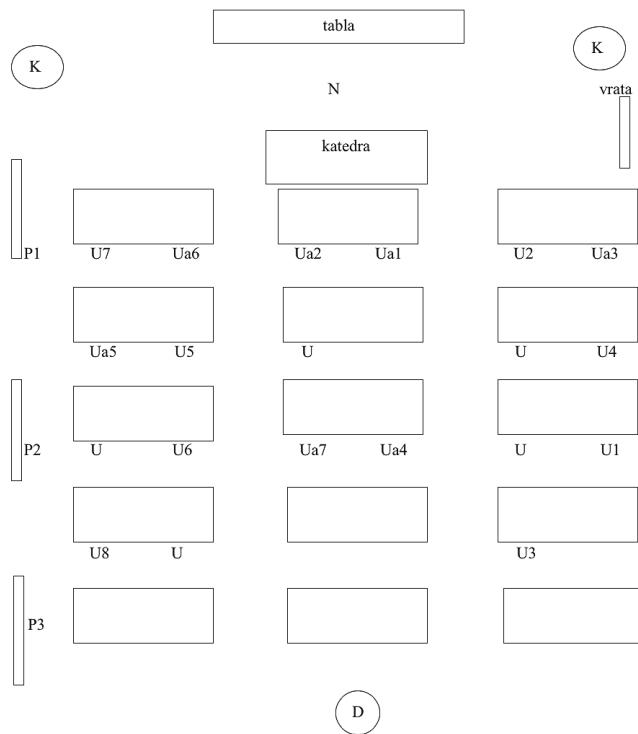
Ova škola takođe ima dvojezičnu nastavu na srpskom i mađarskom jeziku. Tokom školske 2014/15. ukupan broj učenika i učenica u sva četiri objekta iznosio je 1228 od I do VIII razreda. U centralnoj školi je taj broj bio 862, sa 38 odeljenja nižih i viših razreda i to 20 na srpskom i 18 na mađarskom nastavnom jeziku. Organizacija i izvođenje razredne i predmetne nastave je ista kao u prethodno opisanoj školi.

Kabinet za srpski jezik nalazi se u prizemlju, pa prozori gledaju na levu stranu dvorišta prema letnjoj učionici i dečijem igralištu. Učionica ima oko 50 m^2 . Desno od vrata učionice nalazi se bela tabla na zidu, ispred nje katedra, a levo su u nizu tri reda sa po pet klupa i deset stolica. Svi zidovi su ukrašeni uramljenim fotografijama srpskih pesnika i pisaca (ni na jednoj fotografiji nema ženskog lika). Na zidu nasuprot prozorima nalaze se dva panoa sa radovima dece nižeg odeljenja koje boravi u toj učionici. Tematika jednog panoa je Vuk Stefanović Karadžić, pa se tu nalazi i njegova fotografija velikog formata. Levo, u dnu učionice, na zidu iznad ormana, visi moto isписан ćiriličnim slovima velikog formata: „Volimo srpski jezik svaki dan po malo on nema nikoga osim nas“. Po ormanu stoje poslagane još neke fotografije srpskih pesnika i pisaca (Shema 1).

Kabinet za mađarski jezik smešten je na prvom spratu školske zgrade prema glavnom saobraćajnom putu, tako da je buka sa ulice česta pojava. Razmeštaj učionice je klasičan, kao i u slučaju učionice za SJ: tri reda sa po pet ili šest klupa gledaju prema katedri iza koje se nalazi tabla. U desnom uglu pored table je kompjuter postavljan paralelno sa prozorima, a na plafonu iznad katedre prikačen je projektor koji gleda prema zidu iznad table. Na zidu u dnu učionice visi pano sa štampanim plakatom na kom su fotografije mađarskih književnika i levo od njega je saksija sa cvećem. Na zidu levo od vrata visi pet uramljenih fotografija mađarskih književnika i dva plakata koja su izradili učenici_e . Desno od vrata o zid se naslanja orman (Shema 2).

Odeljenje na SJ čine 13 učenika i 7 učenica (ukupno 20), a odeljenje na MJ 7 učenika i 10 učenica (ukupno 17). Obe nastavnice su odeljenske starešine datim odeljenjima, profesorke srpskog/mađarskog jezika, sa dužim stažom radnog iskustva u neposrednoj nastavi (oko 15 godina). Tokom snimanih časova učenici i učenice su u oba odeljenja obrađivali književne tekstove: glavni zadaci su bili razumevanje i analiza književnog teksta (tema, književni rod i vrsta, struktura, ideje i sl.), ali je bilo i vežbi čitanja, u koje je na času SJ uključena jedna učenica, a na času MJ grupa od dva učenika i tri učenice. Časovi imaju oblik diskusije, frontalni su, verbalni i vođeni ex cathedra. Osim toga, na času MJ je poslednjih pet minuta projektovan snimak predstave. Na času SJ obrađivala se pesma srpskog književnika Jovana Jovanovića Zmaja „Svetli grobovi“, a na času MJ moderna drama mađarskog književnika Špira Đerđa „Večernji program“ (Spiró György „Esti műsor“). Pesma „Svetli grobovi“ govori o idealima kao trajnim opšteldudskim vrednostima koje se prenose sa generacije na generaciju. Obrađivani odlomak drame „Večernji program“ tematizuje svakodnevnicu, novčane i bračne probleme dva para Bele i Bele (Bella és

Béla) i Geze i Gize (Gizi és Géza) tokom zajedničke večere. Likovi pripadaju radničkoj klasi i žive u stambenom bloku u gradu⁶.



Schema 1. Izgled i raspored učionice SJ

Legenda:

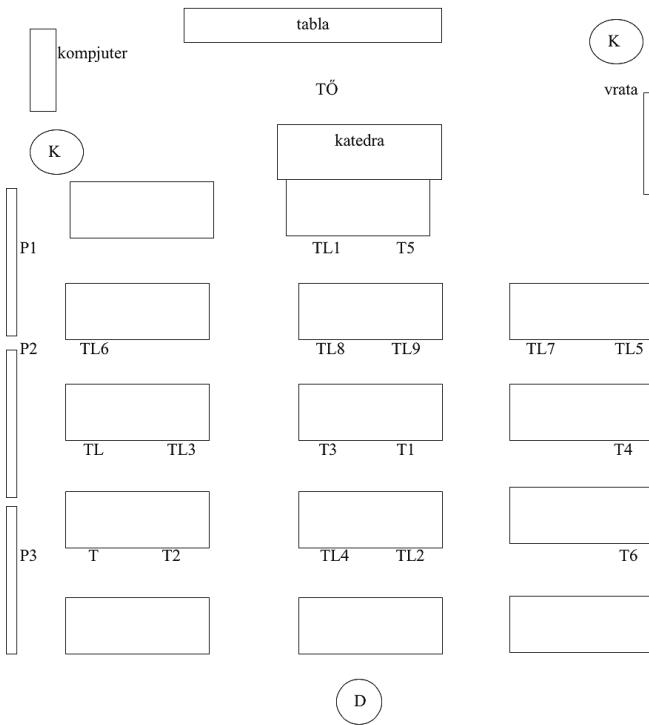
U1-U8 učenik K2 kamera 2

Ua1-Ua6 učenica D diktafon

N nastavnica P1-P3 prozori

K1 kamera 1

⁶ Namera mi je bila da u analizi napravim paralelu između onoga što su nastavnice navele kao nastavne ciljeve, metode i oblike rada u svojim pripremama za čas i onoga što je zabeležila kamera. Međutim, nastavnice su dostavile tzv. „gotove pripreme“ tj. pripreme koje su izdavačke kuće korišćenih udžbenika i čitanki sastavile kao predlog načina obrade datih nastavnih jedinica, čime je izostao lični angažman nastavnica i njihova vizija časa u pripremi. S druge strane „gotove pripreme“ ni u celini, ni u pojedinim delovima ne odgovaraju realnosti dešavanja na času. Zato sam od ove namere odustala.



Shema 2. Izgled i raspored učionice MJ

Legenda:

T1-T9 učenik K2 kamera 2

TL1-TL9 učenica D diktafon

TÖ nastavnica P1-P3 prozori

K1 kamera 1

Postupak prikupljanja materijala

Prikupljanje podataka empirijskog materijala razgovora u razredu odvijalo se u šest tj. osam međusobno zavisnih faza.

U prvoj (inicijalnoj) fazi:

Uspostavila sam kontakt najpre sa prosvetnom savetnicom, zaduženoj za Severnobanatski školski okrug. Obavestila sam je o istraživanju koje nameravam da sprovedem u okviru rada na doktorskoj disertaciji i uputila molbu da takvo istraživanje dozvoli. Priložila sam dokument kojim Senat Univerziteta u Novom Sadu daje saglasnost na izveštaj Komisije o oceni podobnosti teme, kandidata i mentora za izradu doktorske disertacije.

Potom sam kontaktirala direktorke osnovnih škola koje sam odabrala za istraživanje (izbor škole u kojoj je sniman čas srpskog jezika bio je slučajan, a izbor škole u kojoj je sniman čas mađarskog jezika načinila sam na osnovu predznanja koje sam imala: to je najveća gradska škola sa najvećim brojem odeljenja na mađarskom jeziku) i sa njima postigla načelnici dogovor. Na njihov predlog inicirala sam sarad-

nju sa nastavnicom srpskog i nastavnicom mađarskog jezika. One su na sebe preuzele obavezu da o istraživanju obaveste roditelje i učenike i učenice na roditeljskom sastanku.

Druga faza odnosila se na izradu i prikupljanje dozvola i saglasnosti prosvetne savetnice, direktorki škola i roditelja učenika i učenica pojedinačno. Ova faza veoma je značajna po pitanju etičnosti istraživačkog postupka, posebno kada se sprovodi sa maloletnim osobama u državnim institucijama⁷.

Smatrala sam neophodnim da dobijem pismene dozvole, sa ciljem da obezbedim anonimnost i zaštitim integritet na prvom mestu učenika i učenica, ali i škola i ostalih osoba koje su učestvovale u istraživanju. U neposrednom kontaktu pribavila sam pismena odobrenja prosvetne savetnice i direktorki škola (Prilog 2).

Nastavnice su organizovale roditeljski sastanak na kom su roditelje/staratelje učenika i učenica informisale o samom istraživanju, njegovim ciljevima i uslovima (Prilog 2). Svaki roditelj/staratelj imao je potpuno pravo da odluči da njegovo dete neće učestvovati u istraživanju, iz bilo kog razloga. U tom slučaju, dati_učenik_ca nije bio_la prisutna na času koji se snimao. Svi roditelji/staratelji u odeljenju na srpskom nastavnom jeziku dali su svoj infomisani pristanak, dok je njih četiri u odeljenju na mađarskom jeziku to odbilo. Nastavnice su dobole uputsvo od mene da ne vrše pritisak na roditelje/staratelje i da ne ispituju razloge u slučaju nepristanka.

Treća faza je pripremna. Profesionalni kamerman sa kojim sam sarađivala poseduje već bogato radno iskustvo. Zahtevala sam da se snima sa dve kamere i on je nedelju dana pre snimanja došao da zajedno sa mnom osmotri učionice i da mi pokaže kako će kamere biti postavljene. Na dan snimanja smo jedan školski čas pre postavili kamere, tako da je sve bilo spremno pre nego što su učenici i učenice ušli u učionicu.

Zamolila sam nastavnice da se čas snima kada se obrađuje neki tekst iz čitanke, ali im nisam dala nikakva dalja uputstva, niti su u pojedinostima bile upoznate sa

⁷ Postojeći *Kodeks profesionalne etike Univerziteta u Novom Sadu* (2010) reguliše ovo pitanje članom 18. koji glasi:

- „1) Moralno su neprihvatljiva ponašanja u naučno-istraživačkom procesu skopčana sa nerazboritim izlaganjem riziku od fizičkih i psihičkih povreda ljudi, povreda životinja i ugrožavanja okoline.
- 2) Posebno treba štititi prava dece i maloletnika.
- 3) U naučnom istraživanju i umetničkom radu mora važiti princip svesnog pristanka i obaveštenosti učesnika, kao i princip zaštite njihovih prava i dostojanstva.
- 4) U naučnim eksperimentima sa životinjama se mora postupati prema etičkim i stručnim standardima.“.

Zakon o zaštiti podataka o ličnosti (2018) predviđa mogućnost prikupljanja i obrade ličnih podataka ličnosti i u naučnoistraživačke svrhe, uz pristanak osobe čiji se podaci koriste (član 6.), ali bez bližeg objašnjenja o samom postupku. Izrada detaljne regulative kojom bi se bliže uredila, odobravala i kontrolisala istraživanja sa ispitanicima_ama iz osetljivih grupa zadatak je i dužnost svake akademske zajednice. Postupanje po sopstvenoj savesti i opštim moralnim načelima nisu uvek dostatni principi po kojima istraživač_ica treba da se povodi u ozbiljnim naučnim istraživanjima. Osnovni zahtevi u ovom smislu jeste zabrana zloupotrebe prikupljenih podataka i obezbeđenje anonimnosti kojima se identifikacija onemogućuje.

ciljem istraživanja. Same su odredile koji će to tekst biti i kada će se snimanje obaviti. Učenici i učenice nisu znali tačno vreme kada će čas biti sniman.

U četvrtoj fazi obavljeno je samo snimanje. Dve profesionalne pokretne kamere postavljene su dijagonalno u levi i desni ugao učionice pored katedre, u pravcu učenika i učenica. Uz to, u dnu učionice na stolici, iza poslednjih klupa, smestila sam diktafon kako bih dobila bolji snimak govora učenika_ca u poslednjim klupama. Ja sam oba puta snimala kamerom desno, a kameran kamerom levo od table. Kame-re nisu beležile statično, već smo ih prema potrebi pomerali na takav način da jedna obuhvati što širi ugao a druga fokusira trenutnog_u sagovornika_cu. Nismo prozborili ni jednu reč za vreme snimanja časa. Tokom snimanja zabeležila sam leti-mične poglеде i osmehe učenika i učenica prema kameri, ali su oni bili sporadični. Prema rečima obe nastavnice, to je bio njihov tipičan čas, a učenici i učenice nisu imali promjenjeno ponašanje.

Snimak časa srpskog jezika sam napravila 9. marta 2015.godine. To je bio četvrti čas u prepodnevnoj smeni koji traje od 10.20h do 11.05h. Zabeležila sam ukupno 187.22 minuta video i audio materijala koji obuhvata odmor pre časa srpskog jezika, sam čas i nekoliko minuta po njegovom završetku.

Čas mađarskog jezika snimila sam 18. maja 2015.godine. Takođe se radilo o četvrtom času u prepodvenoj smeni koji traje od 10.15h do 11.00h. Ukupno sam zabeležila 164.50 minuta video i audio materijala. Odmor pre časa nije snimljen, zato što su učenici_e zajedno sa nastavnicom ušli_e u učionicu nakon zvona za početak časa. U deljenju na srpskom jeziku učenici_e su ušli_e tokom odmora, a nastavnica je već bila u učionici.

Peta faza odnosi se na prebacivanje video i audio materijala u moj lični računar. Podatke sa diktafona prenela sam direktno u računar. Snimak sa obe kamere narezan je na ce-de i potom uništen. Dodatno je za svaki snimak časa zasebno kameran u studiju montirao verziju u kojoj snimci obe kamere idu paralelno sa jednim tonskim zapisom. To mi je omogućilo tačnu identifikaciju sagovornika (Slika 1).



Slika 1. Prikaz snimka sa dve kamere paralelno (čas srpskog jezika)

U šestoj fazi sam materijal transribovala prema odabranim konvencijama i segmenirala u jedinice analize (o ovome detaljnije u nastavku). Najpre sam identifikovala sagovornike_ce. Potom sam zapisivala govorene priloge, što je podrazumevalo da nekoliko puta preslušavam i pregledavam materijal i unosim odgovarajuće znake za transkripciju. Za potrebe transkripcije časa mađarskog jezika angažovala sam dvojezičnu govornicu mađarskog i srpskog jezika. Kad je zapis verbalnih aktivnosti bio gotov, unosila sam u transkript neverbalne aktivnosti. Sama transkripcija trajala je otprike između 320-350 radnih časova.

Posebno za materijal sa časa mađarskog jezika određene su dve dodatne faze.

Sedma faza podrazumevala je prevod materijala sa časa mađarskog jezika na srpski jezik, uz saradnju prethodno spomenute dvojezične govornice.

U osmoj fazi je ovlašćeni sudske tumač iz Novog Sada za mađarski jezik lektorsao prevod.

Revizuju oba transkripta izvršila je mentorka.

3.3.2 Elementi transkripta i njegov izgled

Transkripti se sastoje iz dva dela: Dokumentacionog lista i transkribovanog razgovora u razredu. Dokumentacioni list sadrži podatke: o arhivi, projektu, temi, osobi koja projektom rukovodi, tipu diskursa, kratak opis situacija, osobama koje su snimile, skinule materijal, transkribovale i prevele materijal i trajanje snimka (pogledati Priloge II). U nastavku slede korišćeni znaci za transkripciju i transkribovani zapis samog razgovora u razredu.

1. Beleženje sagovornika_ca

Sa leve strane transkripta nalaze se oznake za sagovornike_ce prema redosledu stupanja u razgovor. Npr. U1 je učenik na času srpskog jezika koji je prvi ušao u interakciju sa nastavnikom, U2 drugi, U3 treći itd. Za učenice je princip isti, s tim da ih obeležavam oznakom Ua: Ua1, Ua2, Ua3 itd. U transkriptu časa mađarskog jezika sam koristila simbole T za učenike i TL za učenice, po istom modelu. Za ovakvo beleženje odlučila sam se zbog očuvanja anonimnosti podataka o učesnicima_ama interakcije. Upotreba ličnih imena u tekstu zapisa prilikom oslovljavanja je fiktivna.

- N, TÖ nastavnica
- U1-U8, T1-T6 pojedinačni učenici po redosledu stupanja u razgovor
- Ua1-Ua6, TL1-TL9 pojedinačne učenice po redosledu stupanja u razgovor
- Un, Tn ceo ili većina razreda

Smenu sagovornika_ca beležim sukcesivno od gore ka dole i svako novo stupaњe u razgovor, bilo verbalno ili neverbalno, započinje novim redom.

2. Beleženje verbalne i neverbalne aktivnosti

Za svakog_u sagovornika utvrdila sam dva reda, od kojih prvi nosi oznaku VA (verbalna aktivnost) i sadrži verbalne elemente interakcije, a drugi NA (neverblana

aktivnost) i sadrži neverbalne elemente interakcije. Oba reda teku sinhrono u vremenskom sledu.

Za transkripciju snimljenog materijala koristim kombinaciju dva sistema za transkripciju. Verbalne aktivnosti na času transkribujem uz pomoć znakova za transkripciju „Novosadskog korpusa razgovornog jezika“ (Savić 1993), obogaćene znacima ſ, koji služi za oznaku pojave kada se replike neposredno (bez ikakve pause) nastavljaju jedna na drugu (a pri tom nema preklapanja) (eng. latching) i [] u transkriptu časa MJ za prevod sa mađarskog na srpski jezik.

Znaci za transkripciju verbalne aktivnosti

, .. ? !	uobičajeni pravopisni znaci
(..)	kratka pauza
(...)	duža pauza
(.n)	vrlo duga pauza
tekst između ova dva znaka	posebno naglašeno
-tekst između ova dva znaka-	glasno izgovoreno
=tekst između ova dva znaka=	tiho izgovoreno
<tekst između ova dva znaka>	brzo izgovoreno
>tekst između ova dva znaka<	sporo izgovoreno
ſ	razmena bez pause
^	razdvajanje reči na slogove
***	ne čuje se ili se ne razume deo iskaza
ê	neartikulisani glas
//	nije završen započeti iskaz, (samo)ispravljanje
(tekst u zagradi)	informacije koje se tiču šireg konteksta
[tekst između ova dva znaka]	prevod sa mađarskog na srpski jezik

Za beleženje neverbalne aktivnosti koristim prilagođeni sistem HIAT 2 (Ehlich 1993). Dajem kratak opis prisutne neverbalne aktivnosti sa naznakom njenog trajanja tj. da li se proteže kroz relativno duži vremenski period (obeležavam znakom o---o) ili je trenutačna (beležim znakom %). U opisu takođe koristim oznake za deo tela kojim se vrši neverbalna aktivnost u obliku skraćenica sačinjenih od prva dva slova u njihovom nazivu, i naznake za levo (l) i desno (d).

Znaci za beleženje neverbalne aktivnosti

o - - - - - o	trajanje NA
%	trenutačnost NA
Tl	telo, trup
Po	pogled
Ru	ruka
Pr	prsti
Ra	ramena
Le	leđa

1 levo, leva
d desno, desna

3. Jedinice analize

Osnovna jedinica analize je jedan IOP/E-ciklus, predstavljen u razmenama, koje se sastoje od višestrukih ili prostih govorenih i neverbalnih priloga govornika_ca, koje su podeljene u iskaze kao najmanje jedinice analize. Za oznaku početka i kraja IOP/E-ciklusa i međusobno razgraničavanje koristim niz tačaka koji ide čitavom širinom stranice s leva na desno (Primer 1). Monološki govor nastavnica razgraničen je na isti način (Primer 2). Pojedinačne iskaze kao najmanje sekvene obeležavam osnovnim brojevima, rastući.

..... početak/kraj razmene tj. IOP/E ciklus
001-0 .. redni broj sekvene/govorenog priloga.

Primer 1

0199	N	VA	Jeste li bili nekada na groblju?
		NA	o----- Tl i Po prema Un, Ru naslonjene na katedru -----o	
0200	U5	VA	Da.	
		NA	o----- osmehuje se i Po prema čitanci-----	
0201	N	VA	Kakva je atmosfera na groblju,ʃ
		NA	o----- Tl i Po prema Un, Ru naslonjene na katedru -----	
0202		VA	ʃakvo raspoloženje tamo vlada?	
		NA	-----o	
0203	Un	VA	Tiha.	
		NA	o----- Po prema N i/ili čitanci-----o	
0204	N	VA	*Tišina*,ʃ	
		NA	o----- Tl i Po prema Un, Ru naslonjene na katedru -----	
0205		VA	ʃoseća se tišina.ʃ	
		NA	-----o	
			

Primer 2

084	TŐ	VA	[Akkor é (..) figyeljük a szövegét.] [J'Onda é (..) obratimo pažnju na tekst.]
	NA	o - - -stoji d od katedre, čitanka u Ru, Po prema Tn-	- - - - -
085	VA	jjó? (..)	[Jdobro? (..)]
	NA	- - - - -	
086	VA	É a <különössen a nyelvezetére hívánám fel a figyelmeteket.‑>] [É <posebno bih vam skrenula pažnju na jezik.‑>]	
	NA	- - - - -	
087	VA	jé (..) Nézük meg azt isj [Jé (..) Takođe pogledajmo]	
	NA	- - - - -	
088	VA	Jhogya *hogyan* é fejezi ki a szerző hogyan é komunikálnak az emberek, [J*kako* pisac izražava komunikaciju ljudi,]	
	NA	- - - - -	
089	VA	Ja szereplői a drámának mivel más ez mint aſ [Jkoliko su ovi likovi drugačiji od onih]	
	NA	- - - - -	
090	VA	Jamit eddig megismertük drámát a tanév során.‑> [koje smo do sada upoznali tokom školske godine,]	
	NA	- - - - -	-O

Pošto snimljeni materijali na oba časa sadrže delove tuđeg tj. direktnog govora (up. Bahtin 1980a, Savić 1993) u situacijama kada nastavnice i učenici_e čitaju tekstualne sadržaje iz čitanke, smatrala sam neophodno posebno obeležiti te delove. Tada sam koristila znake navoda na početku i kraju tuđeg govora i obeležila ga kao jednu sekvencu, bez obzira koliko iskaza sam tekstualni sadržaj ima (Primer 3). Verbalnu aktivnost čitanja određenih i već postojećih tekstualnih sadržaja smatram jednim celovitim iskazom.

Primer 3

253	TŐ	VA	Aa negyedik kérdest nézzük még êê [Pogledajmo još četvrto pitanje êê]
		NA	o - - -stoji za katedrom, Tl, Po prema T1 - - - - - - - - o
254		VA	Juhász Kriszti. [Juhász Kristi.]
		NA	o - - -stoji za katedrom, Tl prema Tn, Po prema T6 - - - - - - - -
255	T6	VA	„Az irodalom nemcsak a követendő példát, a követendő nyelvet állít// állítja élenk //élenk. (...) Mutassa//mutass rá a negatív példákra!” [„Književnost nam ne prikazuje samo uzor//uzorne primere već i uzoran jezik. Pokaž//Pokaži negativn pri//primere.”]
		NA	o - - - -čita iz čitanke- o
256	TŐ	VA	Jó. [Dobro.]
		NA	- o

Za potrebe istraživanja u ovom radu analizirala sam segmente razgovora, teksta i verbalnog i neverbalnog materijala korišćenih u nastavi: 1. korpus empirijskih podataka *razgovora* u razredu čine detaljni transkripti video i audio zapisa dva školska časa maternjeg jezika u srpskom i mađarskom odeljenju 8. razreda u dve osnovne škole u Subotici (snimljena u proleće 2015. godine); 2. korpus *tekstova* nastavnih programa i čitanki za 8. razred osnovne škole za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik u upotrebi u osnovnim školama u Vojvodini (Srbiji); 3. korpus podataka o rodnoj dimenziji vannastavnih aktivnosti na primeru školskih priredbi čine dva video zapisa školske prirede snimljena na Danu škole jedne dvojezične osnovne škole u Subotici za 2013. i 2014. godinu sa nastavom na srpskom i mađarskom jeziku.

Jedan od zadataka bio je da formiram terminologiju na srpskom jeziku za analizu, koja potiče iz tradicije teorija iz rodnih studija i iz tradicije analize konverzacije i diskurs analize sa nemačkog i engleskog govornog područja. Koristila sam se postojećim prevodima pojedinih termina sa engleskog na srpski jezik⁸. Za termine za koje u postojećoj domaćoj literaturi iz pomenutih oblasti ne postoji prevodi ponudila sam svoja rešenja: *porodnjavanje* (eng. gendering), *uokvirivanje* (eng. framing), *govoren prostor* (eng. linguistic space), *iniciranje-odgovor-povratna informacija/evaluacija IOP/E* (eng. Initiation-Response-Feedback/Evaluation (IRF/E) i sl.

⁸ Tako na primer koristim prevod Adrijane Zaharijević „moć delovanja“ eng. reči „agency“, fusnota na 31. str. njenog prevoda knjige Džudit Batler (2000). Nevolje sa rodom. Loznica: Karpos; termin „urodnjavanje“ za eng. „gender mainstreaming“ prvi put upotrebljava Marina Hjuson (Blagojević) u tekstu „Žene i muškarci u Srbiji (1990-2000): Urodnjavanje haosa“ (Blagojević 2002).

4 REZULTATI ANALIZE RAZGOVORA U RAZREDU

Rezultate analize razgovora u razredu prikazujem u dve celine. U prvoj analiziram strukturu razgovora u razredu, a u drugoj tri tipa najčešće korišćenih razgovornih strategija: oslovljavanje i obraćanje, prekidanje i preklapanje i povratnu informaciju i evaluaciju. Rezultati istraživanja razgovora u razredu zasnovani su na detaljnim transkriptima dva časa maternjeg jezika u odeljenjima osmog razreda na srpskom i na mađarskom nastavnom jeziku i služe kao polazište za buduće analize razgovora u razredu⁹.

⁹ Pod izrazom **razgovor u razredu** podrazumevam ukupnost verbalne i neverbalne interakcije između nastavnice i učenika tokom školskog časa, a u vezi sa gradivom koje se na času obrađuje i aktivnostima koje čine nastavni proces. **Razred** je: „relativno stalna radna zajednica učenika približno podjednake dobi (vremenska i mentalna) i predznanja koja po zajedničkom nastavnom planu i programu pod neposrednim vodstvom nastavnika sistematski stječe obrazovanje i odgoj.“ (Poljak 1970: 165). Od pojma razeda razlikuje se pojam **odeljenje** koje u gore navedenu definiciju uključuje oznaku prostora, pa je to skup učenika_ca koju istovremeno podučava „jedan nastavnik ili naizjmence nekoliko nastavnika u istoj učionici“ (Poljak 1970: 165). Koncept razgovora u razredu obuhvata i vremensku (učenici_e istog godišta) i prostornu komponentu (učionica), pa interakcija između nastavnika_ce i učenika i učenica jednog odeljenja u učionici ima uvek institucionalizovan oblik, jer su po definiciji društvene uloge nastavnika_ca i učenika_ca koje sagovornici_e imaju najdominantnije. U postupku utvrđivanja elemenata i strukture razgovora u razredu pravim distancu od definicije nastavnog časa u pedagoško-metodološkim naukama. U ovoj oblasti je najrasprostranjenija definicija koju daje Mladen Vilotijević po kojoj je **nastavni čas** „osnovna vremenska i didaktička jedinica nastavnog rada. Jedan čas traje, najčešće, 45 minuta.“ (Vilotijević 1999: 105). Dakle, nastavni (ili još školski) čas predstavlja osnovnu unutrašnju organizacionu jedinicu nastave. Proces organizovanja i strukturiranja nastavnog časa, u didaktičkoj teoriji poznat kao **artikulacija nastave**, reguliše etape tj. faze nastavnog rada u: pripremu učenika_ca za nastavu, obradivanje novih nastavnih sadržaja, vežbanje, ponavljanje i proveravanje. U zavisnosti od broja, redosleda i trajanja ovih etapa, a u vezi sa nastavnom jedinicom, nadalje se razlikuju **tipovi časova**: čas obrade novog gradiva, čas ponavljanja, uvežbavanja, ocenjivanja itd. (Poljak 1970: 174-175).

4.1 Struktura razgovora u razredu

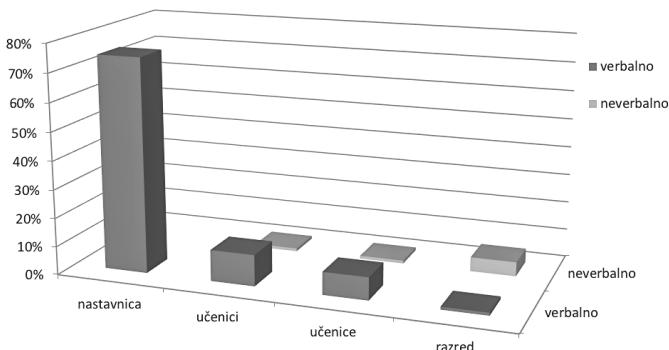
U analizi strukture razgovora u razredu polazim od najmanjih jedinica analize a to su pojedinačne **iskazi** i komunikativno vrednosne **neverbalne aktivnosti**, označene u transkriptima kao VA za verbalnu aktivnost i NA za neverbalnu aktivnost. Jedna ili više VA i/ili NA čine **red govorenja** jednog_e sagovornika_ce tj. govoreni prilog. Potom analiziram organizaciju govorenih priloga u **razmene** i istražujem prisutnost i održivost njihove trijadične strukture. Na kraju, posebno ispitujem strukturu i organizaciju monoloških izlaganja.

Tokom razgovora u razredu, naročito na časovima jezika, količina govora igra ključnu ulogu¹⁰. U tom smislu je neophodno utvrditi ko ima pristup razgovoru. U nekoliko odvojenih istraživanja o upotrebi jezika tokom časova engleskog kao stranog jezika (eng. English as Second Language, ESL) u osnovnoj školi autorka Alison Džul pokazuje da učenici govore više od učenica, jer se učenici u razgovoru takmiče i bore za prostor, a učenice sarađuju i pružaju podršku drugim sagovornicima_ama. Time se stvara slika da učenici imaju razvijeniju jezičku kompetenciju. Nastavnice se distanciraju od manje kompetentnih i ubličavaju svoj govor tako da onima koji već govore stvaraju nove mogućnosti da u razgovoru učestvuju (Júle 2002, 2004, 2005). Dejl Spender (1985) navodi na osnovu sopstvenih jezičkih istraživanja da se u diskusijama doprinosi govornica uglavnom ignorišu, a doprinosi govornika shvataju ozbiljno čak i kada ih izgovaraju neposredno nakon prethodno ignorisanih govornica (Spender 1985: 130-131).

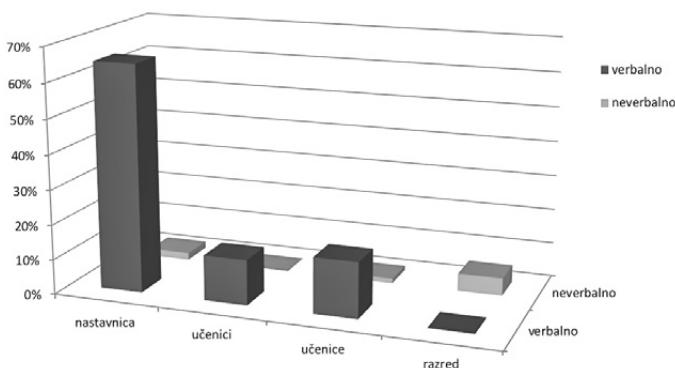
Analizirala sam količinu govorenog materijala nastavnica, učenika i učenica da bih utvrdila ko u govorenom prostoru dominira. U transkriptu časa srpskog jezika zabeležila sam ukupno 1167 pojedinačnih verbalnih i neverbalnih aktivnosti (kao najmanjih jedinica analize). Od toga nastavnici (N) pripada 856 isključivo verbalnih sekvenci. U razgovoru učestvuje ukupno 8 učenika (U) od 13, koji zajedno doprinose sa 126 iskaza i 20 neverbalnih sekvenci i 6 učenica (Ua) od 7 sa 94 verbalnih i 9 neverbalnih sekvenci. Razred zajedno (Un) 10 puta govor i uglas i 52 puta je neverbalno aktivnan (Grafikon 1). Jedan učenik i učenica i tri puta dve učenice komuniciraju međusobno neverbalno i to nezavisno od tematike časa (U5 i Ua3 0165-0173; Ua1 i Ua2 0009, 0051; Ua4 i Ua 0018).

U transkriptu časa mađarskog jezika zabeležila sam ukupno 638 pojedinačnih verbalnih i neverbalnih aktivnosti. Nastavnica (TÖ) je 395 puta verbalno i 14 puta neverbalno aktivna, od toga zajedno sa razredom kao celinom jednom izvšava neverbalnu aktivnost (okretanje lista u čitanci, 485). Razred zajedno (Tn) je samo jednom verbalno aktivran i govor i uglas, dok je 35 puta neverbalno aktivran. Ukupno 6 učenika (T) od 7 doprinosi sa 82 verbalne i 2 neverbalne aktivnosti, a 9 učenica (TL) od 10 sa 101 verbalnom i 8 neverbalnih aktivnosti (Grafikon 2). Dva puta su dve učenice zajedno neverbalno aktivne (TL8 i TL9 604; TL2 i TL7 637).

¹⁰ *Govoreni prostor* (eng. linguistic space) odnosi se na količinu govorenog materijala sagovornika_ca, njegovu funkciju u razgovoru i način na koji ga sagovornici_e koriste (Júle 2005: 25).



Grafikon 1. Količina verbalne i neverbalne aktivnosti na času SJ



Grafikon 2. Količina verbalne i neverbalne aktivnosti na času MJ

Verbalna aktivnost je preovladavajuća kada je u pitanju interakcija u razredu i na času SJ iznosi 93%, a na času MJ 91%. U oba odeljenja nastavnica dominira u ukupnom govorenju na času: više od 73% verbalne aktivnosti na času SJ i 62% na času MJ pripada nastavnicama. Izolovane neverbalne aktivnosti obe nastavnice su izuzetno retke i prevashodno se odnose na prostorno kretanje nastavnica po učionici ili okretanje lista u čitanci, ali i iniciraju razmenu (o ovome detaljnije u 4.1.2).

Na času SJ učenici učestvuju u ukupnom razgovoru sa oko 11% (njih 8 od 13), a učenice sa oko 8% (6 učenica od 7 je u razgovor uključeno), što zajedno ne čini ni petinu interakcije. Učešće učenika na času MJ je oko 13% (6 od 7 učenika ukupno), a učenica oko 16% (9 od 10 učenica ukupno), što je nešto više od četvrtine ukupne razgovorne aktivnosti.

Imajući u vidu ukupan broj učenika i učenica koji su u razgovor uključeni dolazim do podatka da je njihova verbalna aktivnost na času MJ u proseku ujednačena (12 iskaza po učeniku i 11,3 iskaza po učenici). Na času SJ je situacija ista: 15,6 iskaza po učeniku i učenici. U razgovoru ne učestvuje jedna učenica (od ukupno 7) i

pet učenika (od ukupno 13) na času SJ i jedan učenik i jedna učenica na času MJ (od ukupno 7 učenika i 10 učenica).

Izolovane zajedničke verbalne i neverbalne aktivnosti razreda kao celine su na oba časa veoma retke i sporadične i iznose oko 5% ukupne interakcije u razredu u oba odeljenja.

Ovakvi rezultati odgovaraju podacima iz literature, koja je saglasna da nastavnici_e govore tri puta više nego učenici i učenice (Cazden 2001, Jule 2005, Rymes 2008, Walsh 2011 i dr.). Postavlja se pitanje da li se na ovakav način postiže jedan od osnovnih ciljeva nastave maternjeg jezika - razvijanje jezičke kompetencije usmenog izražavanja kod učenika i učenica. Tako u *Pravilniku o opštim standardima postignuća* stoji :

„U obrazovne standarde, posle odgovarajućih ispitivanja i određivanja nivoa, treba uključiti i oblast **usmeno izražavanje**. Kao osnova za definisanje standarda u toj oblasti može poslužiti sledeći spisak znanja i umenja: pravilno izgovara glasove; poštuje književnojezičku normu u govoru; izražajno čita umetnički tekst obrađen u nastavi i izražajno kazuje naučen tekst; prepričava tekst bez sažimanja ili sa sažimanjem; zna da ispriča o stvarnom ili izmišljenom događaju, u prvom ili trećem licu, poštujući izvornu hronologiju ili retrospektivno; ume usmeno da obavesti nekoga o nečemu i opiše nešto (da usmeno sačini ekspozitorni i deskriptivni tekst); ume da učestvuje u raspravi; ume da formuliše svoje mišljenje i da ga javno iskaže; i ima izgrađenu kulturu komunikacije (kulturu sopstvenog izražavanja, kao i slušanja i poštovanja tuđeg mišljenja).“

(*Pravilnik o opštim standardima postignuća*, 2010).

Učešće učenika i učenica u ukupnom govorenju u razredu u oba odeljenja smanjam nedovoljnim kada je u pitanju nastava maternjeg jezika i njeni ciljevi.

4.1.1 Organizacija i funkcija pojedinačnih iskaza

Naredno je pitanje koju funkciju pojedinačni iskazi u razgovoru u razredu imaju u zavisnosti od toga ko ih izgovara i kome su upućene.

Funkcija iskaza nastavnica

Nastavnica svoj govor može usmeravati ka različitim sagovornicima_ama: pojedinačnom učeniku ili učenici, razredu kao celini, grupi učenika i učenica ili samoj sebi. Možemo razlikovati čitav niz funkcija koje pojedinačni iskazi u govoru nastavnice imaju. Oni se grupišu prema tome da li:

1. iniciraju i/ili regulišu verbalnu ili neverbalnu aktivnost učenika ili učenica ili određeno ponašanje;
2. objašnjavaju nastavne sadržaje ili već izgovorene verbalne sadržaje;
3. reaguju na određeno verbalno ili neverbalno ponašanje učenika ili učenica, pri čemu reakcija može biti pozitivna ili negativna;
4. strukturiraju čas i tok razgovora.

Osim toga, prisutan je govor koji nastavnica upućuje samoj sebi i na času SJ jednom prilikom meni.

Prva grupa je najfrekventnija u oba odeljenja (Tabela 1, Tabela 2). Tu spada funkcija pitanja, zahtev, molba, naredba, upozorenje i opomena, dozvola i ispravljanje i u većini slučajeva nastavnice ove iskaze upućuju razredu kao celini.

Tabela 1. Funkcija iniciranja i regulacije – nastavnica SJ

Funkcija	Un	U+Ua	U	Ua	ukupno
pitanje	273		23	5	301
zahtev	10		4	2	16
molba	2			1	3
naredba	2				2
upozorenje i opomena	4		8	6	18
dozvola	3		1	1	5
ispravljanje				4	4
ukupno	294		36	19	349

Un=razred, U+Ua=učenik i učenica, U=učenik, Ua=učenica

Tabela 2. Funkcija iniciranja i regulacije - nastavnica MJ

Funkcija	Tn	T+TL	T	TL	ukupno
pitanje	58	3	10	16	87
zahtev	1			1	2
naredba	6		1		7
molba		1	2	4	7
upozorenje i opomena					
dozvola			1		1
ispravljanje			5	3	8
ukupno	65	4	20	24	113

Tn=razred, T+TL=učenik i učenica, T=učenik, TL=učenica

Iskazi nastavnica najčešće imaju funkciju pitanja na koja od pojedinačnog_e učenika_ce ili čitavog razreda očekuju odgovor. Većinom su upućena čitavom razredu i mogu biti:

1. dopunjujuća, počinju upitnim rečima i odnose se na pojam koji učenici_e treba da saopšte nastavnici: *„Kako se to zove?“* (0366), *„kinek a szájában volt is ez?“* (290);
2. disjunktivna ili da-ne pitanja, odnose se na propoziciju koja se potvrđuje ili odriče: *„Ida li je lako stvarati istoriju? Hm?“* (0510), *„Leszel?“* (374);
3. ona na koje učenici_e treba da iznesu neko svoje mišljenje ili komentar: *„Sjata vi mislite,“* (0467), *„Mit gondolsz erről, Viktória? (...)“* (237).

U skladu sa teorijom govornih činova i njihovom podelom na direktne i indirekte (Austin 1962, Serl 1992) jasno razlikovanje govornog čina zahteva, molbi i naredbi nije uvek moguće. Zato sam se odlučila da molbe budu iskazi koji eksplicitno sadrže reč *molim* odnosno *légyszives*. Naredbe u odnosu na zahteve sadrže veći stepen direktivnosti. Zahteva je mnogo više na času SJ (<*Ajde sad kažite ő*, 0737), a molbi (*Légyzives akkor olvasd felj*, 569) i naredbi na času MJ (*Figyeletekʃ*, 615). Zahtev takođe može biti usmeren na izvršavanje određene radnje. Tako na času SJ zahtev nastavnice *Ajde da zakačimo*. (0050) za posledicu ima da učenik U₃ ustaje sa mesta i veša jaknu (0051).

Upozorenja i opomene regulišu ponašanje učenika i učenica. Nisu prisutne na času MJ. Na času SJ usmerene su najčešće na učenike (*Nikša, (...) da li paziš?*, 0162), ali i na učenice (*Budite dobre jako*, 0026).

Ispravljanje se odnosi isključivo na korigovanje tehničke ili izgovora učenika_ca tokom vežbi čitanja. Pošto na času SJ čita samo jedna učenica (nastavnica ju je zamolila da čita), onda nastavnica ispravlja samo nju. Na času MJ učenice i učenici čitaju naizmenično, bilo da ih nastavnica direktno proziva ili se radi o zajedničkom dogovoru i željama samih učenika_ca.

Posebnu grupu iskaza koji imaju oblik pitanja, ali ne i njegovu funkciju su izrazi *je l' tako* na času SJ (Primer 1), odnosno *izrazi ugye* i *jó* obično na kraju iskaza nastavnice na času MJ. Najprisutnije su u monološkim izlaganjima nastavnica ili nakon niza uzastopnih iskaza u jednom govorenom prilogu. Njihova funkcija je dvojaka, ali međusobno uslovljena. Upotreborom ovih izraza nastavnice nastoje da održe kontakt sa učenicima_ama i time usmere fokus pažnje na ono što govore. Isto tako teže da dobiju potvrdu da su učenici_e razumeli_e ono što su govorile (Primer 1).

Na kraju, pojedinačni iskazi iz ove grupe nisu uvek uspešni u smislu da za rezultat imaju verbalni odgovor učenika_ca. Razlog se nalazi u načinu na koje nastavnice formiraju svoj govoren prilog – upotrebljavaju isuviše mnogo jezičkog materijala kojem „zatrپavaju“ učenike_ce i/ili same odgovaraju na svoja pitanja (Primer 1). Time učenici_ama ne daju dovoljno prostora da razmisle i daju zahtevani odgovor.

Primer 1

0238	N	VA	Jeste sada malo, deco, osetili više atmosferu pesme? (...)
		NA	o - - stoji za katedrom Tl, Po prema Un- -----
0239		VA	Je l' sad *razumete*, (...)
		NA	----- % skida naočare
0240		VA	o čemu se u stvari u pesmi govorи. (...)
		NA	----- -o
0241		VA	Ovde se vodi jedan *dijalog*. (...)
		NA	o - - -stoji za katedrom, oslanja se Ru o katedru, Tl, Po prema Un- -----

0242	VA	Na ovom prvom stupcu vaše pesme,ʃ	
	NA	- - - - -	
0243	VA	ʃje l' tako. (.)	
	NA	- - - - -	

[...]

U grupu funkcija pojedinačnih iskaza koji objašnjavaju nastavni sadržaj ili pojam su:

1. objašnjenja: *jedna mala skupina koji su došli da posete grob//grob jednog znamenitog pesnika, jednog znamenitog čoveka.* (..) (0246), ſe szereplő beosztás itt ez a részlét a drámának négy szereplős (062);
2. komentar: *al' nekako ne spomenuste (..) nijednu da-mu* (0307), *tanultuk azt* (154);
3. zaključivanja: *ʃpamtiće* nas dakle po nekom dobrom deluʃ (1046).

U najvećem broju slučajeva su ovi iskazi upućeni čitavom razredu i više učenica nego učenicima u oba odeljenja (Tabela 3, Tabela 4).

Tabela 3. Funkcija objašnjavanja – nastavnica SJ

Funkcija	Un	U+Ua	U	Ua	ukupno
objašnjenje	197		1		198
komentar	25	1	1	3	30
zaključivanje	12		2	5	19
ukupno	234	1	4	8	247

Un=razred, U+Ua=učenik i učenica, U=učenik, Ua=učenica

Tabela 4. Funkcija objašnjavanja – nastavnica MJ

Funkcija	Tn	T+TL	T	TL	ukupno
objašnjenje	120		2	13	135
komentar	7		1	2	10
ukupno	127		3	15	145

Tn=razred, T+TL=učenik i učenica, T=učenik, TL=učenica

Grupa funkcija iskaza koji označavaju reakciju nastavnice na određenu verbalnu ili neverbalnu aktivnost učenika_ca može se podeliti, kao što je već rečeno, na pozitivne i negativne reakcije (detaljnije o funkciji reakcije, tačnije povratne informacije i evaluacije u delu 4.2.3).

U pozitivne reakcije spada:

1. ponavljanje odgovora učenika_ca: *Naučnici.* (0282), *Nem. Unalmas.* (..) (244);
2. potvrda: *Tako je, svetli grobovi.*ʃ (0798), //Igen.// (572);
3. pohvala: *ʃOdlično!* (0437), *ʃ<Ügyesek vagytok.>*ʃ (050); i još na času MJ
4. zahvaljivanje: *ʃJó, köszönjük.* (..) (174).

Na času SJ je pozitivna reakcija nastavnice usmerena uglavnom prema čitavom razredu ili grupi učenika i učenica i tri puta više prema učenicima (26 puta) u odnosu na učenice (18 puta) (Tabela 5).

Tabela 5. Funkcija pozitivne reakcije – nastavnica SJ

Funkcija	Un	U+Ua	U	Ua	ukupno
ponavljanje odgovora	14	10	18	5	47
potvrda	8	2	7	13	30
pohvala	4	2	1		7
ukupno	26	14	26	18	84

Un=razred, U+Ua=učenik i učenica, U=učenik, Ua=učenica

Na času MJ nastavnica pozitivno reaguje prevashodno na jezičko ponašanje učenika (31 puta), potom skoro dva puta manje na učenice (17 puta), iako su učenice verabalo aktivnije (up. Grafikon 1) i sporadično na razred i grupu učenika i učenica (Tabela 6).

Tabela 6. Funkcija pozitivne reakcije – nastavnica MJ

Funkcija	Tn	T+TL	T	TL	ukupno
ponavljanje odgovora	1		8	6	15
dopunjavanje odgovora			9	1	10
potvrda		1	10	8	19
pohvala	2	1	3	1	7
zahvaljivanje			1	1	2
ukupno	3	2	31	17	53

Tn=razred, T+TL=učenik i učenica, T=učenik, TL=učenica

Nastavnica MJ samo jednom ima negativnu reakciju na odgovor učenice i to na kometar koji je učenica načinila na gradivo koje se obrađuje na času (Primer 2).

Primer 2

- 100 TL3 VA [Ezt már olvashatuk.]
[Ovo smo već čitali.]
NA o--- Po prema TŐ, lomi prste-----o
101 VA [nem?]
[zar ne?] NA -----o
102 TŐ VA Nem olvashattunk,
[Nismo čitali.]
NA o--- stoji d od katedre, Tl prema Un, Po prema TL3 -----o

103	VA	ʃesetleg olvasási gyakorlatotʃ [ʃverovatno smo imali vežbu čitanjaʃ]
	NA	- - - - -
104	VA	ʃamikor osztályoztuk olvastunkʃ [ʃkada smo ocenjivali čitanjeʃ]
	NA	- - - - -
105	VA	ʃde nem. (.) [ʃali nismo. (.)]
	NA	- - - - - o

Negativna reakcija nastavnice SJ uglavnom je usmerena na učenice (8 puta) i skoro tri puta manje na razred i učenike (po 3 puta) (Tabela 7). Tu spada:

1. neprihvatanje odgovora: *Gradacija nije.* (0712);
2. prekor: *Pa bože da li ste vi *slušali**ʃ (0181);
3. ironičan komentar: *ʃ*Bojane!*! (...) Kantina je trenutno završena.* (0055);
4. kritika: *ʃ<to nekada bi bilo *nepojmljivo**ʃ (0955).

Tabela 7. Funkcija negativne reakcije – nastavnica SJ

Funkcija	Un	U+Ua	U	Ua	ukupno
neprihvatanje odgovora			1		1
prekor			1	2	3
ironičan komentar	3		1	3	7
kritika				3	3
ukupno	3		3	8	14

Un=razred, U+Ua=učenik i učenica, U=učenik, Ua=učenica

Iskazi kojima nastavnice strukturiraju čas i razgovorni tok su na času SJ isključivo, a na času MJ najčešćim delom upućeni razredu kao celini (Tabela 8, Tabela 9). Ovim iskazima nastavnice najčešće daju uputstva za izvršavanje nastavnih aktivnosti, najavljuju ih ili objašnjavaju. Na taj način nastavnice određuju etape rada na času (Primer 3), upravljaju tempom razgovora, bilo da se radi o tematiki celog časa (Primer 4) ili pojedinim njegovim delovima i re_produkuju „jezik škole“ (Primer 5).

Tabela 8. Funkcija strukturiranja časa i razgovora – nastavnica SJ

Funkcija	Un
najava aktivnosti	10
davanje uputsava	34
odлуka	2
skretanje pažnje	19
ukupno	65

Un=razred, U+Ua=učenik i učenica, U=učenik, Ua=učenica

Tabela 9. Funkcija strukturiranja časa i razgovora – nastavnica MJ

Funkcija	Tn	T+TL	TL	ukupno
počinje čas	1			1
davanje uputstva	26	1		27
najava aktivnosti	14			14
objašnjavanje aktivnosti	4			4
pozdrav	1		1	1
ukupno	46	1	1	48

Tn=razred, T+TL=učenik i učenica, T=učenik, TL=učenica

Primer 3

- 614 TŐ VA ſA Csirkefejből akkor egy részletet mutatnék. (...) [Jlz predstave Čirkefj bih onda prikazala jedan deo. (...)]
NA o - - stoji pored stola sa kompjuterom, Tl, Po prema Tn - - - - -
- 615 VA Figyeletekſ
[Paziteſ]
NA - - - - -
- 616 VA ſitt rögtön ê körülbelül a harmincadik percnél vagyunk, ſ
[Jsdad odmah ê otrilike smo kod tridesetog minuta,ſ]
NA - - - - -
- 617 VA ſrendőrök beszélgetnekſ
[Jpolicajci razgovarajuſ]
NA - - - - - o
- 618 VA ſés (...) hogyan ábrázolja a Spiró György
[Ji (...) kako predstavlja Špiro Đerđ ſ]
NA % okreće se prema komjuteru
o - - pokreće snimak predstave na kompjuteru, namešta zvuk- - - - -
- 619 VA ſés ez ami ugye új és szokatlan a//
[Ji ono što je je li novo i neuobičajeno//]
NA - - - - - o

Primer 4

- 0127 N VA E sad kako. (...)
NA o - - - - Le oslonjena o tablu, Po prema Un - - - - - - - - - o
- 0128 VA Mi ćemo danas raditi pesmu „Svetli grobovi“ (...) Jovana Jovanovića Zmaja (...)
NA - - - - -
- 0129 VA pa ćemo da vidimoſ
NA - - - - - o
- 0130 VA ſna koji to način, deco, (...) jedan grob može da bude svetao. (...)
NA o - - okreće se Tl prema tabli i piše naslov- - - - -

0131	VA	Dakle, radimo "Svetle grobove".	
	NA		- - - - - o

Primer 5

009	TÖ	VA	Jó napot kívánok! [Dobar dan želim!]	
	NA		o - - - stoji za katedrom, Tl, Po prema Tn - - - - - - - - -	
010	Tn	VA	Jó napot! [Dobar dan!]	
	NA		o - - uglaš, stoje na svojim mestima za klupama, Po prema TÖ- - - - - - - - - o	
			
011	TÖ	VA	Üljetek le. [Sedite.]	
	NA		----- o	
			% stavљa tašnu na stolicu i ključeve na katedru	
012	Tn	VA		
	NA		o - - - - - sedaju na svoja mesta- - - - - - - - - o	
			

Svoj govor¹¹ nastavnice mogu upućivati i samima sebi time što komentarišu svoj govor ili svoje aktivnosti: *Evo sad sam nabrojala koja su to tri žanraf* (0503), *sés hol elveszettettem (..)* (557). Nastavnica SJ to čini 8 puta, a nastavnica MJ 15 puta. Na času SJ nastavnica je na početku jednom uputila govor meni (Primer 6, nisam odgovorila):

¹¹ Od značaja za istraživanje roda u interakciji nije samo način na koji se on konstruiše, već i kako se muške i ženske osobe ponašaju unutar već formiranih obrazaca jezičke interakcije. Tako je njeno uokvirivanje (eng. framing) jedno od ključnih postupaka koji nam pruža uvid u različito jezičko ponašanje ženskih i muških osoba (Tannen 1996: 342).

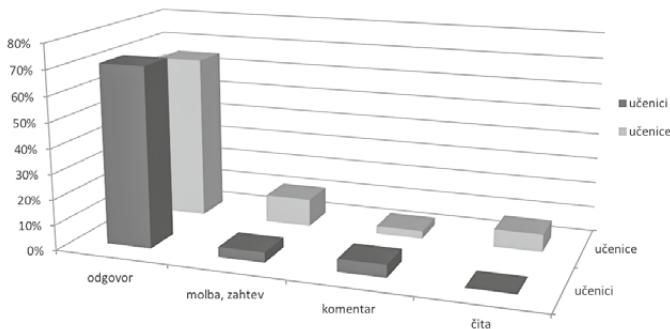
Studija koju je sproveo Tomas E. Kun (1994, prema Tannen 1996) među univerzitetskim profesorima i profesorkama univerziteta u Nemačkoj i SAD-u istražuje kako njihov rod utiče na uokvirivanje jezika tokom interakcije na predavanjima. Utvrđio je da su profesorce iz SAD-a asertivnije od svojih muških kolega, zato što studentima i studentkinjama daju direktnе naredbe u vezi sa strukturom i zahtevima kursa na početku semestra. Međutim, dublja analiza je utvrdila da su profesorce ove zahteve postavljale na način kako su regulisani pravilima same institucije univerziteta. Za razliku od njih, profesori su zahteve kursa predstavljali kao da su stvar njihove lične odluke. Drugim rečima, razlike između upotrebe jezika među profesorkama i profesorima ne leže u jezičkim oblicima, već u različitom pozicioniranju u odnosu na zahteve kursa i u odnosu na studentkinje i studente. Istraživanjem u ovom radu nisu obuhvaćeni nastavnici, tako da ne postoji mogućnost poređenja kada je u pitanju uokvirivanje i strukturiranje govora nastavnika i govora nastavnica i putem njega samog časa, kojom bi se ustanovile eventualne razlike ovog procesa.

Primer 6

- 0072 N VA =Zvonilo jej
NA o - - stoji za katedrom, Ru na bokovima, Po prema meni - - - - -
0073 VA Šmožemo mi, Margareta, da počnemoj
NA - - - - -
0074 VA Šjel da, Š
NA - - - - -
0075 VA Šzato što je zvonilo= - - - - -o
NA % Po upravlja prema satu iznad vrata učionice
% povlači majcu na dole

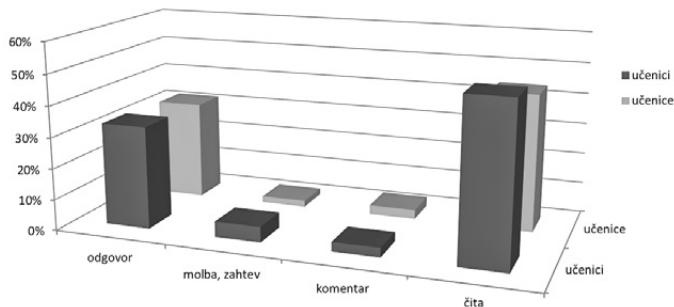
Funkcija iskaza učenika i učenica

Preovladavajuća funkcija pojedinačnih iskaza u govoru učenika i učenica na času SJ je odgovor na pitanje nastavnice (Grafikon 3): učenici odgovaraju 85 puta, a učenice 61 puta, što čini oko 71% ukupne verbalne aktivnosti za učenike i oko 65% za učenice. Učenici komentarišu govor nastavnice u 5%, a učenice u 3%, dok učenice pitanja, molbe i zahteve upućuju nastavnici u 11%, a učenici u 4% od svojih ukupnih govornih aktivnosti. Od ukupne verbalne aktivnosti učenica na času 7% pripada učenici (Ua2) koja čita tekst iz čitanke.



Grafikon 3. Najfrekventnije funkcije iskaza učenika i učenica na času SJ

Na času MJ učenici i učenice su najviše angažovani_e oko vežbe čitanja (Grafikon 4): 51% ukupne verbalne aktivnosti učenika i 44% učenica pripada ovoj nastavnoj aktivnosti. Na drugom mestu su odgovori na pitanja nastavnice: učenici 27 puta (oko 33%), a učenice 32 puta (oko 32%) odgovaraju na postavljena pitanja. Učenici i učenice ujednačeno komentarišu izlaganje nastavnice (2% prema 3%). Svoje molbe i zahteve učenici upućuju nastavnici u 5%, a učenice u 2% od svoje ukupne verbalne aktivnosti.



Grafikon 4. Najfrekventnije funkcije iskaza učenika i učenica na času MJ

Takođe beležim na času SJ 7 pokušaja učenika da formiraju odgovor (Ê to su oni//(..), o146), 2 puta na času MJ (Salát//, 191) i dva pokušaja učenica na času MJ (*Bella =vagy=/*, 138).

Verbalna aktivnost učenika i učenica nije usmerena samo na nastavnice. Tako učenici i učenice na času SJ još komentarišu druge učenike i učenice (Primer 7).

Primer 7

- 0062 U5 VA Jaujau jaujau jau!
NA o- -maše obema rukama u pravcu kamere i krevelji se-----o
% (prestaje muzika za početak časa)
- =====
- Un VA
NA o-----sede na svojim mestima-----o
- 0063 N VA <Nikša!>
NA o---stoji ispred table, za katedrom, TI i Po prema U5-----
- 0064 U5 VA ſ<Dobro.>ſ
NA o----osmehuje se, Po prema N-----o
- 0065 N VA -Znači budem li rekla jedanput Nikša, (..)
NA -----o----gestikulira Ru iz La gore dole, Ša je ispružena pri čemu se palac i kažiprst dodiruju -----
- 0066 VA idemo kod Klaudije.-
NA -----o
- 0067 Ua4 VA Haha!
NA o---smeje se, Po prema U5-----o
- 0068 U6 VA Auuuu!
NA o---smeje se, Po prema U5-----o

Učenici na času SJ takođe komentarišu sebe i svoje postupke (Primer 8), dok učenice to ne čine.

Primer 8

0306	N	VA	Jnabrojaste vi meni tu nekoliko pesnika i naučnika (..)
		NA	o----- Le oslonjena na tablu, Tl i Po prema Un-----
0307		VA	al' nekako ne spomenuste (..) nijednu da-mu
		NA	-----
0308		VA	koja je učesvovala u stvaranju istorije.
		NA	-----o =====
0309	U1	VA	Desanka Maksimović
		NA	o-----Po prema N, Ru češe obraz----- o
0310	N	VA	J A Desanka Maksimović?
		NA	-----
0311	U1	VA	Hteo sam ja da kažem nešto.
		NA	o---- kroz osmeh, Po prema N ----- o =====
0312	N	VA	Znači, dobro.
		NA	o--- Po prema U1-----o % smeh

Na času MJ učenice svoj govor upućuju isključivo nastavnici, sem u jednom slučaju kada potvrđuju odgovor učenika (Já., 399). Učenik jednom učutkuje drugog učrnika (*Fogd be a povádat.*, 364), jednom komentariše učenicu (*Akkor is mindig!*, 357) i jednom potvrđuje odgovor učenice (Já., 355).

4.1.2 Organizacija i funkcija razmena

Pojedinačni iskazi i komunikativno vrednosne neverbalne aktivnosti nadalje su organizovane u pojedične **rebove govorenja**. Oni ujedno čine tzv. gradivnu komponentu reda govorenja (eng. turn-constructional component) (up. Sacks et al. 1974, Savić 1993, Schegloff 1993). Red govorenja u razgovoru u razredu može činiti jedan ili više iskaza ili komunikativno vrednosnih neverbalnih aktivnosti. Osobenost je razgovora u razredu da neverbalne aktivnosti mogu imati vrednost jednog reda ili pratiti određenu verbalnu aktivnost, kada je nadopunjaju ili bliže objašnjavaju. Tako u Primeru 9 nastavnica rukom daje znake učenici TL5 da ugasi svetlo, što ona to i čini. Verbalne aktivnosti nema.

Primer 9

- 625 TÖ VA
NA o- -prilazi komp. i proverava zvuk- -o
% Ru daje znak TL5 da ugasi svetlo
o- -vraća se za katedru i seda- - - o
- 626 TL5 VA
NA % ustaje
o- -odlazi do utičnice- -o
% gasi svetlo

U prethodnom Primeru 8 neverbalna aktivnost u redovima 0311 i 0312 prati verbalnu aktivnost i dodatno je objašnjava. Direktnim kontaktom očima U1 i nastavnica postižu neposrednost i otvorenost dijaloga. Osmeh U1 daje komentaru „nestašan ton“ i kazuje nastavnici koliko se U1 trudi da u razgovoru učestvuje, a osmeh nastavnice poručuje da prihvata takvo ponašanje i ohrabruje U1.

Takođe, odsustvo verbalne aktivnosti tj. čutanje može imati vrednost reda govorjenja. U Primeru 10 nema odgovora na pitanje nastavnice i zato ona u nastavku, u novoj razmeni, pitanje usmerava na određenu učenicu:

Primer10

- 409 TÖ VA ſ Ki szeretne Bella lenni?
[ʃ Ko želi da bude Bela?]
NA o - - - stoji za katedrom, Tl, Po prema Tn, d Ša prekriva stranicu u čitanci - - - - o
- 410 Tn VA (n. 6s)
NA o - - - - Po prema TÖ - - - - - - - - - o
.....
- 411 TÖ VA Annabella, leszel?
[Anabela bićeš?]
NA o - - - stoji za katedrom Tl prema Tn, Po prema TL8-
[...]

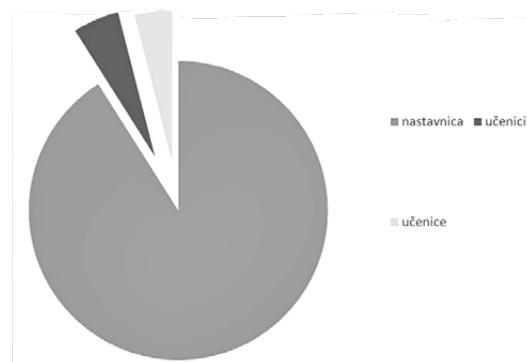
Osim konstruktivne, red govorenja karakteriše i raspodelna komponenta (eng. turn-allocational component). Odnosi se na preuzimanje reda govorenja na mestu prelaza. Ono se može ostvariti na dva načina: kada sagovornik_ca proziva tj. određuje sledećeg_u ili kad se sagovornik_ca samostalno uključi u razgovor, odnosno sebi dodeli red govorenja. Red govorenja dakle započinje kada sagovornik_ca preuzme reč i traje sve dok je ne dodeli ili je ne preuzme neko_a drugi_a.

Smenom sagovornika_ca i njihovih redova govorenja dolazi do **razmene** (Sacks et al. 1974, Savić 1993, Schegloff 1993). Literatura je saglasna da u razgovoru u razredu ima trijadičnu strukturu (McHoul 1978; Swann 1988; Cazden 2001; Lefstein, Snell 2011; Walsh 2011). Ona prema Volšu omogućuje da razumemo prirodu interakcije u razredu i zbog čega nastavnici_e govore dva puta više (jer za svaki odgovor O nastavnica ima po jedno iniciranje I i jednu povratnu informaciju ili evaluaciju

P/E). Osim toga, objašnjava kako interakcija u razredu može da postane mehanička i monotona (Walsh 2011: 17).

Dajana Masumeci (prema Volšu 2011: 5-6) smatra da IOP/E struktura razgovora u razredu dominira iz četiri razrloga. Obrazac postavljanja pitanja i davanje odgovora je i za nastavnike_ce i za učenike i učenice rutina, konvenicija, nešto što pripada primerenom ponašanju u učionici. Nastavnica teži da stvori pozitivnu atmosferu u učionici, u kojoj će se učenici i učenice osećati dobro. Zato je veoma važno i neophodno da im uvek pruža povratnu informaciju. Treće, razgovor u razredu prepostavlja hijerarhiju sa asimetričnim ulogama tj. nastavnik_ca poseduje moć i kontrolu nad razgovorom. Konačno, vremensko ograničenje školskog časa primorava nastavnika_cu da rutinski koristi pitanja i odgovore kao najefektivnija sredstva za upravljanje tokom razgovora (Walsh 2011: 6).

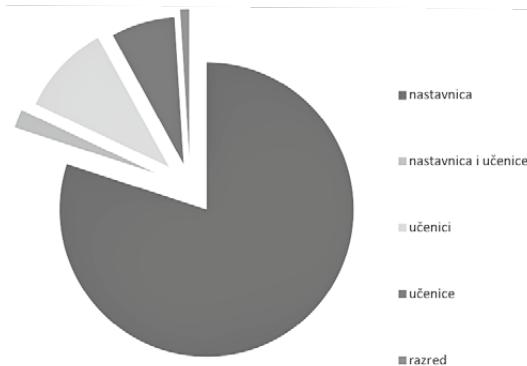
U analizi razmena u razgovoru u razredu osnovno je pitanje ko razmenu započinje, jer otkriva ko ima moć da razgovor kontroliše. Na času SJ nastavnica je inicira 138 puta, od toga 25 puta u okviru već inicirane i započete razmene (Grafikon 5). Učenici započinju razgovornu celinu 6 puta, 2 puta unutar razmene, a Ua je 5 puta iniciraju, jednom unutar već postojeće razmene. Samoj sebi nastavnica se obraća jednom i jednom meni.



Grafikon 5. Iniciranje razmena na času SJ

Nastavnica MJ inicira razmenu 82 puta i to 7 puta unutar postojeće razmene, dva puta sa učenicom u preklapanju započinje razgovornu celinu (Grafikon 6). Učenici 4 puta započinju razmenu, 2 puta iniciraju razmenu u razmeni. Slično je i kod učenica; započinju razmenu 4 puta, a razmenu u razmeni 3 puta. Grupa učenika i učenica zajedno jedanput samostalno započinje i završava razgovornu celinu (čitaju po ulogama tekst iz čitanke).

Kvantitativni podaci potvrđuju da nastavnice u oba odeljenja kontrolišu najveći deo razgovornog toka: 91% razmena na času SJ i 80% razmena na času MJ iniciraju nastavnice. Udeo učenika u započinjanju razmene je sledeći: na času SJ 5% razmena iniciraju učenici, a 4% učenice, dok na času MJ 10% razmena iniciraju učenici, a 7% učenice. Prema tome, na času SJ učenici za nijansu više započinju razmenu od



Grafikon 6. Iniciranje razmena na času MJ

učenicu. Na času MJ je razlika veća, posebno imajući u vidu ukupan broj učenika i učenica i količinu njihove ukupne verbalne aktivnosti.

Kako trijadična struktura razmene u razgovoru u razredu izgleda dano je u Primjeru 11. Razmenu inicira nastavnica (TÖ) (377) time što postavlja pitanje čitavom razredu (Tn) (377-379). Pre nego što je izgovorila pitanje do kraja učenica TL3 odgovora tačno (380). Nastavnica na kraju daje povratnu informaciju: ponavlja odgovor učenice i potvrđuje ga (381).

Primer 11

- 377 TÖ VA //é (...) hogy mi az a,//
[//é (...) da koji je,//]
NA % Po u čitanku
o---stoji za katedrom, Tl, Po prema Tn-----
- 378 VA mi az a tárgy a lakásbaʃ
[koji to predmet u stanuʃ]
NA -----
- 379 VA ſámi a központi szerepet foglal el?
[ſima centralnu ulogu?]
NA ----- o
=====
- 380 TL3 VA Tévé.
[TV.]
NA o---Po prema TÖ----- o
- 381 TÖ VA A televízió, igen.
[Televizor, da.]
NA o---stoji za katedrom, Tl prema Tn, Po prema TL3----- o

IOP/E ciklusi protežu se tokom čitavog časa u oba odeljenja. Na času SJ zabeležila sam ukupno 149 IOP/E ciklusa, a na času MJ 86. Međutim, nije uvek jednostavno utvrditi šta sve jednoj razmeni pripada. Osnovna trijadična struktura dozvoljava

učešće više sagovornika_ca, npr. kada razred odgovara uglas ili nekoliko učenika i učenica zajedno. Postoje i neke druge mogućnosti organizacije smene sagovornika_ca. U Primeru 12 nastavnica (TŐ) najpre upućuje dva pitanja čitavom razredu, jer joj je pogled usmeren ka svima, o tome ko su likovi iz odlomka drame koju obrađuju na času (132-133). Potom bez pauze selektuje sagovornika T3 time što ga direktno oslovljava (134). T3 odgovara nepotpuno na pitanja (135) i nastavnica ga dopunjuje (136). Potom upućuje *Igaz? [Je li tako?]* (138) istom učeniku, što se da dvojako protumačiti: kao potvrda odgovora T3 ili kao zahtev za njegovu dopunu, jer iskaz ima oblik pitanja (137). Učenica TL3 je to protumačila kao novo pitanje, te daje odgovor (138), iako nesigurna u njegovu ispravnost. Nastavnica najpre potvrđuje njen odgovor (139) da bi ga potom dodatno objasnila (140).

Primer 12

- | | | | |
|-----|-----|----|---|
| 132 | TŐ | VA | Ki kinek a párja?
[Ko je kome par?]-----o |
| | | NA | o - -stoji za katedrom, Tl, Po prema Tn -----o |
| 133 | | VA | JKi a vendég?
[Ko je gost?]-----o |
| | | NA | -----o |
| 134 | | VA | JFábi?
[Fabi?]-----o |
| | | NA | o - -stoji za katedrom, Tl prema Tn, Po prema T3 -----o |
| 135 | T3 | VA | (..) =Bella(..) és Béla. Géza=-----o
[(..) =Bela(..) i Bela. Geza.=]-----o |
| | | NA | % Podiže Po sa teksta prema TŐ
o - -Po prema TŐ-----o |
| 136 | TŐ | VA | A feleségével.
[Sa suprugom.]-----o |
| | | NA | -----o |
| 137 | TŐ | VA | Igaz?
[Je li tako?]-----o |
| | | NA | o - -stoji za katedrom, Tl prema Tn, Po prema T3 -----o |
| 138 | TL3 | VA | Bella =vagy=//.
[Bela =ili=//.]-----o |
| | | NA | o - -Po prema TŐ-----o |
| 139 | TŐ | VA | Igen. Igen.
[Da. Da.]-----o |
| | | NA | o - - stoji za katedrom, Po prema TL3-----o |
| 140 | | VA | A vendéglátó a másik házaspár. (...)
[Domaćini su drugi bračni par. (...)]-----o |
| | | NA | -----o |

U ovom IOP/E ciklusu učestvovala je nastavnica, učenik, učenica aktivno i čitavo odeljenje kao potencijalni sagovornik i slušalaštvo. Ciklus je inicirala nastavnica, ali je došlo do dve razmene: između TÓ i T3 i TÓ i TL3. Nejasno je i teško za utvrditi da li je iskazom 137 TÓ nameravala da započne novi ciklus ili je to tako protumačila samo učenica TL3. Ako se 132-140 posmatra kao jedan ciklus, onda njegova struktura nije trijadična u smislu da se završava povratnom informacijom nastavnice, već otvorena i omogućava i naknada uključenja sagovornika_ca u razgovor.

S druge strane, IOP/E ciklusi mogu biti završeni, a međusobno tematski veoma tesno povezani. U Primeru 13 ima dve razmene. Prvu inicira nastavnica (N) pitanjem koje upućuje celom razredu (0273-0276). Učenik U5 odgovara (0277) i N ponavlja njegov odgovor sa namerom da ga oceni kao tačan (0288). Nova razmena započinje N podsticajem *Dalje.* (0289). Učenik U5 i učenica Ua2 odgovaraju uglas (0280-0281), N ponavlja njihov odgovor (0282). Potom U5 još jednom odgovara (0283), a N evaluira sa *Dobro.* (0283).

Primer 13

- 0273 N VA *Koji* su to, deco, ljudi (..)
NA o----- Le oslonjena na tablu, Tl i Po prema Un-----
0274 VA koji su svojim životom (..) *zavredili* taj večni život? (..)
NA -----
0275 VA *Šta* mislite,ʃ
NA -----
0276 VA ſ*koji* su to ljudi?
NA ----- o
0277 U5 VA Pesnici.
NA o-----Po prema N----- o
0278 N VA Pesnici.
NA ----- o
.....
0279 N VA Dalje.
NA o----- Le oslonjena na tablu, Tl i Po prema Un-----
0280 U5 VA Naučnici.
NA o-----Po prema N----- o
=====
0281 Ua2 VA Naučnici.
NA o-----Po prema N----- o
0282 N VA Naučnici.
NA -----
0283 U5 VA Doktori.
NA o-----Po prema N----- o

0284 N VA Dobro.
NA -----o
.....

Prva razmena (0273-0278) je tipični primerak IOP/E ciklusa sa iniciranjem, odgovorom i povratnom informacijom. Završena je time što nastavnica ponavlja odgovor. Druga (0279-0284) ima složeniju strukturu i organizaciju. N je ne inicira pitanjem, već podsticajem da učenici_e nastave sa imenovanjem „uspešnih ljudi“. Najpre odgovara njih dvoje U5 i Ua2 i N po istom modelu ponavlja odgovor. Tada se U5 sam uključuje u razgovor i odgovara još jednom, a da novog iniciranja nastavnice nije bilo. Sa *Dobro.* (0284) N ne evaluira samo odgovore, već i signalizira kraj ciklusa i tematske celine kojom su objedinjene obe razmene: imenovanje ljudi „koji su svojim životom zavredili taj večni život“ (0274).

Sledeća mogućnost je pojавa koju sam nazvala **razmena u razmeni**. U Primeru 14 IOP/E ciklus iniciraju dve učenice Ua4 i Ua1. One istovremeno postavljaju pitanje N u vezi sa domaćim zadatkom (naučiti određene stihove pesme napamet, 1077-1078). N najpre odgovara na pitanje Ua1 (1079), koja komentariše Ua4 da je pogrešno odredila stihove za čitanje (1080) i potom na pitanje Ua4 (1083). Za to vreme u razredu se čuje žamor (1082).

Primer 14

1077 Ua4 VA ſGde je to, nastavnice?
NA o-----Po u čitanku-----o
=====

1078 Ua1 VA ſSve to napamet?
NA o- -Po prema N- -o

1079 N VA ſSve napamet. Napamet. Naravno.
NA o--- stoji za katedrom, Po u čitanku, Tl prema Ua1 -----

1080 Ua1 VA To je druga.
NA % okreće se ka Ua4

1081 N VA "Ko s' osvrne da pogledi" do "život prazan mladost pusta".
NA -----o

1082 Un VA
NA o---žamor, pričaju međusobno-----o

1083 N VA Evo, odavde (...) dovde. (...)
NA o- -pokazuje u čitanci- -o
% vraća čitanku devojčici u prvoj klupi s leva

Dakle, u ovom primeru se ostvaruju tri razmene: između Ua4 i N, između Ua4 i Ua1 i između Ua1 i N. Organizacija razmena je takva da trijadična struktura nije moguća, jer čitav ciklus iniciraju učenice, tako da N ne može da pruži povratnu informaciju ili da evaluira. Dodatno se ostvaruje interakcija između samih učeni-

ca, jer sede u istoj klipi. I u ovom ciklusu su sve tri razmene povezane temom tj. domaćim zadatkom.

Duže razmene između nastavnice i pojedinih učenika_ca sastavljene od više govorenih priloga su retke, ali prisutne. Tako u Primeru 15 TÖ ima 5 a učenica TL3 4 reda govorenja u okviru jednog IOP/E ciklusa.

Primer 15

- 560 TÖ VA =Na ki találta meg.=(..)
 [=No ko je pronašao.=(..)]
 NA o- -stoji za katedrom, Tl, Po prema Tn
- 561 TL3 VA Micsoda?
 [=Šta?]-----o
 NA o - -Po prema TÖ-----o
- 562 TÖ VA Megkeresni aztʃ
 [=Potražiti mesto]-----o
 NA o - -stoji za katedrom, Po prema TL3, igras guminicom u Ru-----o
- 563 VA ſhogy hol ē túnik fel a konfliktus
 [=Jgde ē se javlja konflikt]-----o
 NA -----o
- 564 VA ſilletve az hogy amikor bejön a hölgy
 [=Jodnosno ono kad uđe dama]-----o
 NA -----o
- 565 VA ſakkor elhallgatnak.
 [=Jonda začute.]-----o
 NA -----o
- 566 VA ſNem mondja továbbj
 [=Ne govori dalje]-----o
 NA o - -stoji za katedrom, Po prema Tn, igras guminicom u Ru-----o
- 567 VA ſnem panaszcodik a barátjának.
 [=Ne žali se drugu.]-----o
 NA -----o
- 568 TL3 VA Az öreg és komisia.
 [=Starac i komšija.]-----o
 NA o - -Po prema čitanci-----o
- 569 TÖ VA Légyzsives akkor olvasd felʃ
 [=Molim te, pročitaj onda]-----o
 NA o - -stoji za katedrom, Po prema TL3, igras guminicom u Ru-----o
- 570 VA ſmikor megtaláltad.
 [=Kad pronađeš.]-----o
 NA -----o
- 571 TL3 VA Van ez a „Csönd. Bella bejön a szobába”//
 [=Ima ovo „Tišina. Bela ulazi u sobu”//]

		NA	o - - čita iz čitanke- ----- o
=====			
572	TÖ	VA	//Igen.// [//Da.//]
NA o - - stoji za katedrom, Po prema TL3, igra se gumicom u Ru----- o			
573	TL3	VA	// „Béla elől elveszi a tányért és a salátástálat a kessel és villával együtt (.) rárakja a magával ho//hozott tálcára, (.) a jénait is ráteszi kiviszi a konyhába belerakja a mosogatóba. Gizi törülget.” //[,Ispred Bele uzima tanjur i posudu za salatu zajedno sa nožem i viljuškom (..) stavlja ih na tacnu koju je do//donela, (..) stavlja i jena-zdelu i odnosi u kuhinju, stavlja u sudoperu. Gizi briše sudove.”]
		NA	o - - - čita iz čitanke- ----- o
574	TÖ	VA	Igen.ʃ [Da.ʃ]
NA o - - stoji za katedrom, Po prema TL3, igra se gumicom u Ru----- o			

U transkriptima pronalazim i primere tzv. **spojenih parova** (eng. adjacency pairs). To su međusobno povezani iskazi koji imaju sledeće odlike:

1. uvek su u pitanju dva iskaza: jedan govornika_ce drugi sagovornika_ce;
2. uvek su u susedstvu jedno drugog, jedan prethodi drugom;
3. svaki iskaz izgovara drugi_a sagovornik_ca;
4. postoji relativni redosled iskaza u paru – prvi prethodi drugom, a nikada obratno (Savić 1993: 125).

Spojeni parovi u analiziranom materijalu se javljaju prilikom pozdravljanja, zahvaljivanja, davanja komplimenta i sl. U zabeleženom govorenom materijalu razgovora u razredu spojeni parovi deo su rutinske upotrebe jezika na času i pripadaju konvenciji „jezika škole“.

Na času MJ spojeni parovi prisutni su na početku časa (pogledati Primer 5). Oni mogu biti verbalni: pozdrav i otpozdrav između nastavnice i razreda (009-010) i učenice koja kasni i nastavnice (013-014). Neverbalni spojeni par (006, 008) signalizira početak časa: nastavnica стоји за katedrom i čeka da učenici_e ustanu. Potom sledi i jedan verbalno-neverbalni par: kada nastavnica učenicima_ama kaže: *Üljetek le. [Sedite.]* (011), a učenici_e sedaju na svoja mesta (012). Na času SJ ova rutina izostaje na samom početku, a spojeni parovi u funkciji pozdravljanja javljaju se na samom kraju časa između tri učenika pojedinačno i nastavnice (1162-1163, 1164-1165, 1166-1167).

Učenici devet puta na času SJ i jedanput na času MJ koriste „signal u pozadinskoj službi“ (eng. back channel) kojima signaliziraju da prate govor nastavnice i podstiču njegov nastavak. Iako se ovi signali sastoje u najvećem broju slučajeva od jedne reči, na interakcijskom nivou tokom razgovora u razredu predstavljaju red govorenja i deo su razmene ostvarene između nastavnice i učenika (up. Savić

1993: 124-125). U Primeru 16 N komentariše formulaciju teme pesme „Svetli grobovi” koju je zapisala na tablu (0783-0787) da bi sa *sje l' tako?* (..) (0788) dodatno ostvarila kontakt sa učenicima_ama (pošto koristi i 1.l.mn.) i privlači njihovu pažnju na ono što govorи. Tada učenik U5 koristi pozadinski signal (0789) čime pokazuje N da je pažljivo sluša.

Primer 16

0783	N	VA	=Tako.= (..)	
		NA	- - - - -	
0784		VA	Evo jedna (..) formulacija. (..)	
		NA	- - - - -	
0785		VA	Mi smo ovo, deco, mogli da definišemo (..) i kraće (..)	
		NA	- - - - -	
0786		VA	ali zas//zašto bismo (..)	
		NA	- - - - -	
0787		VA	kad možemo lepše,ʃ	
		NA	- - - - -	
0788		VA	<i>Sje l' tako?</i> (..)	
		NA	- - - - - o	
0789	U5	VA	Da.	
		NA	o - - - Po prema N- - - - - o	
0790	Un	VA		
		NA	o - - - prepisuju sa table u sveske- - - - - o	

Po Bahtinu značenje nastaje u interakciji, sagovornici_e ga grade u dijalogu (uporediti deo 1.1.3). Sledеći Primer 17 pokazuje kako na času SJ učenici i učenice *zajedno*, uz navođenje i asistenciju nastavnice, formiraju *zajednički iskaz*, zajednički grade jednu misao i daju joj značenje u kontekstu. Ovo je jedinstven primer saradnje između učenika i učenica. Na času MJ ne beležim ovakve primere.

Primer 17

0619	N	VA	A koji još lep izražajanʃ	
		NA	o - - - oslonjena Tl o tablu, Po prema Un, Ru iza Le- - - - -	
0620		VA	Jonako ima (..) i *snažniju* malo poruku.	
		NA	- - - - - o	
0621	U5	VA	=Gde ja stadoh.=	
		NA	o - - - - - Po prema N- - - - - o	
0622	N	VA	Te//i grobovi nisu (..)	
		NA	o - - - oslonjena Tl o tablu, Po prema Un, Ru iza Le- - - - - o	
0623	U3	VA	Rake.	

		NA	o----- Po prema N----- o
0624	N	VA	Jeste pronašli možda?
		NA	o---- oslonjena Tl o tablu, Po prema Un, Ru iza Le----- o
0625	U5	VA	„Ti grobovi nisu rake.“
		NA	o-- čita iz čitanke----- o
0626	N	VA	Rake, već?
		NA	o---- oslonjena Tl o tablu, Po prema Un, Ru iza Le----- o
0627	Ua5	VA	„Već kolevke novih snaga.“
		NA	o----- Po prema N----- o
			=====
0628	Ua4	VA	Da, „Već kolevke novih snaga.“
		NA	o----- Po prema N----- o
			=====
0629	N	VA	kolevke novih snaga.
		NA	o---- oslonjena Tl o tablu, Po prema Un, Ru iza Le-----
0630		VA	*Tako je!* (.)
		NA	----- o

4.1.3 Monološka izlaganja

Svako pojedinačno monološko izlaganje nastavnice čini jednu celinu u razgovoru u razredu. Ove celine imaju samo jednu govornicu – nastavnici i sastavljeni su od niza iskaza međusobno tematski tesno povezanih, tokom kojih ona pojašnjava ili čita različite nastavne sadržaje, upućene uvek razredu kao celini. Na času SJ beležim u govoru nastavnice ukupno 12 monoloških izlaganja, a kod nastavice MJ 16.

Monološka izlaganja u razgovoru u razredu poseduju većinu karakteristika narativnog govora. Za njihovu analizu koristim kognitivnu teoriju Valasa Čejfa. Čejf (Chafe 1980, 1987) proučava prirodu ljudskog znanja i kao jedinicu govorenja određuje jedinicu ideje (eng. idea unit). Smatra da u svesti postoje ideje o tome šta ćemo verbalizovati (tokom naracije, tj. pretakanju neke vrste iskustva u reči). Govornik_ca (ja) bira perspektivu i jezičku jedinicu da saopšti jedinicu ideje. Svaki jezik ima formu pripovedanja, pa ono samim tim zavisi i od kulture govornika_ca datog jezika. Jezici, na primer, imaju rezervisana glagolska vremena za naraciju (u srpskom je to perfekat kada se priča o nekom nedavnom iskustvu, npr. o nekom odgledanom filmu). U ovoj teoriji Čejf razrađuje i pojmove fokusa i periferije tokom narativnog procesa. Ne samo da periferija služi kontekstualizaciji naracije, već i dopunjuje i objašnjava fokus u određenom segmentu. Naglašavanje fokusa i ili periferije u naraciji može biti individualna karakteristika narratorka_ke, ali isto tako zavisi i od pola i starosne dobi, a njihova smena pokazatelj je razvoja i kulturnog uticaja (Chafe 1980, prema Savić 1993: 92-94).

Pitanje je kako su iskazi u okviru monoloških celina organizovani i kako su međusobno povezani. Tu se koristim konceptima *fokusa* ili *teme* (onoga o čemu se govori) (Savić 1993: 99) i *digresije* (odstupanje od teme i ponovno vraćanje na nju nakon dužeg ili kraćeg udaljavanja) (Savić 1993: 104).

Narativni delovi govora nastavnica obiluju digresijama, čime se fokus rastača. U Primeru 18 TÓ objašnjava učenicima _ama upotrebu opsenih reči u jeziku pozorišta. Ono što je njena ideja, što želi da saopšti posebno je istaknuto u primeru. To su iskazi 257, 260, 262, 264 i 265, što čini nešto više od polovine govorenog materijala koji je upotrebila. Iskazi 258 i 259 su kratke digresije, pošto TÓ skreće sa teme, ali ubrzo se na nju vraća u 260, da bi ideju preformulisala u 261 i potom čini to isto u 262 i 263. Na kraju iznosi glavnu ideju koju je želela da saopšti u 264-265.

Primer 18

- | | | | | | | | | |
|---|--------------|----|--|--|--|--|--|--|
| 257 | TÓ | VA | ʃUgye amikor színházba is megyünk
[Je li kada i idemo u pozorišteʃ] | | | | | |
| | | | | | | | | |
| NA o - - - stoji za katedrom, Tl, Po prema Tn - - - - - - - - - - - - - - - - - o | | | | | | | | |
| 258 | | VA | ʃemléleztekʃ
[ʃećate seʃ] | | | | | |
| | | | | | | | | |
| NA ----- | | | | | | | | |
| 259 | | VA | ʃhogy é ezt valahogy mindig fölkerül a témábaʃ
[ʃda è ovo se nekako uvek nameće kao temaʃ] | | | | | |
| | | | | | | | | |
| NA ----- | | | | | | | | |
| 260 | | VA | ʃhogy é ne azt halljuk meg
[ʃkako è to ne treba da čujemo,ʃ] | | | | | |
| | | | | | | | | |
| NA ----- | | | | | | | | |
| 261 | | VA | ʃnem azt kell megtanulnunkʃ
[ʃne treba da naučimo neštoʃ] | | | | | |
| | | | | | | | | |
| NA ----- | | | | | | | | |
| 262 | | VA | ʃamit esetleg trágáságʃ
[ʃšto je recimo prostaklukʃ] | | | | | |
| | | | | | | | | |
| NA ----- | | | | | | | | |
| 263 | | VA | ʃvagy káromkodás elhangzik ugye é.
[ʃili da odzvanja psovka je li è.] | | | | | |
| | | | | | | | | |
| NA ----- | | | | | | | | |
| 264 | | VA | Ebből a szempontból is szokatlan egy kicsit a szövegʃ
[Iz ovog ugla posmatranja malo je neuobičajen tekstʃ] | | | | | |
| | | | | | | | | |
| NA % kratak Po u čitanku | | | | | | | | |
| 265 | | VA | ʃhogy itt elhangzik valahol valami csúnya szó ugye?
[ʃzato što se ovde čuje i po neka ružna reč je li?ʃ] | | | | | |
| | | | | | | | | |
| NA ----- o | | | | | | | | |
| 266 | TL1 +
TL3 | VA | Mh.ʃ | | | | | |
| | | | | | | | | |
| NA o-----Po prema TÓ----- o | | | | | | | | |

Isto se ponaša i nastavnica na času SJ. U Primeru 19 osnovna ideja izrečena je na samom početku u iskazu 1011. Sve ostalo je digresija ili ponavljanje i proširivanje ove osnovne ideje. Pri tome N ne pravi pauze ili su one toliko kratke (označene (...)), da učenici_e nemaju priliku da se u razgovor uključe. Na kraju N direktno proziva učenicu da odgovori na pitanje.

Primer 19

- | | | | |
|------|---|----|--|
| 1011 | N | VA | Ê <Šta biste vi, deco, sad na osnovu *stihova* iz pesme izdvojili kao piščevu poruku ili ideju (...) |
| | | NA | o - - stoji naslonjena na tablu, Ru iza Le, Tl, Po prema Un ----- |
| 1012 | | VA | Ko će to da kaže lepo svojim rečimaʃ |
| | | NA | ----- |
| 1013 | | VA | ſimajući u vidu> (...) ê naraštaje i buduća pokolenja (...) odnosno naſ |
| | | NA | ----- |
| 1014 | | VA | ſsvi ste vi njihovi naraštaji,ʃ |
| | | NA | ----- |
| 1015 | | VA | ſje l' tako. (...) |
| | | NA | ----- |
| 1016 | | VA | <Šta biste vi to, deco, to mogli da kažete kada// (...) |
| | | NA | ----- |
| 1017 | | VA | Evo rekli smo većʃ |
| | | NA | ----- |
| 1018 | | VA | ſda može onaj stih,ʃ |
| | | NA | ----- |
| 1019 | | VA | ſje l' takoj |
| | | NA | ----- |
| 1020 | | VA | ſti grobovi nisu *rake* već kolevke novih *snaga*.ʃ |
| | | NA | ----- |
| 1021 | | VA | ſHajde sada lepo da taj *stih* transformišemo u jednu lepu rečenicu. (...) |
| | | NA | ----- |
| 1022 | | VA | Da to iskažemo rečenicom.>ʃ |
| | | NA | ----- |
| 1023 | | VA | ſUna? |
| | | NA | ----- o |

[...]

Govoreći rastresito i preveliku količinu materijala obe nastavnice otežavaju učenicima_ama da prate ono što su hteli reći, jer moraju da pamte brzo i mnogo.

4.2 Diskursne strategije u razgovoru u razredu

Diskursne strategije se definišu kao:

„poseban izbor jezičke forme i značenja kojim se govornik koristi da bi izrekao nameravani govorni čin; način na koji se govornik verbalno organizuje da bi rešio neku govornu situaciju“
(Savić 1993: 158).

U razgovorima se sagovornici_e koriste različitim strategijama: (samo)ispravljanje, loš početak, pauze, oklevanja, (samo)ponavljanje, partikule i dr. (up. Savić 1993). Kada je u pitanju razgovor u razredu i njegova rodna obeleženost od posebnog su značaja tri diskursne strategije koje su pokazatelji njegove hijerarhijske organizacije i otkrivaju pozicioniranja sagovornika_ca tokom interakcije. U pitanju su oslovljavanje i obraćanje, prekidanja i preklapanja i povratna informacija i evalacija, koje su u analiziranom materijalu najviše zastupljene.

4.2.1 Oslovljavanje i obraćanje

Oslovljavanje je nezaobilazni elemenat svakog razgovora, bez obzira kojim se jezikom sagovornici_e koriste, i, kao što je rečeno, jedna od najčešćih razgovornih strategija tokom interakcije u razredu. Savić i Žibreg definišu oslovljavanje kao „jedan od verbalnih načina započinjanja razgovora sa sagovornikom i osnovna mu je funkcija uspostavljanje kontakta (skretanje pažnje, zadržavanje sagovornika u razgovoru, itd.).“ (Savić, Žibreg 1982: 5). U osnovi svakog oslovljavanja su semantički pokretači: solidarnost, distanca i društvena moć, koji „utiču na odabir jezičkih elemenata sagovornika u konkretnoj razgovornoj situaciji i datom socijalnom okruženju“ (Savić, Stanojević 2012: 102). Inventar jezičkih i nejezičkih sredstava za oslovljavanje zavise i od tipa jezika koji se koristi, pola/roda, dobi, društvenih uloga i statusa, konkretnih situacionih uloga sagovornika_ca, rodbinskih odnosa i dr. (Andrić 2012). Za mađarski jezik, koji je pored srpskog jezika predmet ovog rada, se formalno oslovljavanje sagovornika najčešće ostvaruje na tri načina i to: vlastitim imenom, tačnije prezimenom, zanimanjem i ličnom zamenicom za 2.l.jd. i mn. (Andrić 2012: 35). Slično važi i za srpski jezik, gde literatura obično navodi leksičke jedinice ili etikete (imena, prezimena, nadimci, nazivi za zanimanja, titule i sl.) i gramatička sredstva tj. lične zamenice za 2.l.jd. i mn. (Savić, Stanojević 2012: 103).

Oslovljavanje u razredu podrazumeva selekciju tj. odabir sagovornika_ca i započinjanje novog IOP/E ciklusa. Na oslovljavanje tu utiču sledeći faktori (Savić, Žibreg 1982; Savić, Stanojević 2012): 1. situacioni kontekst i sa njim povezane uloge (nastavnice i učenici i učenice), 2. dob (odrasle i mlade osobe), 3.pol/rod, kao i 4. trenutačno aktivni diskursni identiteti sagovornika_ca (narator_ka, čitalac_teljka, slušalac_teljka i sl.).

Autorka Domonkoši (2018) istražuje za mađarski jezik koju ulogu igra rod u odabiru formalnog i familijarnog oslovljavanja i to upotrebom upitnika. Zaključuje da je familijarno oslovljavanje u 2.l.jd. prisutnije u obraćanju ženskim osoba-

ma u različitim kontekstima (u porodici, školi i na poslu) bez obzira na pol sagogovnika_ca.

Neosporna je situaciona i generacijska distanca između nastavnice i učenika i učenica koja direktno uslovljava odabir određenih jezičkih sredstava. Međutim, ono što u dosadašnjim ispitivanjima oslovljavanja nedostaje (up. Savić, Stanojević 2012) jeste pitanje koju ulogu u strategiji oslovljavanja ima pol/rod, s obzirom da mnogobrojna istraživanja pokazuju različito verbalno i neverbalno ponašanje u zavisnosti od pola/roda (uporediti 1.1.2).

U transkriptima pronalazim da nastavnice u oba odeljenja oslovjavaju učenike i učenice na nekoliko načina:

1. upotreboom ličnog imena pojedinačno;
2. upotreboom zajedničke imenice: deco, gyerekek;
3. upotreboom zamenica;
4. indirektno;
5. neverbalno.

Upotreba ličnih imena

Na času MJ nastavnica ličnim imenom oslovjava učenike 8 puta, a učenice 12 puta, isključivo sa zahtevom da odgovore na postavljeno pitanje (npr. *Takács Dávid, neked mi a véleményed erről*, 248) ili daje instrukciju za čitanje dela teksta iz čitanke (npr. *Szamanta, felolvasnád a százhatalmányos oldalról*, 598) (Tabela 10).

Na času SJ nastavnica ličnim imenom oslovjava učenike 9 puta, a učenice 8 puta (Tabela 11). Učenike proziva 4 puta sa zahtevom da daju odgovor na postavljeno pitanje, tri puta ih disciplinuje (npr. *Nikša, (...) da li paziš?*, 0162) i dva puta vrši pozitivnu evaluaciju njihovog odgovora (npr. *Tako je, Uglješa, kontrast.*, 0715). Učenice nastavnica proziva 6 puta da daju odgovor na postavljeno pitanje, jednom traži potvrdu sopstvenog iskaza od učenica (*o kojem si ti, Una, htela nešto da kažeš, sje l' tako.* (...), 0498-0499), ali je ne dobija, i jednom upozorava učenice (*nemojte zapeti, Milana!*, 0011).

Tabela 10. Nastavnica MJ oslovjava ličnim imenom

	zahteva odgovor na pitanje	daje instrukcije	ukupno
učenike	5 puta	3 puta	8 puta
učenice	10 puta	2 puta	12 puta

Tabela 11. Nastavnica SJ oslovjava ličnim imenom

	zahteva odgovor na pitanje	daje instrukcije	disciplinuje	upozorava	evaluira	traži potvrdu	ukupno
učenike	4 puta	-	3 puta	-	2 puta	-	9 puta
učenice	5 puta	1 put	-	1 put	-	1 put	8 puta

U odeljenju na MJ nastavnica više direktno oslovljava učenice ličnim imenom (12 puta) i to sedam učenica (u razgovoru učestvuje njih 9 od ukupno 10 u odeljenju): TL₃ (3 puta), TL₈ (3 puta), TL₄ (dva puta), TL₂ (jedanput), TL₅ (jedanput), TL₆ (jedanput) i TL₉ (jedanput). Nastavnica MJ oslovljava ličnim imenom 8 puta sve učenike koji u razgovoru učestvuju (njih 6 od ukupno 7): T₁ (dva puta), T₅ (dva puta), T₂ (jedanput), T₃ (jedanput), T₄ (jedanput) i T₆ (jedanput).

U odeljenju na SJ učenika je skoro dva puta više nego učenica: tokom celog časa u razgovoru učestvuje ukupno 8 od 13 učenika i 6 od ukupno 7 učenica. Nastavnica direktno oslovljava četiri učenice: Ua₄ (4 puta), Ua₂ (dva puta) i Ua₆ (jedanput) i četiri učenika: U₅ (5 puta), U₃ (dva puta), U₂ (jedanput) i U₆ (jedanput).

Prethodno sam predočila da nastavnica SJ u 91% slučaja inicira razmenu, a nastavnica MJ u 80% slučajeva (pogledati Grafikon 5 i 6). Direktnim oslovljavanjem određenog učenika ili određene učenice, bilo zahtevom za dobijanje odgovora (čas SJ i MJ) ili davanjem instrukcija (čas MJ) kao najprisutnijim situacijama kada se ovakvo oslovljavanje javlja, nastavnice direktno utiču na količinu ukupne verbalne aktivnosti učenika i učenica na času (pogledati Grafikon 1 i 2).

Podatak da nastavnica na času SJ mora da disciplinuje učenike U₂ („Bojanе*! (...) Kantina je trenutno završena., 0055) i U₅ (Nikša, (...) da li paziš?, 0162) i to uz upotrebu njihovih ličnih imena odgovara podacima iz literature koja ističe da učenici češće propituju autoritet nastavnice, remete čas i nekooperativni su (up. Spender 1985), te se trude da zadobiju više pažnje (up. Enders-Dragässer, Fuchs 1989). Takođe, pozitivna evaluacija njihovih govorenih priloga (i uz upotrebu ličnih imena: Tako je, Uglješa, kontrast.), 0715) potvrđuje nejednak vrednovanje odgovara učenika i učenica, pri čemu učenici dobijaju više pohvale (up. Bašaragin, Savić 2016b). Potonje važi i za odeljenje na MJ.

Pošto oslovljavanje u razredu podrazumeva selekciju sagovornika_ca, nastavnica ima neprikosnoveno pravo da njime rukovodi. U oba odeljenja u tom procesu ulogu nastavnice preuzimaju učenici. U Primerima 20 i 21 učenik govori nastavnici da prozove učenicu, pri tom koristeći njen lično ime. U Primeru 20 nastavnica (TÖ) na času MJ određuje zaduženja u vežbi čitanja po ulogama teksta iz čitanke. Obraća se čitavom razredu (Tn) sa indirektnim zahtevom da se neko javi za ulogu naratora (420). Tada učenik T₃ imenuje učenicu TL₉ (421), a nastavnica poslušno preuzima predlog i traži potvrdu od TL₉ (422).

Primer 20

- 420 TÖ VA <Akkor kellene még csak egy> mesélő.
[<Treba nam još jedan narator.>]
NA o -stoji za katedrom, Tl, Po prema Tn-----o
- 421 T3 VA **Niki lesz.**
[Niki će da bude.]
NA o - - -Po prema TÖ-----o
- 422 TÖ VA **Niki, leszel?**
[Niki, bićeš?] NA o - - -stoji za katedrom , Po prema TL9 -----

- 423 TL9 VA
NA o - - - smeđulji se sa odobravanjem, TL8 je tapše po Ra i upire u nju Pr- - - - - o
- 424 TŐ VA Jó.
[Dobro.]
NA - - - - - o

U Primeru 21 nastavnica (N) na času SJ se obraća čitavom razredu (Un) i traži detaljnije pojašnjenje ideje idealna u pesmi o kojoj su raspravljadi u prethodnim razmenama (0534). Dok nastavnica hvali čitav razred za prethodne zaključke (0535), učenik U5 započinje svoj red govorenja pre nego što je nastavnica završila i dolazi do preklapanja (0536). Isto kao i na času MJ, U5 imenuje učenicu Ua4, a nastavnica prihvata njegov odabir (0537).

Primer 21

- 0534 N VA Ko će to malo da nam objasnj
NA o - - - oslonjena Tl o tablu, Ru iza Le, Po prema Un- - - - -
- 0535 VA Šlepo ste to zaključili.
NA - - - - - o
=====
- 0536 U5 VA Una.
NA % okreće se prema Ua4
- 0537 N VA Una?
NA o - - - - - Po prema Ua4, stoji za katedrom - - - - - o

Ovi primeri pokazuju da obe nastavnice podržavaju dominantno ponašanje oba učenika time što im dozvoljavaju da upravljaju odabirom govornica.

Upotreba zajedničke imenice: deco, gyerekek

Nastavnice upotrebljavaju zajedničke imenice *deco* tj. *gyerekek* u obačanju čitavom razredu i tada bilo koji_a učenik ili učenica ima mogućnost da se uključi u razgovor.

Nastavnica na času SJ upotrebljava izraz *deca* u vokativu 62 puta u obraćanju i oslovljavanju i to prilikom: najave nove aktivnosti na času, davanju objašnjenja (Primer 22) i evaluacije odgovora (Primer 23).

Primer 22

- 0128 N VA Mi ćemo danas raditi pesmu „Svetli grobovi“ (...) Jovana Jovanovića Zmaja (...)
NA o - - - Le oslonjena o tablu, Po prema Un - - - - -
- 0129 VA pa ćemo da vidimo
NA - - - - - o
- 0130 VA Šta koji to način, **deco**, (...) jedan grob može da bude svetao. (...)
NA o - - okreće se Tl prema tabli i piše naslov- - - - -

Primer 23

0324	N	VA	Pa naravno Sveti Sava, (..)
		NA	o - - - - stoji za katedrom, Tl, Po prema Un- - - - -
0325		VA	pa u pravu ste, deco .
		NA	- - - - - o

Na času MJ nastavnica samo jednom koristi *gyerekek* i to na kraju časa u iskazu koji nije povezan sa aktivnostima na času (Primer 24):

Primer 24

631	TŐ	VA	Gyerek, szerdán lesz vakcina. (..) [Deco, u sredu se vakcinišemo. (..)]
		NA	o - - - - stoji za katedrom, Tl, Po prema Tn- - - - -
632		VA	é Hozzátek be a betegkönyveket jó? (..) [é Donestite zdravstvene knjižice dobro? (..)]
		NA	- - - - -

[...]

Podatak da nastavnica na času SJ 62 puta oslovljava sa *deco*, dok nastavnica MJ *gyerekek* koristi samo jednom možemo protumačiti tako da nastavnica SJ jasno ističe generacijasku distancu koja postoji između nje i odeljenja. Nasuprot tome, neupotrebom *gyerekek* u obraćanju nastavnica MJ teži da istakne zajedničku pri-padnost tokom interakcije na času i ravnopravne uloge svih njenih učesnika_ca. Treba imati na umu da ovaj rezultat može biti posledica i individualnih karakteristi-ka govora samih nastavnica.

Upotreba zamenica

Upotreba ličnih i prisvojnih zamenica u obraćanju učenicima i učenicama pojedi-načno ili razredu kao celini veoma je retka na času MJ. Tako zamenicu za 2.l.mn. ti nastavnica koristi samo jednom prilikom i to u iskazu koji je povezan sa aktivnosti-ma van škole (vakcinacija): *Ti lesztek az elsők* (633) i tri puta oblik *nektek*: *Mit jutt fel nektek ebben a szövegben*. (097). Ličnu zamenicu za 2.l.jd. te nastavnica kori-sti svega tri puta, dva puta zajedno sa ličnim imenom (180, 414) i jednom u obraća-nju čitavom razredu (124), a oblik *neked* jednom sa ličnim imenom (248) i jednom u objašnjavanju formi dijaloga iz teksta (334).

Na času SJ je upotreba ličnih i prisvojnih zamenica u oslovljavanju daleko fre-kventnija. Nastavnica koristi ličnu zamenicu za 2.l.mn. vi 36 puta i padežne obli-ke *vas* 12 i *vam(a)* 20 puta, najčešće u upitnim rečenicama sa glagolima: *misliti*, *tumačiti*, *znati*, *videti*, *razumeti* i dr., npr: *kako vi to tumačite?* (0350), *Šta vi mislite* (0509). Prisvojne zamenice za 2.l.mn. *vaš/a/e* koristi 8 puta, *E*, *sad* (..) *kako biste vi*, *deco*, **vašim rečima** (..) *meni kazali* (..) (0968). Na ovako postavljena pitanja ubed-ljivo najviše odgovaraju učenici. Ličnu zamenicu za 2.l.jd. nastavnica upotrebljava 8 puta uvek u kombinaciji sa ličnim imenom: *Šta si ti, Ugleša, naučio?* (585).

Na času MJ nastavnica ne upotrebljava ličnu zamenicu za 1.l.mn., za razliku od nastavnice SJ koja mi upotrebljava 15 puta u pitanjima upućenim čitavom razredu (i tada odgovore podjednako daju učenici i učenice) i 3 puta prilikom najave aktivnosti koja sledi na času. Oblik nas upotrebljen je 7 puta isključivo tokom objašnjenja, a oblik *nam(a)* 13 puta u obraćanju i najčešće u kombinaciji sa drugim leksičkim sredstvima. U nekoliko slučajeva služi za distanciranje od sagovornika, npr. *Ajde *objasni* nam* (189). Primer 25 prikazuje situaciju kada je nastavnica zapisala temu pesme na tablu i u komentaru koristi 1.l.mn. čime signalizira zajedničku identifikaciju, ali istovremeno sa *deco* održava distancu između sebe i Un.

Primer 25

0785	N	VA	Mi smo ovo, deco , mogli da definišemo (..) i kraće (..)	
		NA	o - - piše na tablu, Le okrenuta Un-	-----o
0786		VA	ali zas//zašto bismo (..)	
		NA		-----
0787		VA	kad možemo lepše,ʃ	
		NA		-----
0788		VA	fje l' tako? (..)	
		NA		-----o
0789	U5	VA	Da.	
		NA	o - - Po prema N-	-----o

Nastavnica na času SJ u obraćanju razredu kao celini 16 puta koristi upitnu zamenicu *ko*, npr. *Írki érte a tanárok?* (0331), i tada odgovore podjednako daju učenici i učenice i 7 puta *neko*, npr. *Da li je neko prepoznao taj stih?* (0616) i tada samo jednom odgovara učenica. Nastavnica na času MJ tri puta upotrebljava upitnu zamenicu *ki* u obraćanju čitavom razredu (npr. =*Na ki találta meg=*, 560) i tada dva puta odgovaraju učenice.

Indirektno obraćanje

Indirektno obraćanje ostvaruje se upotrebom glagola u prezentu, perfektu, futuru ili imperativu u 1. i 2.l.jd. i mn., bez eksplisitne upotrebe ličnih imena, zamenica ili imenica *deco* tj. *gyerekek*. Na oba časa nastavnice koriste glagole u 1. i 2. l.mn. u indirektnom obraćanju prilikom:

1. izdavanja naredbi/davanja uputstva: *Nyissuk ki az olvasókönyvet* (031), *Bátran mondjátok hangosan.*ʃ (080), *Zapisaćemo* dakle svetli grobovi (...) *ideali.* (0870), *Írásra írjatok!* malo i o tome. (0157);
2. najave aktivnosti na času: *Sé akkor utána pedig vetítünk a „Csirkefejből“ egy picit.* (599), *Írásra írjatok!* malo i o tome. (0157);
3. postavljanja pitanja: *Írásra írjatok!* ezt így égyböl? (052), *Mit láttok?* (070), *Írásra írjatok!* (0864), *Jeste prepisali?* (.n) (0929);

4. objašnjenja: És akkor itt a könyvben <a száznegyvenötös oldalon> a drámáról *olvashatunk amit* (142), *ʃhogy biztosan* <észrevetétekſ (312), *ʃUvek treba da budemo i spremni,*ſ (1009), *ʃpa je lepo zapaliteſ* (0681).

U oba odeljenja je upotreba 1.l.mn. dva puta češća od upotrebe 2.l.mn. Takođe se indirektno obraćanje koristi za pohvalu čitavog odeljenja: *ʃ<Ügyesek vagytok.*ſ (050), *Odredili ste lepo književnu vrstu,*ſ (0464). Nastavnica na času SJ daleko češće koristi indirektno obraćanje u postavljanju pitanja, a nastavnica na času MJ u objašnjenjima. Osim toga, nastavnica MJ se u dva navrata, posle završene vežbe čitanja zahvaljuje angažovanom učeniku tj. učenicu i 1.l.mn. *köszönjük* (174, 613), a ne u 1.l.jd. *köszönöm*. Nastavnica na času SJ čak kritikuje odeljenje: *al'nekako ne spomenuste (...) nijednu da-mu* (307).

U oba odeljenja je upotreba 2.l.jd. veoma retka. Na času MJ svega jednom je upućeno razredu kao celini (*Halldor?*, 622), isto tako jednom na času SJ (*ʃJesi možda nekada razmišlja o tome?* (..), 1123) i to u obliku muškog gramatičkog roda. U ostalim situacijama je red govorenja već prethodno bio ustanođen. Primeru 26 prikazuje upotrebu 2.l.jd. na času MJ. Učenica TL3 je već dala odgovor na postavljeno pitanje i onda joj se nastavnica obratila sa zahtevom da pročita određeni deo teksta.

Primer 26

[...]

568	TL3	VA	Az öreg és komisia. [Starac i komšija.]	NA	o - - - Po prema čitanci-----o
569	TŐ	VA	Légszives akkor olvasd fel [Molim te, pročitaj ondaſ]	NA	o - - -stoji za katedrom, Po prema TL3, igras gumicom u Ru-----
570		VA	ʃmikor megtaláltad. [Kad pronađeš.]	NA	-----o

[...]

Na času SJ nastavnica koristi 1.l.mn. u disciplinovanju učenika i tada množina znači upravo nastavnica sa učenikom. U prethodno opisanom Primeru 7 (odeljak 4.1.1) Nastavnica preti učeniku U5 odlaskom kod direktorice, ako se bude nedolično ponašao: *idemo kod Klaudije.-* (0066).

Neverbalno obraćanje

Neverbalno obraćanje beležim uglavnom na času MJ, mada retko. Ono nije uvek pouzdan način za jednoznačno selektovanje učenika i učenica. U Primeru 27 nastavnica na času MJ zahteva od učenika T5 da pročita deo teksta iz čitanke, ali tokom selekcije dolazi do nerazumevanja, jer koristeći pogled u svom odabiru nastavnica nije eksplisitna. Zato T5 mora da dobije verbalnu potvrdu.

Primer 27

[...]

297		VA	Jolvasd fel akkor. [Jpročitaj onda.]		-o
		NA			
298	Tn	VA	(...)		
		NA	o - - Po naizmenično u čitanku ili prema TŐ -		-o
299	TŐ	VA	„Egyél még” mondjuk onnan jó? [„Jedi još” recimo odatle dobro?]		
		NA	o - - -stoji l od katedre, Po prema T5-		
300	T5	VA	Én? [Ja?]		
		NA	o - - -Po prema TŐ-		-o
301	TŐ	VA	Mh.		
		NA			-o

[...]

Potpuna neverbalna komunikacija između nastavice MJ i učenice TL5 prikazana je u ranije datom Primeru 9 (odeljak 4.1.1), uključujući obraćanje i davanje uputstva (nastavnica daje znak rukom učenici da ugasi svetlo).

Učenici i učenice se veoma retko obraćaju nastavnicama u oba odeljenja. Osim zajedničke imenice *nastavnice* tj. *tanárnő*, na času SJ učenice koriste još i razredna i to u situacijama koje nisu neposredno povezane sa obrađivanjem gradiva.

U Primeru 28 oblik iz poštovanja u z.l.mn. na času SJ učenik U1 koristi da bi privukao pažnju na sebe. Nastavnica ga ignoriše:

Primer 28

0648	N	VA	//é htela sam još nešto da vas pitam ja-ko va-žno. (.n)		
		NA	o - - - oslonjena Tl o tablu, Po prema Un, Ru iza Le-		
0649	U1	VA	Pitajte.		
		NA	o - - - -vrti lopticu u ruci i osmehuje se, Po prema N-		-o

4.2.2 Preklapanja i prekidanja

Najčešće diskursne tj. konverzacijalne strategije u razgovoru u razredu su **preklapanja i prekidanja** (Savić 1993: 64-65). Ove strategije su već dugo u žiji interesovanja mnogih autora i autorki koji su istraživali odnos roda i jezika (detaljnije u potpoglavlju 1.1.2). Prvo ozbiljnije istraživanje prekidanja i preklapanja u verbalnoj interakciji muških i ženskih osoba sprovele su Zimmerman i Vest (Zimmerman, West 1975), sa ciljem da stvore empirijsku osnovu za određene prepostavke o startegijama u govoru žena i muškaraca. Posebno su se interesovali za prekidanja, podršku

i čutanje u spontanim razgovornim situacijama. Za analizu su koristili model razmena Saksa, Šeglofa i Džefersona (Sacks, Schegloff and Jefferson 1974). Značajno je da su u ovom radu Zimerman i Vest napravili prvu klasifikaciju simultanog tj. istovremenog govora u:

1. preklapanja, kada *sagovornik_ca* započinje svoj red govorenja neposredno pre završetka reda *trenutnog_e* *govornice_ka*,
2. i prekidanja, kada *govornik_ca* preuzme red govorenja od *trenutnog_e* *govornika_ce* (Zimmerman, West 1975: 114).

Zimerman i Vest su analizirali korpus od 31 dijaloga, od kojih se deset odvijalo između ženskih parova, deset između muških i jedanaest između žensko-muških. U pitanju su neformalni razgovori u kafeima i apotekama jednog američkog univerzitetskog grada. Zabeležili su ukupno 86 slučaja govorenja uglas, od toga je 31 klasifikovano kao preklapanja (eng. overlaps), a 55 kao prekidanja (eng. interruptions). Najznačajnije podatke dala je analiza distribucije preklapanja u istopolnim i mešovitim dijalozima. U razgovorima žensko-ženskih ili muško-muških parova zabeleženo je po 7 preklapanja, ravnomerno distribuisanih. U razgovorima žensko-muških parova zabeleženo je čak 48 preklapanja, od kojih 46 tj. 98% čine muške osobe. Vest i Zimerman zaključuju da na ovaj način muške osobe demonstriraju svoju društvenu nadmoć, ne dozvoljavaju ženskim osobama da dovrše svoje razmene, ignorisu ih i nasilno skraćuju njihov govor. Ono što je u kasnijim radovima ovim autorima zamerano jeste da nedostaje kvalitativna analiza dobijenih rezultata (Talbot 1992).

Kasnija istraživanja potvrdila su da muškarci u razgovorima sistematično prekidaju žene, nastoje da dominiraju razgovorima, a prema ženama se ophode kao prema deci (West 1979; West, Zimmerman 1985). Osim toga, razlike u vrstama i distribuciji različitih strategija u razgovorima sagledavaju se kao razlike u odnosa moći između muškaraca i žena (Swann 1988; Spender 1990; Trömel-Plötz 1991). Isto važi i za grupne diskusije (Smith-Lovin, Brody 1989). Situacija u razgovoru u razredu nije drugačija. Tako Spender (Spender [1984] 1990) ističe da muškarci imaju autoritet u učionici, o njima se govori tokom časa, a nastava je uobičena da odgovara interesima učenika. Njima nastavnici_e posvećuju više vremena i pažnje, duplo češće im upućuju svoja pitanja, hrabre ih i hvale tri puta više nego učenice. Uz to se iskustva učenika predstavljaju u pozitivnom svetlu, dok se o iskustvima učenica uglavnom ni ne govori. U diskusijama na časovima dominiraju učenici. Često manipulišu nastavnicima_ama, remete čas i nekooperativni su, te utišavaju učenice. Dok se od učenica očekuje da budu tihe, mirne i poslušne, za učenike je tipično da postavljaju pitanja, propituju autoritet nastavnika_ce i zahtevaju objašnjenja. Učenice imaju ograničeno pravo (a i vreme) da govore na času i ne samo da dobijaju manje pažnje od nastavnika_ca, već moraju duže čekati da je steknu.

Kultura i društveni status igraju veoma važnu ulogu u distribuciji prekidanja i preklapanja. (Beattie 1983; Scherzer 1987). Npr. autorka Kumiko Murata (1994) razlikuje različite vrste prekidanja: kooperativne, koje podstiču *govornika_cu* i

signaliziraju da sagovornik_ca pažljivo prati razgovor, i intruzivne, koje dalje deli na promenu teme, preuzimanje reda govorenja, neslaganje, a kojima se govornik_ca prekida. Autorka je istraživala ove različite vrste prekidanja među govornicima i govornicama engleskog i japanskog jezika tokom dijaloga licem u lice. Utvrdila je da razlike u vrsti i frekvenciji prekidanja reflektuju drugačije kulturne vrednosti: govornici i govornice japanskog jezika izuzetno retko koriste intruzivna prekidanja, ne nameću se u razgovoru i i više poštju red govorenja.

Ng, Bruk i Dan (1995) istražuju kako socijalno pozicioniranje utiče na upotrebu prekidanja i zadržavanje prava govorenja u grupnim diskusijama. Njihovi rezultati potvrđuju da osobe sa višim društvenim statusom uspešnije prekidaju osobe sa manjim društvenim statusom i uspešnije zadržavaju pravo govorenja kada su prekinute.

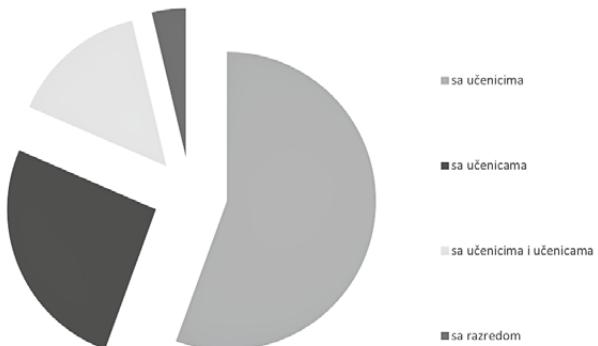
Pojam prekidanja mnogi istraživači i istraživačice sagledavaju kao neku nepravilnost i prepreku za sam tok razgovora. Međutim druge (Talbot 1992, Tannen 1993, Coates 1996) ističu da prekidanje može biti kooperativno i da signalizira aktivno učešće sagovornika_ca, da služi kao potpora, ohrabrenje i slaganje sa onim što je izgovoreno. U razredu je ova situacija daleko složenija iz više razloga. Kao što je prethodno napomenuto, u njemu učestvuje mnogo potencijalnih sagovornika_ca. Najdominantniju ulogu u kontroli i strukturi njegovog toka ima nastavnica tj. nastavnik, jer to omogućuje formalna situacija ovog institucionalizovanog oblika razgovora, kao i činjenica da pripada odraslima osobama. Prekidanja i preklapanja u tesnoj su vezi sa konverzacijskim pravilom da u jedno vreme govori samo jedan_a sagovornik_ca i da sledeći_a može preuzeti red govorenja tek kada je prvi_a završio_la (up. Sacks el al. 1974). Selektovanje govornika i govornica upravo vrši nastavnica te ima i autoritet i moć nad ovim procesom.

U ovom radu pod **preklapanjem** podrazumevam istovremenu verbalnu (i/ili neverbalnu) aktivnost dva ili više učesnika_ca interakcije u razredu, bez kršenja pravila u sistemu razmena verbalnih i neverbalnih aktivnosti. **Prekidanja** su istovremena verbalna (i/ili neverbalna aktivnost) kada sagovornik_ca prekine verbalnu ili neverbalnu aktivnost trenutnog_e govornika_ce putem svoje verbalne ili neverbalne aktivnosti.

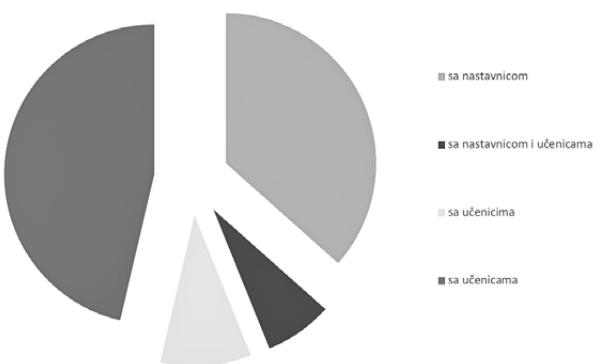
Rezultati delimične kvantitativne analize su sledeći. Zabeležila sam ukupno 50 istovremenih verbalnih i 14 verbalno-neverbalnih aktivnosti na času srpskog jezika i 20 istovremenih verbalnih i 7 verbalno-neverbalnih aktivnosti na času mađarskog jezika. Kvantitativni podaci koji slede odnose se na verbalna prekidanja i preklapanja.

Na času SJ nastavnica 27 puta učestvuje u prekidanjima i preklapanjima: 15 puta sa učenicima, 7 puta sa učenicama, 4 puta sa učenicima i učenicama i jednom sa čitavim razredom (Grafikon 7). Pri tome inicira prekidanja i preklapanja: 5 puta sa učenicima, 6 puta sa učenicama, 4 puta sa učenicima i učenicama i jednom sa čitavim razredom. Učenici deset puta iniciraju prekidanja i preklapanja sa nastavnicom, a učenica to čini jednom.

Učenici na času SJ učestvuju 41 puta u prekidanjima i preklapanjima: 15 puta samo sa nastavnicom (pri tom ih 10 puta iniciraju), 3 puta sa nastavnicom i učenicama, 4 puta sa učenicima i 19 puta sa učenicama (Grafikon 8).

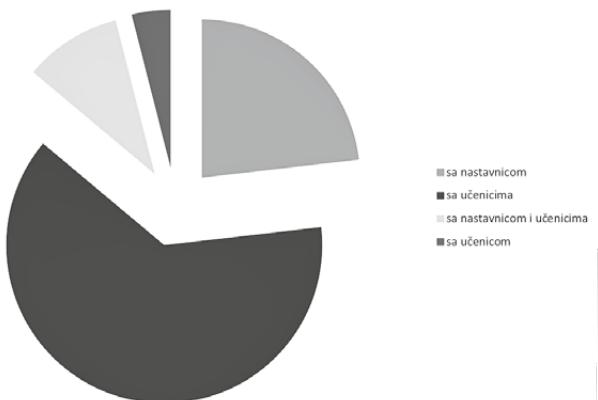


Grafikon 7. Učešće nastavnice u prekidanjima i preklapanjima na času SJ



Grafikon 8. Učešće učenika u prekidanjima i preklapanjima na času SJ

Učenice na času SJ su 30 puta uključene u simultane verbalne aktivnosti: samo sa nastavnicom 7 puta, sa učenicima 19 puta, sa nastavnicom i učenicima 3 puta i jednom sa učenicom (Grafikon 9).



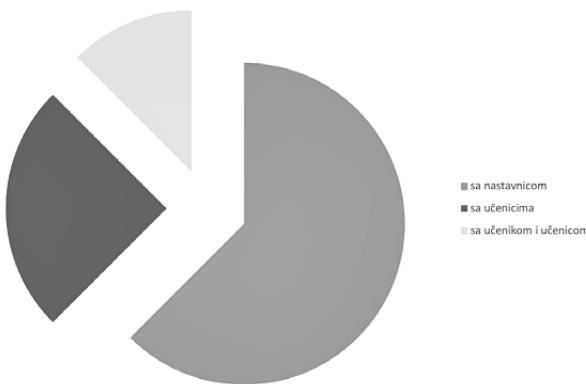
Grafikon 9. Učešće učenica u prekidanjima i preklapanjima na času SJ

Na času mađarskog jezika nastavnica učestvuje 15 puta u prekidanjima i preklapanjima: 5 puta sa učenicima i 10 puta sa učenicama (Grafikon 10). Inicira ih 3 puta sa učenicima i 4 puta sa učenicama. Dva puta je prekidaju učenici i jednom učenica.



Grafikon 10. Učešće nastavnice u prekidanjima i preklapanjima na času MJ

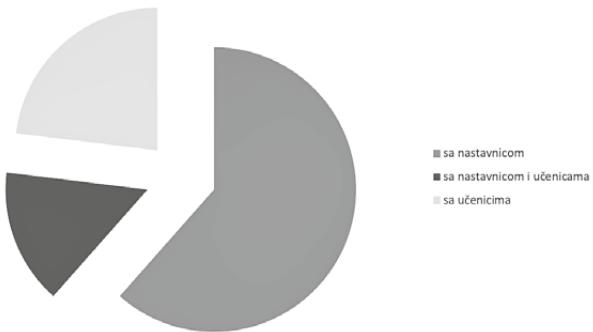
Učenici na času MJ su 10 puta uključeni u prekidanja i preklapanja: sa nastavnicom 5 puta, 2 puta sa učenicima, jednom sa učenicom i jednom sa učenicom i drugim učenikom (Grafikon 11). Tri puta prekidaju nastavnici i ona 3 puta prekida njih. Ne prekidaju učenice.



Grafikon 11. Učešće učenika u prekidanjima i preklapanjima na času MJ

Učenice na času MJ učestvuju 13 puta u prekidanja i preklapanja: 8 puta sa nastavnicom, 2 puta sa nastavnicom i učenicama, 3 puta sa učenicima (Grafikon 12). Pet puta prekidaju govor nastavnice.

Preklapanja najčešće nastaju u situaciji kada na nastavničino pitanje učenici i učenice istovremeno daju odgovor; u najvećem brojem slučaja je sadržaj odgovora isti. Pitanja su većinom zatvorenog tipa sa jednostavnim potvrdnim ili odričnim odgovorom ili kratkom dopunom (Primer 29).



Grafikon 12. Učešće učenica u prekidanjima i preklapanjima na času MJ

Primer 29

- 0208 N VA Špa kakva vas osećanja prepravljuju?
 NA o----- Tl i Po prema Un, Ru naslonjene na katedru-----o
- 0209 U5 VA Tuga.
 NA o--- Po prema N-----o
 =====
- 0210 Ua4 VA Seta.
 NA o--- Po prema N-----o
 =====
- 0211 U6 VA Tuga.
 NA o--- Po prema N-----o
- 0212 N VA *Tuga i seta*
 NA o----- Tl i Po prema Un, Ru naslonjene na katedru-----
- 0213 VA Šje l' tako.
 NA -----o

U Primeru 29 nastavnica SJ postavlja jednostavno pitanje celom razredu, koristeći ličnu zamenicu i glagol u 2.l.mn. (*vas prepravlju*, 208) i bez oslovljavanja bilo koga. Stoga, bilo koji učenik i bilo koja učenica se mogu javiti i odgovoriti. U ovom slučaju dva učenika (U5 i U6) i jedna učenica (Ua4) istovremeno započinju red govorenja i daju tačan odgovor (209-211). Nastavnicičina pitanja su uopšte povezana sa tematikom časa i imaju ulogu razotkrivanja novog znanja (distribuisanog, oblikovanog i delimično ograničenog nastavnim ciljevima i kurikulumom). U tu svrhu nastavnica koristi pitanja koja se odnose na „opšte znanje“ sa „očiglednim odgovorima“, u nameđi da privuče pažnju učenika i učenica na ono što se na času obrađuje i da ih postepljeno vodi do zaključaka kao prepostavki usvajanja novog znanja (up. McHoul 1978). Na kraju ovog primera nastavnica daje povratnu informaciju, ponavlja oba odgovora i dodaje još jedan iskaz kako bi evaluirala odgovore kao tačne.

U oba razreda nastavnice najviše prekidaju učenike i učenice tokom vežbi čitanja i tada ispravljaju uobičajene greške. Na času MJ nastavnica i učenica dva puta istovremeno započinju razmenu, jer na kraju prethodne nije selektovan_a sledeći_a sagovornik_ca i tada se nastavnica povlači i predaje reč učenici (348-349, 358-359). U oba slučaja je u pitanju situacija pronalaženja informacija iz teksta koji se obrađuje na času. Na času SJ nastavnica više od deset puta ne čeka da učenik ili učenica završe svoj red govorenja ili ga jednostavno prečuje te počinje sa svojim komentariima, dopunjivanjima i evaluacijom izrečenog u prethodnim razmenama.

Nekoliko puta sam napomenula da je deo časa MJ posvećen vežbama čitanja i razumevanja teksta. Tri učenice i dva učenika sredinom školskog časa čitaju tekst drame iz čitanki. Primeri koji slede pokazuju dve situacije, kada jedna učenica (TL3, Primer 30) i dva učenika (T3 i T1, Primer 31) iskazuju želju da učestvuju u ovoj aktivnosti i sebi dodeljuju uloge likova čiji tekst žele da čitaju.

Primer 30

- | | | | |
|-----|-----|----|---|
| 370 | TÖ | VA | Jó é és akkor még csak arról beszélgettünk hogy]
[Dobro é onda još samo o tome da porazgovaramo] |
| | | NA | o - -stoji za katedrom, Tl prema Tn, Po u čitanku, d Ru pridržava stranicu - - |
| 371 | | VA | ʃmielőtt újra olvasnátok szerepekre osztvaj
[[pre nego što ponovo čitate po ulogama]] |
| | | NA | ----- |
| 372 | | VA | ʃjazt szeretném hogy megcsinálnám//
[Jvolela bih da uradim//] |
| | | NA | ----- o
===== |
| 373 | TL3 | VA | =Gizi leszek.=
[=Biću Gizi.=] |
| | | NA | % podiže Po sa čitanke prema TÖ
o - - -osmehuje se, Po u čitanku - - - |
| 374 | TÖ | VA | Leszel?
[Bićeš?] |
| | | NA | % podiže Po prema TL3
o - -stoji za katedrom, Tl, Po prema TL3, d Ru pridržava stranicu čitanke- o |
| 375 | TL3 | VA | =Igen.=
[=Da.=] |
| | | NA | ----- o
% Po prema Tn |
| 376 | Tn | VA | o - - -nekolicina se okreću prema TL3 osmehujući se ----- o |

Primer 31

415	T3	VA	<Birok én olvasni?> [<Mogu ja da čitam?>] NA o - - - podiže dva Pr, Po prema TÓ-----o =====
416	TÓ	VA	Gizi// NA o - - - stoji za katedrom, TI, Po prema TL3 -----o ====
417	T1	VA	J<Birok én Géza?> [[<Mogu biti Geza?>]] NA o - - - podiže dva Pr, Po prema TÓ-----o
418	T3	VA	JÉn még a Béla. [[A ja ču Bela.] NA o - - - Po prema TÓ-----o
419	TÓ	VA	Nagyszerű! Jó. [Odlično! Dobro.] NA o - - - stoji za katerdom, Po prema T1 i T3-----o

Ove dve situacije razlikuju se po kontekstu i trenutku kada se dešavaju. Do momenta kada TL3 prekida nastavnici nikao nije spomenuo nikakve vežbe čitanja ili čitanje po ulogama. Nastavnica upravo tada objašnjava neke karakteristike dijaloškog oblika teksta iz čitanke i onda je učenica prekida. To nam govori dve stvari. Prvo, izgleda da su vežbe čitanja uobičajena aktivnost na časovima mađarskog jezika ovog razreda, nešto što učenici i učenice očekuju da rade kada se obrađuje neki novi knjževni tekst i autor ili autorka, te sama nastavnica prepostavlja sa velikom sigurnošću da nije neophodno da daje bilo kakve informacije u vezi sa ovom aktivnošću. Drugo, učenica TL3 odlučuje da deluje i to prekidajući nastavnici i izražavajući spremnost i želju da čita tekst ženskog lika iz drame koji joj se sviđa. Ona je ta koja preuzima inicijativu.

U Primeru 31 nastavnica u tom trenutku zaista dodeljuje uloge. U prethodnoj razmeni već je dodelila ulogu jednog ženskog lika i naratorke dvema učenicama (TL8 i TL9). Sada počevši sa *Gizi//* (416) želi da potvrди učešće učenice TL3 (pošto je ova prethodno izrazila želju da bude taj ženski lik). Učenik T3 koristi pauzu između razmena kako bi izjavio da i on želi učestvovati u vežbi čitanja i to u obliku pitanja (417). Potom ga sledi učenik T1 koji isto u obliku pitanja izražava želju da čita tekst drugog muškog lika iz teksta (418). Onda T3 proširuje svoj iskaz, brzo se nadovezujući na iskaz T1, da istakne svoju želju još jednom (419).

U oba slučaja je govor nastavnice prekinut; ona prestaje sa svojom verbalnom aktivnošću i fokusira se na pitanja učenika i učenice. Razlika se nalazi u načinu na koji nastavnica reaguje. Kada učenica TL3 prekine nastavnici, ona odgovara u obliku pitanja (*Lezel?*, 374). Nastavnica u stvari ne želi da dobije odgovor na ovo pitanje (iako TL3 odgovara sa da „Igen“, 375), jer izostaje povratna informacija ili evaluaci-

ja. Stoga TL₃ ne zna da li će čitati ili neće. Nastavnica nastavlja sa daljim objašnjenjima. TL₃ je govorila kada nije bilo dozvoljeno, te je zato „kažnjena“. S druge strane, nastavnica reakcija na prekidanje učenika je veoma pozitivna (*Nagyszerű! Jó.*, 419). To možemo tumačiti: dobro ste to uradili, draga mi je, ponosna sam na vas i podržavam vašu inicijativu.

U Primeru 32 nastavnica na času SJ postavlja jednostavno pitanje (*Ko zna?*, 0147) o značenju reči „poselo“, obraćajući se čitavom razredu. Prvi pokušaj da dobije odgovor propao je u prethodnoj razmeni. Tada je učenik U₅ pokušao da odgovori ali nije formirao uspešnu predijaciju (*Éto su oni//*, 0146), te sada nastavnica pita ponovo. Učenica Ua₄ odgovara tačno na pitanje o značenju reči i njen red počinje istovremeno sa nastavnicinim (0148). Ovo je jedini put kada učenica inicira simultanu verbalnu aktivnost sa nastavnicom. Nastavnica ponavlja sadržaj iskaza učenice sa namerom da ga evaluira kao tačan (0149). Tada učenik U₅ odlučuje da komentariše tačni odgovor Ua₄ pre nego što je nastavnica završila svoj red. Ovaj komentar (*Pa to, znao sam*, 0150) se direktno odnosi na njegove sopstvene akademske veštine i razumeva se kao podrška sopstvenim intelektualnim sposobnostima. On nije i ne deluje kooperativno, pošto je fokusiran samo na sopstvena postignuća (tačne odgovore), što je u suprotnosti sa kooperativnom atmosferom koju nastavnica nastoji da stvori. Nju obavezuje pozicija koju zauzima i profesija koju ima da oblikuje svoj govor na način koji pomaže svim učenicima i učenicama da identifikuju probleme, razumeju nove informacije, donose zaključke, primenjuju naučeno i sl.

Primer 32

0147	N	VA	Ko zna?
	NA		% sa čitankom u Ru vraća se za katedru % polaže čitanku na katedru % podiže Gl prema Un.
=====			
0148	Ua4	VA	Pa ne_ka sastajanja.
	NA		o - - Po prema N - o % saginje se Tl d i Ru zatvara tašnu.
=====			
0149	N	VA	Neki sastanak, neko sastajanje.
	NA		o - - - - - Tl, Po prema razredu, obe Ru oslonjene o katedru - o
=====			
0150	U5	VA	Pa to, znao sam.
	NA		o- - Po prema N- - o % kratak Po l % otvara čitanku o- -Po prema čitanci - o

Na času SJ nastavnica i učenici i učenice raspravljaju o žrtvovanju i idealima kao osnovnim idejama pesme koju obrađuju. U prethodno navedenom Primeru 21 (deo 4.2.2) nastavnica zahteva detaljnije objašnjenje u vezi sa ovom temom i postavlja pitanje čitavom razredu (0534). Potom bez pauze u govoru daje pozitivni komen-

tar u vidu digresije na prethodne odgovore učenika i učenica (0534). Tokom ove evaluativne sekvene čini se da učenik U5 odgovora na njeno pitanje (ko), a u stvari joj govori koga da izabere za detaljnija pojašnjenja – jednu učenicu (0535). Nekoliko stvari se desilo u ovoj situaciji. Učenik U5 oseća i zna da je njegov status u grupi (odeljenju) i isto tako u odnosu na nastavnici dovoljno visoko kotiran da daje instrukcije i „komande“. Već je bio provociran tačnim odgovorima ove učenice (pogledati Primer 32), a njegovi pokušaji za davanje istih propali su nekoliko puta. Dakle, on je taj koji sada iskazuje moć time što preuzima kontrolu nad selekcijom sagovornika i sagovornica i govori nastavnici šta da radi. Nastavnica sluša njegove „komande“ bez premišljanja, prihvata njegov autoritet i pozicionira se kao druga u hijerarhiji razreda. U redovima koji slede izabrana učenica daje veoma dobro objašnjenje i biva „nagrađena“ nastavničinom pozitivnom evaluacijom.

U sledećem Primeru 33 učenica Ua4 inicira razmenu: obraća se nastavnici i traži pojašnjenje u vezi sa domaćim zadatkom, tačnije koliko vremena učenici i učenice imaju da nauče napamet zadate stihove iz pesme (1089). Učenik U3 dodeljuje samom sebi reč, iako konverzacijaska pravila to ne dozvoljavaju, U3 krši pravilo „trentuni_a_govornnik_a_bira_sledećeg_u_govornika_cu“ (Sacks et al. 1974; McHoul 1978). U3 i nastavnica odgovaraju istovremeno (1090-1091). Uz to, U3 se šali trudeći se da zaplaši učenicu Ua4 i da privuče pažnju na sebe. Oseća se dovoljno snažnim (isto kao i učenik U5 u prethodnim Primerima 21 i 32) da preuzme ulogu nastavnice i pruži zahtevane informacije. Time otvoreno pokazuje svoju poziciju, a nastavnica je potvrđuje time što ignoriše njega i ono što govori.

Primer 33

1089	Ua4	VA	Nastavnice, za kad?	
		NA	o- - Po prema N- -----o	
1090	U3	VA	Za sutra.	
		NA	o- - Po prema Ua4-----o	
			=====	
1091	N	VA	Za ponedeljak. Sledeći. (...)	
		NA	o- - stoji za katedrom, Po, Tl prema Un-----o	

Istovremene verbalno-neverbalne aktivnosti takođe mogu biti preklapajuće i prekidajuće. Podizanje ruke ili dva prsta dok nastavnica još govori je najčešći slučaj preklapanja u oba odeljenja. Na času MJ mnogo su češće zajedničke neverbalne aktivnosti, kao što je traženje zadatih informacija iz teksta u čitanci ili pak posmatranje snimka predstave na tekst drame pisca sa kojim se učenici i učenice upoznaju, pred kraj časa.

Međutim, na času SJ prisutni su pokušaji učenika da svojim neverbalnim aktivnostima remete tok nastave. Učenik U5 dva puta teatralno ustaje sa mesta bez pitanja ili odobrenja nastavnice da bi iskorisćenu papirnu maramicu bacio u korpu za otpatke koja se nalazi na drugom kraju učionice. Na prvi pogled nema ništa pogreš-

no u tome, jer je ova aktivnost u tesnoj vezi sa fiziološkom potrebom (curenjem nosa) koju nije moguće kontrolisati. Međutim, upadljivo je da ovaj učenik to čini tokom dela časa kada nastavnica prezentuje tekst razredu čitajući ga izražajno. Uz to, on se smeška i osvrće da proveri da li ga neko posmatra. Dakle, njemu je pesma tj. gradivo koje se obrađuje na času dosadno (uporedi Arsenović Pavlović et al. 2017) i trudi se da se zabavi drugom aktivnošću i privuče pažnju na sebe. U tome uspeva samo ograničeno, jer jedina koja reaguje i odgovara na njegove poglede i osmehe je učenica koja sedi pored njega u klupi. Nastavnica u potpunosti ignoriše ovu aktivnost i fokusirana je samo na čitanje.

Sledeća situacija pokazuje kako se uključivanjem neverbalne aktivnosti verbalna ne samo proširuje, već i dobija drugačije značenje.

Primer 34

[...]

0794	VA	J<Šta vi mislite>
	NA	o - - - Po, Ti prema Un- -----
0795	VA	Jkoje su ovo ključne reči?>
	NA	- -----o
0796	Ua4	VA Svetli grobovi.
	NA	o - - - Po prema N- -----o
		=====
0797	U5	VA
	NA	% okreće se prema Ua4 o - posmatra je dok odgovara- - o
0798	N	VA Tako je, svetli grobovi.>
	NA	o - - -stoji ispred table, Ti, Po prema Un-----o

[...]

Primer 34 je deo duže razmene, a izostavljeni su delovi neposredno pre, kada nastavnica uzastopce u nekoliko navrata postavlja isto pitanje o ključnim rečima u pesmi na različite načine. Pitanje upućuje čitavom razredu (0794-0795), a učenica Ua4 daje tačan odgovor (0796), koji nastavnica evaluira kao tačan time što ga ponavlja (0798). Učenik U5 se okreće prema Ua4, pošto se nalazi u poslednjem redu, i posmatra je dok odgovara (0797). Ova neverbalna aktivnost nikako ne bi mogla da bude zabeležena samo audio zapisom ili malo verovatno, iako moguće, observacijom časa. U5 je jedini pored nastavnice koji direktno gleda u Ua4. To govori koliko je on zainteresovan da li će Ua4 dati tačan odgovor. U prethodnim primerima (Primeri 21, 32) prikazano je nekoliko situacija interakcije U5 i Ua4, u kojima U5 svaki put nastoji da dominira i vodi glavnu reč (čak i uz podršku nastavnice u Primeru 21). Očigledno je da između njih dvoje postoji rivalstvo i nadmetanje. Ono je pozitivno u smislu razvijanja kako kompetencija neophodnih za uspešno vođenje razgovora tako i intelektualnih sposobnosti. Ali je isto tako i negativno, jer implicitno

podupire i dozvoljava različito pozicioniranje u situaciji razgovora u razredu, gde je učenik dominantniji.

4.2.3 Povratna informacija nastavnice i evaluacija učenika_ca

Davanje **povratne informacije** ili **fidbek** (eng. feedback) je, kao što je prethodno rečeno, završni deo trijadične strukture razgovora u razredu. Nju pruža nastavnik_ca u vezi sa različitim aspektima rada i aktivnosti na času samih učenika_ca. Osnovna funkcija povratne informacije je da time što omogućuje učenicima i učenicama da vide da li će njihov odgovor biti prihvaćen ili ne, utiče na usvajanje znanja, veština i razvoj određenih stavova (Hattie, Timperley, 2007: 102). Često sadrži neku vrstu vrednovanja odgovora i tada govorimo o **evaluaciji**, npr. *dobro, odlično, tako je i sl.* (Walsh 2011:17), koja može biti pozitivna ili negativna. Kada je konstruktivna i potkrepljujuća, deluje motivaciono na učenike_ce da poboljšaju svoje sposobnosti i navike u učenju, uvećaju svoje znanje i zalagnje i ojačaju samopouzdanje. Povratna informacija takođe reguliše ponašanje učenika_ca tokom različitih aktivnosti na času tj. podstiče željena i otklanja neželjena ponašanja (Burnett 2002: 6). Od izuzetne je važnosti da nastavnik_ca tokom formiranja povratne informacije izbegava osude i negativne kritike u vezi sa ličnim svojstvima i individualnim psihosocijalnim karakteristikama učenika_ca.

Pružanje povratne informacije i evaluacije u tesnoj je vezi sa očekivanjima koja nastavnik_ca ima od učenika i učenica. Tzv. „Pigmalion efekat“ u učionici je pojava da nastavnik_ca formira početna očekivanja prema učenicima i učenicama, koji se stoga ponašaju na način koji potvrđuju ta očekivanja (Brophy Good 1974; Sadker, Sadker, 1994; Kostović 2008): viša očekivanja vode do većih i boljih postignuća, a niža očekivanja do lošijih. Ako nastavnik_ca svoja niža očekivanja povezuje sa ličnim i socioekonomskim karakteristikama učenika i učenica (npr. rod, rasa, inteligencija, ekonomski status i sl.), onda će učenici i učenice sa tim karakteristikama zaista imati lošija postignuća, pošto će i nastavnik_ca sa njima ređe stupati u interakciju i verovatno oštريje i sa manje poštovanja. Ovakav pristup u nastavi zanemaruje aktivnu i participatornu ulogu učenika i učenica (Jones, Dindia 2004: 456).

Usko povezano sa „Pigmalion efektom“ su stereotipna očekivanja i predrasude koje vladaju u učioničkoj praksi. Mnogobrojna istraživanja potvrđuju pristutnost rodnih stereotipa u interakciji u razredu i nejednaka i drugačija ophođenja prema učenicima i učenicama. Takođe pokazuju da je percepcija nastavnika_ce zasnovana na rodnim stereotipima o različitim postignućima i sposobnostima učenika i učenica (Banks 1988; Spender 1990 [1983]; Tiedemann 2002; Frawley 2005; Sadker, Zittleman 2009). Podaci dobijeni opservacijom nastave ukazuju da lična uverenja nastavnog kadra o razlikama u stilu učenja i učestvovanja u nastavi između učenika i učenica podupiru samo njegovo ponašanje tokom časa. To se odnosi pre svega na neravnomernu distribuciju direktnih pitanja, povratne informacije i ohrabrenja prema učenicima i učenicama, kao i na odsustvo restriktivne kontrole tokom produživanja i oslovljavanja učenika i učenica (Hsiao-Ching 2000).

Kvantitativni podaci u analiziranom materijalu pokazuju razlike u distribuciji povratne informacije u odeljenjima na SJ i MJ (Grafikon 13, Grafikon 14). Nastavnica na času SJ evaluira i daje povratnu informaciju 75 puta, od čega 27 puta učenicima, 20 puta učenicama, 15 puta učenicima i učenicama zajedno, 9 puta razredu kao celini i tri puta samoj sebi. Učenik jednom daje komentar kao tip povratne informacije na odgovor učenice.

Na času MJ zabeležila sam 47 sekvenci koje sadrže povratnu informaciju, od čega 45 pripada nastavnicima: 18 puta je pruža i evaluira učenike, 19 puta učenice, 5 puta učenike i učenice zajedno, jednom čitavo odeljenje i dva puta samu sebe. Učenik jednom daje povratnu informaciju na odgovor učenice i jednom učenica na učenikov. Veći broj povratnih informacija upućenih učenicama na času MJ u direktnoj je vezi sa nesrazmernim brojem učenika i učenica i količinom njihove verbalne aktivnosti tokom razgovora (7 učenika naprema 10 učenica). Slično se odnosi na čas SJ, gde preovlađuju učenici (13 učenika naprema 7 učenica).

Utvrđila sam četiri osnovna tipa povratnih informacija nastavnica u oba odeljenja, u zavisnosti od njihove funkcije i načina na koji se ostvaruju u razgovoru u razredu:



Grafikon 13. Distribucija povratne informacije nastavnice SJ



Grafikon 14. Distribucija povratne informacije nastavnice MJ

1. ponavljanje i potvrda odgovora,
2. pohvala,
3. ignorisanje,
4. neodobravanje/neprihvatanje odgovora.

Ponavljanje i potvrda su najfrekventniji tipovi povratne informacije. U tu svrhu nastavnica SJ najčešće koristi izraze *dobro, mh, naravno, tako je*, a nastavnica MJ slično *mh, igen, jó, igaz*. Sledeći primeri pokazuju kako nastavnice oblikuju povratnu informaciju.

Na času SJ nastavnica zahteva od učenika i učenica da imenuju „uspešne ljude“ iz srpske prošlosti i kulture. U nekoliko međusobno tematski tesno povezanih razmena učenici_je navode uglavnom muške autore i naučnike: Milutina Milankovića, Nikolu Teslu, Vuka Karadžića, Mihajla Pupina, itd. Primer 35 prikazuje situaciju kada nastavnica želi da čuje još nekog predstavnika slavne srpske prošlosti (302). Učenik U5 imenuje pesnika čiju pesmu obrađuju na času: Jovana Jovanovića Zmaja (303). Nastavnica ponavlja njegov odgovor (304) i potvrđuje njegovu tačnost doda-jući *Dobro.* (305).

Primer 35

0302	N	VA	Onda?
		NA	o----- Le oslonjena na tablu, Te i Po prema Un----- o
0303	U5	VA	I Jova Zmaj.
		NA	o----- Po prema N----- o
0304	N	VA	Čika Jova Zmaj. (..)
		NA	o----- Le oslonjena na tablu, Te i Po prema Un-----
0305		VA	Dobro. (..) Dobro,ʃ
		NA	----- o

Potvrda ne mora da se odnosi samo na verbalni odgovor učenika i učenica, već i na određenu aktivnost na času. Tako je na času MJ nastavnica dala učenicima_ama zadatku da u tekstu iz čitanke pronađu primere koji pokazuju specifičan oblik dijalog-a u kom sagovornici_je ne slušaju jedni_e druge, već svako govori za sebe. U Primeru 36 su date dve razmene koje slede jedna za drugom. Prvu (343-344) započinje učenik T1 komentarom u vezi sa zadatkom (343) i TÓ potvrđuje uspešnost njegovo-g traganja za zadatim primerima (344). U razmeni koja sledi (345-347) najpre isti učenik T1, a potom i učenica TL3 obaveštavaju TÓ da su zadatku izvršili (345-346), a ona pruža povratnu informaciju da je isto primila ka znanju (347).

Primer 36

343	T1	VA	=Itt is van sok.= [=I ovde ima dosta.=]	
		NA	o - - Po u čitanku- - - - - o	
344	TÖ	VA	Igen, az az. [Da, to je to.]	
		NA	o - - -stoji za katedrom Tl prema Tn, Po u svoju čitanku- - - - - o	
			
345	T1	VA	=Megtaláltam= [=Pronašao sam.=]	
		NA	o - - -Po prema TÖ- - - - - o	
346	TL1	VA	=Megtaláltam= [=Pronašla sam.=]	
		NA	o - - upire prstom u čitanku, Po prema TÖ- - - - - o	
347	TÖ	VA	Aha.	
		NA	o - - -stoji za katedrom, Po prema TL1- - - - - o	

Iznenađuje podatak da nastavnice u oba odeljenja veoma retko hvale učenike_ce, iako pohvala igra važnu ulogu u procesu učenja i sociokognitivnom razvoju učenika_ca (Burnett 2002; Maclellan 2005). Podaci iz literature pokazuju da stariji_e učenici_e percipiraju hvalu nakon uspešnog odgovora, ili neutralnu povratnu informaciju nakon neuspešnog, kao indiciju da nastavnik_ca njihove sposobnosti smatra lošim. Nasuprot tome, kada nastavnik_ca kritikuje njihov netačan odgovor i pruža neutralnu povratnu informaciju nakon tačnog, učenici_e to doživljavaju kao da je nastavnik_ca visoko vrednovao njihove sposobnosti, a nisko njihovo zaganjanje (Hattie, Timperley 2007: 97).

Materijal otkriva sledeće podatke. Nastavnica SJ hvali 4 puta: dva puta čitav razred sa *Vi to lepo znate* (0463) i *Lepo ste to zaključili* (0535), dva puta učenike U3 i U5 sa *Odlično* (0593, 0802) i jednom učenika U5 i učenicu Ua4 zajedno, takođe sa *Odlično*.j* (1029). Ove pohvale odnose se na akademsko znanje i sposobnosti učenika_ca, tačnije na ispravne zaključke u vezi sa temom diskusije.

Nastavnica MJ hvali pet puta: dva puta čitav razred sa *Így van, nagyszerű.j* (048) i *j<Ügyesek vagytok.>j* (050) za tačan odgovor, jednom učenike T1 i T3 zajedno sa *Nagyszerű! Jó.* (419) za preuzimanje inicijative tokom raspodele uloga za čitanje teksta iz čitanke (pogledati Primer 31) i jednom grupu učenika i učenica posle završene vežbe čitanja sa (...)=*Nagyszerű.=* (...) (510).

Pesma koja se analizira i obrađuje na času SJ potiče iz 19. veka te stoga sadrži dosta arhaizama. U sledećem Primeru 37 nastavnica postavlja pitanje o arhaičnim rečima koje su za učenike_ce nerazumljive, obraćajući se pri tom čitavom razredu (0951). Učenik U5 prvi daje odgovor, bez pauze između njegovog i nastavničinog reda (0952). Međutim, ovaj odgovor nema nikakve veze sa pitanjem, pa ga nastavnica ignoriše. Potom učenica Ua2 odgovara (0953). Nastavnica ponavlja njen odgovor

i pri tom počinje sa *Hm* (0954). Time jasno izražava svoj stav prema sadržaju odgovora: nije zadovoljna njime. Komentar nastavnice koji sledi (0955-0956) predstavlja negativnu kritiku same učenice, jer indirektno kritikuje njen nedostatak znanja. Uz to, nastavnica u nastavku ne pruža nikakvo dalje objašnjenje ovih arhaičnih i za učenike_ce nerazumljivih reči, dok učenica Ua2 nastavlja u novoj razmeni da navodi još primera arhaizama, podstaknuta nastavnicom (**Dalje*, Milanaʃ*, 0957).

Primer 37

0951	N	VA	Koje su to reči? <i>ʃ</i>
		NA	o-----stoji l od table, naočare u Ru, Po, Tl prema Un-----
0952	U5	VA	<i>ʃ</i> To je pogrešno.
		NA	o----- Po prema N----- o
0953	Ua2	VA	Golemo, ogromno, *** <i>ʃ</i>
		NA	o----- Po u čitaknu----- o
0954	N	VA	<i>ʃ Hm. Golemo i ogromnoʃ</i>
		NA	% zatognjeni smeh

0955		VA	<i>ʃ<to nekada bi bilo *nepojmljivo*</i> <i>ʃ</i>
		NA	-----
0956		VA	<i>ʃda je to//da je to nepoznata reč.></i> <i>ʃ</i>
		NA	----- o
		
0957	N	VA	<i>ʃ*Dalje*, Milanaʃ</i>
		NA	o-----stoji l od table, naočare u Ru, Po, Tl prema Ua2 -----
0958	Ua2	VA	Ê štiju.
		NA	o----- Po u čitaknu----- o

[...]

Ovo je jedina situacija kada nastavnica na času SJ koristi negativnu kritiku kao povratnu informaciju, dok bilo koji oblik kriticizma na času MJ u potpunosti izostaje. Neophodno je da naglasim da negativno vrednovanje ličnosti učenika_ca ili njihovih sposobnosti nije dozvoljeno u pedagoškom radu i nastavi, jer predstavlja nepoštovanje istih i jeste napad na integritet samih učenika_ca (Arsenović Pavlović et al., 2017, Burnett 2002).

U prethodno prikazanom Primeru 34 opisana je situacija kada odgovor učenice Ua4 nastavnica evaluira kao tačan time što ga ponavlja i kako se učenik U5 okreće prema Ua4 i pažljivo je sluša, jer mu je veoma stalo da čuje da li će Ua4 dati tačan odgovor ili ne (0794-0798). Na ovu razmenu nadovezuje se nova, tematski tesno povezana, pošto N želi da čuje još ključnih reči iz pesme (0799) (Primer 38). I ovog puta se obraća čitavom razredu, jer koristi izraz *deco* (0800). Isti učenik U5 odgovara prvi i to tačno. Nastavnica reaguje pohvalom (0802). Učenik U5 je veoma zadovoljan pozitivnom evaluacijom nastavnice i radosno drmusa glavom i smeši se

(o803). Pohvala je izostala kada je učenica Ua4 dala tačan odgovor (o798). Zato učenik oseća da njegov tačan odgovor ima veću vrednost čime je potvrđena i njegova viša pozicija u hijerarhiji razreda.

Primer 38

0799	N	VA	J[Dalje. (...)]	
		NA	o----- Po, Tl prema Un, -----	
0800		VA	Šta bismo rekli, deco?	
		NA	-----	
0801	U5	VA	Idealij.	
		NA	o---- Po prema N----- o	
0802	N	VA	J*Odlično*, idealij. (...)	
		NA	----- o	
0803	U5	VA		
		NA	o---zadovoljno drmusa Gl, smeši se i gunda sebi u Br----- o	

Ovde svakako treba još jednom istaći već opisane Primere 30 i 31 date u analizi preklapanja i prekidanja: kada učenica TL3 prekine TÖ, ona reaguje u obliku da-ne pitanja i ne namerava da da odgovor na pitanje kojim ju je učenica prekinula i povratna informacija izostaje. S druge strane, kada je istim povodom (u pitanju je preraspodela uloga) prekinu učenici T3 i T1 TÖ hvali njihovu inicijativu da učeštaju u vežbi čitanja.

Nastavnica na času MJ upotrebljava zahvaljivanje u funkciji povratne informacije. Ovaj fenomen nisam zabeležila na času SJ. Nastavnica na času MJ naime u dva navrata nakon čitanja dela teksta iz čitanke izražava zahvalnost angažovanom učeniku i učenici za napor i trud koji su uložili u aktivnosti čitanja. Koristi izraze *fJó, köszönjük.* (...) (174) posle čitanja učenice TL3 i slično *Jó, elég, köszönjük szépen.* (613) nakon čitanja učenika T5. Ovi izrazi su u 1.l.mn., iako mađarski jezik (kao što sam već napomenula u odeljku 4.2.1) poseduje i 1.l.jd. „köszönöm szépen“. Nastavnica na ovaj način teži da stvori atmosferu međusobnog ohrabrenja i ravnopravnog učešća u nastavnim aktivnostima i možda da istakne pripadanje istoj društvenoj i kulturnoj grupi.

4.3 Zaključak analize razgovora u razredu

Analiza strukture i organizacije razgovora u razredu otkriva da govoreni prostor u oba odeljenja pripada nastavnicama: one najčešće iniciraju sve verbalne i neverbalne aktivnosti, upravljaju razgovornim tokom i strukturiraju nastavni čas. Uloga učenika_ca u odnosu na nastavnice je podređena: kratki odgovori na pitanja nastavnica i čitanje teksta u čitanci su njihove najprisutnije verbalne aktivnosti. Postavlja se pitanje da li se na ovakav način postiže jedan od osnovnih ciljeva nastave.

ve maternjeg jezika - razvijanje jezičke kompetencije usmenog izražavanja kod učenika i učenica.

Trijadična struktura razgovora u razredu koju čini IOP/E ciklus nije uvek stabilna i ne završava se povratnom informacijom nastavnice, već je otvorena i omogućava i naknada uključenja novih sagovornika_ca u razgovor. Isto tako IOP/E ciklusi mogu biti završeni, a međusobno tematski veoma tesno povezani. Razmena u razmeni kao poseban vid razmene u razgovoru u razredu podrazumeva istovremeno učešće više od dva_e sagovornika_ca paralelno.

Monološka izlaganja nastavnica obiluju digresijama, čime se fokus pažnje učenika_ca rastače. Govoreći rastresito i preveliku količinu materijala obe nastavnice otežavaju učenicima_ama da prate ono što su hteli reći, jer moraju da pamte brzo i mnogo.

Analiza razgovornih strategija oslovljavanja i obraćanja pokazala je nesrazmernu u odnosu na broj direktnih oslovljavanja ličnim imenom učenika u odnosu na učenice s obzirom na njihov ukupan broj u odeljenjima. Dok nastavnica SJ teži više direktnom oslovljavanju učenica, nastavnica MJ više direktno oslovljava učenike, što je u vezi sa ukupnim brojem učenika i učenica u odeljenju. Nastavnica na času SJ direktnim oslovljavanjem mora da disciplinuje učenike koji češće propituju autoritet nastavnice, remete čas, nekooperativni su, te se trude da zadobiju više pažnje. Takođe, učenici uz upotrebu ličnih imena dobijaju više pohvale od učenica u oba odeljenja. I na času MJ i na času SJ u procesu oslovljavanja ulogu nastavnice preuzimaju učenici i tada određuju nastavnicama koje učenice da selektuju.

Podatak da u analiziranom materijalu nastavnica na času SJ 62 puta koristi zajedničkiu imenicu *deco* u oslovljavanju dok nastavnica MJ to čini samo jednom, može nam govoriti da nastavnica SJ jasno ističe generacijsku distancu koja postoji između nje i učenika i učenica. Nastavnica MJ nasuprot tome nekorišćenjem *gyerekek* u obraćanju doprinosi izgradnji zajedničkog identiteta tokom interakcije na času, gde su uloge svih učesnika_ca ravnopravne. Ovo može biti i rezultat individualnih karakteristika govora samih nastavnica.

Na času SJ je upotreba ličnih i prisvojnih zamenica u oslovljavanju daleko frekventnija. Pri tome na pitanja postavljena u 2.l.mn. ubedljivo najviše odgovaraju učenici, a na ona u 1.l.mn. odgovore podjednako daju učenici i učenice. Ovo možemo protumačiti da učenice pokazuju veću kooperativnost kada je eksplisirana zajednička identifikacija sa nastavnicom.

U indirektnom obraćanju u oba odeljenja dominira oblik glagola u 1.l.mn. Pri tome ga nastavnica SJ daleko češće koristi u postavljanju pitanja, a nastavnica u objašnjenjima. Osim toga, nastavnica MJ se zahvaljuje angažovanom učeniku tj. učenici u 1.l.mn. *köszönjük*, što je po mom mišljenju osobenost mađarske jezičke zajednice kojom se ističe bliskost i povezanost sagovornika_ca i zajednički jezički i kulturni identitet.

Oblik i funkcija prekidanja i preklapanja u razgovoru u razredu su rodno, jezički i kulturno uslovljena. Utvrđila sam da postoje razlike u njihovoј frekvenciji kada ih izvode nastavnice, učenici i učenice. Čini se da su prisutnije i uobičajene na času

SJ i da ih iniciraju većinom nastavnica i učenici. Istovremena verbalna i neverblana aktivnost na času MJ uglavnom je rezultat specifične strukture i obrazaca razgovora u razredu kao i tehnike selekcije sagovornika_ca koju nastavnica koristi.

Rezultati pokazuju da prekidanja utiču ne samo na status učenika u razgovoru, već im i omogućavaju da kontrolisu jezičko ponašanje nastavnice. Nastavnice sa svoje strane podstiču uspostavljanje hijerarhije u odeljenju i više pozicioniranje učenika u razgovoru time što ih u većoj meri hvale i pozitivno vrednuju kada preuzimaju inicijativu, ignorisu neprimerno ponašanje ili slušaju njihove instrukcije. Ovo nije slučaj sa učenicama koje ili ne prekidaju, kao na času SJ, ili bivaju „kažnje“ kada su proaktivne kao na času MJ.

Broj i vrsta povratne informacije i evaluacije zavisi od toga da li je usmerena prema učenicima ili učenicama. Na času SJ je pozitivna reakcija nastavnice usmerena uglavnom prema čitavom razredu ili grupi učenika i učenica i tri puta više prema učenicima u odnosu na učenice. Na času MJ nastavnica pozitivno reaguje prevashodno na jezičko ponašanje učenika, potom skoro dva puta manje na učenice, iako su učenice verabalo aktivnije, i sporadično na razred i grupu učenika i učenica.

Ponavljanje i potvrda odgovora učenika_ca su najprisutniji tipovi povratne informacije. Uglavnom izostaju nakon tačnog odgovora učenica. Nastavnice manje vrednuju tačne odgovore učenica (u odnosu na ukupan broj učenika i učenica) u oba odeljenja, ali i kritikuju njihov nedostatak znanja (na času SJ). Takođe ignorisu lošu izvedbu i pogrešne odgovore učenika i direktnije ih hvale. To utiče ne samo na pozicioniranje i imidž koje učenici i učenice u razredu imaju, već i na razvoj specifičnih psiho-socijalnih osobina koje podupiru viši status učenika u grupi (tj. odeljenju) i u odnosu na nastavnice.

Upotreba zahvaljivanja u funkciji povratne informacije na času MJ je prema mom mišljenju jezički i kulturni fenomen (na žalost, ne postoji radovi i istraživanja koji bi ovu tvrdnju mogli potkrepliti). Značajno je da ono omogućava potencijalno ravnopravno učeće svakog_e sagovornika_ce bez obzira na aktuelni razgovorni status.

Prema mojim saznanjima, do sada ovakva analiza razgovora u razredu kod nas nije rađena, za razliku od literature na drugim jezicima u svetu, koja u ovoj oblasti ima dugu tradiciju. Postojeća istraživanja kod nas koja se bave komunikacijom u razredu fokusiraju se na poboljšanje akademskih postignuća učenika i učenica, a interakcija u razredu sagledava se samo iz perspektive angažovanog nastavnog osoblja u pravcu usavršavanja njegovih profesionalnih kompetencija (sa izuzetkom Baucal et al. 2011). Zato u ovom radu prilazim pitanju interakcije u razredu iz domena analize diskursa i rodnih studija da pokažem kompleksnost problematike koja se ispituje.

5 RODNA OSETLJIVOST ČITANKI ZA OSMI RAZRED U NASTAVI MATERNJEG I NEMATERNJEG JEZIKA

U ovom poglavlju prikazujem rezultate rodno osetljive analize čitanki za osmi razred za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik tj. segment pisanih materijala vezanih za nastavni proces i nastavnu praksu časova maternjeg¹² i nematernjeg¹³ jezika u osmom razredu obaveznog osnovnog obrazovanja u Vojvodini (Srbiji). Najpre analiziram nastavne programe za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik za osmi razred iz rodne perspektive. Posle prezentovanja rezultata rodno osetljive analize čitanki srpskog, srpskog kao nematernjeg i mađarskog jezika za osmi razred poredim ih sa rezultatima ranijih rodno osetljivih analiza čitanki za OŠ.

5.1 Teorijski pristup

Koncept rodno ravnopravnog obrazovanja odnosi se na ravnopravno učešće žena i muškaraca u obrazovanju kao učesnika_ca obrazovnog procesa, ulaganje u obrazovanje žena, eliminisanje svih oblika diskriminacije žena na svim nivoima obrazovanja i sprečavanje razvoja stereotipa (Popović, Duhaček 2009: 685). Ovaj koncept

¹² Postoji nekoliko kriterijuma po kojima se maternji jezik definiše: 1. prema poreklu - to je prvi jezik koji dete uči u svojoj okolini (nekada nazvan roditeljski, majčinski, zavičajni...); 2. prema kompetenciji - to je jezik kojim se osoba najbolje služi; 3.znanju - jezik koji osoba najbolje zna; 4. identitetu - jezik sa kojim se osoba identificuje (ili sa kojim je zajednica identificuje) (Skutnabb-Kangas 1984: 18).

¹³ Ne postoji jasna definicija. Strana literatura ovim terminom označava drugi usvojeni ili naučeni jezik pored maternjeg (eng. second language, nem. Zweitsprache). U kontekstu višejezične sredine Vojvodine nematernjim jezikom se označava srpski službeni jezik, jezik većinskog naroda u odnosu na maternji jezik, u ovom slučaju mađarske nacionalne zajednice (prim. autorke).

uobičjen je nizom međunarodnih i domaćih pravnih regulativa¹⁴ koje uključuju institucionalizovano obrazovanje u osnovna ljudska prava i uspostavljaju proces *jednakih mogućnosti*. Žene dugo nisu imale pristup institucionalizovanom obrazovanju kao privilegovanim i kontrolisanom domenu (sa)znanja. Ostaje otvoreno pitanje da li je danas ovo pravo samo deklarativno tj. delimično prisutno u obrazovanju (Popović, Duhaček 2011: 310-311).

Rezultati rada na uvođenju rodne ravnopravnosti i rodne perspektive u obrazovni proces do sada nisu naišli na dovoljno odjeka u široj akademskoj zajednici. Akademski diskurs pokreće promene i razvija obrazovne politike tako što formulise, struktuiru, sprovodi i vrednuje ciljeve i ishode obrazovanja i vaspitanja. Zato je važno podizati svest o značaju primene rodne analize¹⁵ u obrazovnoj praksi.

Institucionalizovanje studija roda na ACIMSI-ju na UNS-u 2003. godine omogućava uvođenje rodne dimenzije u naučnu produkciju i dostupnost rezultata rada akademskoj zajednici.¹⁶ Empirijska istraživanja udžbenika za OŠ iz rodne perspektive zaslužuju da budu deo te inicijative, pogotovo kada se uzme u obzir da su regionalnog karaktera (uključuju zemlje sa područja bivše SFRJ), da imaju delimičnu institucionalnu podršku i da traju više od decenije.

Uloga osnovne škole u socijalizaciji dece i izgradnji rodnih identiteta i uloga je predmet rodnih istraživanja i primena rodnih teorija. Obrazovna politika određuje socijalno legitimna znanja i organizovano i sistematski putem školskih planova i programa kontroliše formiranje ličnosti deteta (Jarić 2002: 495). Mnogobrojna istraživanja potvrđuju da je tradicionalni patrijarhalni model prisutan u kurikulumu OŠ. Pored sadržaja, on obuhvata i metode, pristup, ciljeve, materijale, načine ocenjivanja i opremu (Petrić 2006: 13-14). Takođe potvrđuju postojanje skrivenog ili nevidljivog kurikuluma, kojim se učenicima_ama prenose nepropisani i neplanirani vrednosni stavovi i obrasci ponašanja i to kroz obrazovne procese i strukturu obrazovnog sistema. On znači nejednako prikazivanje učenika_ca u udžbenicima i različita očekivanja i zahteve nastavnog osoblja. Time se dečaci i devojčice socijalizaciju za drugačije uloge i posredno utiče na formiranje rodno zasnovanih modela ponašanja (Petrić 2006:18).

Udžbenik je neotuđiv deo nastave, bilo da se svrstava u osnovno ili pomoćno nastavno sredstvo, a njegove standarde kvaliteta definišu obrazovni zakonski propisi države. Tako se za RS standardi definišu kao uslovi koje udžbenici treba da ispune

¹⁴ Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (Pariz, 1948), Konvencija o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena (CEDAW, 1979), Pekinška deklaracija (Peking, 1995), Milenijumski ciljevi razvoja (Njujork, 2005), ENWISE Report (Istanbul, 2003), Ustav RS (2006), Zakon o ravnopravnosti polova (2009).

¹⁵ „rodna analiza (gender analiza, rodno zasnovana analiza) je sistematican način posmatranja različitog uticaja razvoja, javnih politika, programa i zakonodavstva na žene i muškarce koji, na prvom mjestu, iziskuje prikupljanje podataka razvrstanih po polu i rodno osjetljive informacije o stanovništvu na koje se odnosi“ (Milinović, Savić 2011: 11).

¹⁶ ACIMSI Centar za rodne studije (CRS) UNS organizuje studije drugog i trećeg stepena i ospozobjava studente_kinje za interdisciplinarni pristup u istraživanjima i integraciju rodno senzibilnog pristupa u proučavanjima u okviru društveno-humanističkih nauka.

i odnose se na sadržaj, pedagoško-psihološke, didaktičko-metodičke, jezičke, etičko-vaspitne zahteve, likovnu i tehničku opremljenost. Ovde posebno ističem pokazatelj za etičko-vaspitni zahtev: „U udžbeniku se afirmašu principi demokratije i ljudska prava, poštuje se rodna ravnopravnost i na prikladan način se koriste imenice oba roda.“ (*Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstvo o njihovoj upotrebi*, 2010), koji svedoči o nastojanju uključivanja rodne dimenzije u ovu oblast. *Zakon o udžbenicima* (2018) uvodi važne novine u kontekstu integracije rodne ravnopravnosti i razvoja interkulturalnosti u nastavnoj praksi. Zakon predviđa da izdavačke kuće imaju obavezu prevođenja i štampanja udžbeničkog kompleta i na jezicima nacionalnih manjina (član 5). Članom 13 omogućava se sprovođenje principa jednakih mogućnosti i zabranu diskriminacije sadržajem i oblikom udžbenika.

Udžbenici imaju tri funkcije: podučavanja, didaktičku i vanškolsku (Paseka 2004: 54). Oni su ogledalo normi i vrednosti jednog društva i mogu biti političko sredstvo time što selektuju sadržaje, ispuštaju ih ili iskrivljeno prikazuju. Njihove sadržaje interpretiraju nastavnici – svojim vrednosnim angažmanom.

Dijana Plut (2004) istražuje bazični socijalizacijski model osnovnoškolskih udžbenika, koji ovde detaljnije prikazujem. Navodi njegova tri osnovna strukturalna elementa do kojih je došla u svojim istraživanjima: borba za suverenitet zajednice, borba za socijalnu pravdu i borba za pravičnu raspodelu moći u društvu. Osnovne koordinate ovog modela su: odnos ja–ti, odnos mi–vi i odnos novo–staro, te dati socijalizacijski narativ glasi: Ja sa drugima, naše protiv tuđeg, novo koje je nastalo iz dobre prošlosti. Autorka smatra da pozitivan rodni model treba prilagoditi ovom dominantnom i to odgovorima na pitanja:

1. Kako želimo da izgleda slika žena o sebi? Šta one treba da žele od sebe? (žensko »ja«);
2. Kakav je odnos žena prema drugim ženama, muškarcima i svojim bližnjima uopšte (žensko »ti«);
3. Kako se žene kao grupa identifikuju (žensko »mi«);
4. Ko su za žene »oni« i kakav je odnos prema njima?
5. Kako konstruišemo žensku prošlost (žensko »staro«);
6. Kako konstruišemo žensku budućnost (žensko »novo«);
7. Kakav je odnos »ja – ti«;
8. Kakav je odnos »mi – oni«;
9. Kakav je odnos »novo – staro« u pozitivnom rodnom modelu? (Plut 2004: 48).

Eva Toldi se zalaže za udžbenik integrisanog tipa, pozivajući se na rad Lenke Erdelj (Erdély 2005). Ovakav udžbenik objedinjuje materiju više predmeta tako da ubličava kulturni identitet, interkulturalnost, komunikativnu toleranciju time što raspolazemo saznanjima i razumevanjima vlastite i tuđe kulture podjednako (Toldi 2005: 33).

Teorijsko-metodološki okvir u rodno osetljivoj analizi nastavnih sadržaja u nastavi maternjeg i nematernjeg jezika u osmom razredu temeljim na sociokognitivnom pristupu u kritičkoj analizi diskursa Tojna van Dajka (1993, 2009) i diskurs analizi (Savić 1993). Van Dajk ističe da je socijalna moć višeslojna i višedimenzionalna. U obrazovnom institucionalnom diskursu moć je hijerarhijski organizovana, sa jasnim strukturama i mehanizmima kontrole i samozaštite. Na vrhu hijerarhije moći nalazi se zakonodavac (Narodna skupština, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja RS), koji donosi zakonske regulative i propise. Potom ministar prosvete kao odgovorno lice za njihovo sprovođenje, donošenje podzakonskih akata i kao osoba

koja po zakonu ima manje ili više ograničeno pravo tj. moć odlučivanja. Nacionalni prosvetni savet kao pretpostavljena obrazovna i akademska elita donosi programe i planove nastavnih predmeta, standarde kvaliteta udžbenika, postignuća učenika_ca i kompetencije nastavnog osoblja. Autori_ke užbenika, još više recenzenti_kinje, imaju moć oblikovanja sadržaja udžbenika, a nastavno osoblje moć njihove konkretne realizacije. Na kraju ove hijerarhijske strukture stoje učenici_e kao ciljana grupa u kontekstu usvajanja „poželjnih“ znanja i ideologija.

Svenka Savć ističe da produkcija i razumevanje izgovorenog i napisanog jesu dijahroni i sinhroni proces u situacionom kontekstu (Savić 1993: 29). Tako sagledani, udžbenički sadržaji jesu korpus jezičke, društvene i kulturne interakcije između društvene ideologije inkorporirane u udžbenik, nastavnog kadra u smislu njenih zagovornika_ca ili kritičara_ki i učenika_ca kao najpasivnijeg aktera.

5.2 Rezultati ranijih istraživanja

U analizi čitanki za srpski, srpski kao nematernji i mađarski jezik za osmi razred se oslanjam na korpus istraživanja rodno osetljivih analiza udžbenika za OŠ: sedam publikacija (Tabela 1), četiri naučna članka (Tabela 2) i ukupno pet magistarskih, master teza i diplomskog rada (Tabela 3).

Publikacije su regionalnog i domaćeg karaktera, kao izdavači javljaju se naučne, obrazovne i vladine institucije i nevladine organizacije, fondacije i udruženja građana_ki. Autori_ke su iz različitih naučnih disciplina: obrazovanja, jezika, psihologije, prava, iz nastavne prakse, takođe. Nastale su u periodu 2004-2010.g.

Od četiri naučna članka jedan nije publikovan u naučnom časopisu, jedan potpisuje autorka iz Hrvatske, a ostale domaće autorke i autor. Izašli su između 2008. i 2010. godine.

Treći deo korpusa obuhvata tri magistarske, jednu master tezu i jedan diplomski rad. Pisale su ih autorke iz oblasti rodnih studija na CRS-u, osim diplomskog rada koji je iz oblasti pedagogije (FF, UNS), i odbranile 2006-2011. Nijedan rad nije objavljen.

Svi radovi pisani su na BCHS jezicima, maternjim jezicima korisnika_ca analiziranih udžbenika. Izuzetak čine jedino podaci o čitankama za srpski kao nematernji jezik za područje Vojvodine.

U njima pronalazim zajedničke polazne kriterijume: 1. distribucija rodnih stereotipa i predrasuda; 2. tradicionalni patrijarhalni model socijalizacije; 3.uvođenje rodno osetljivog jezika; 4. uvođenje rodne ravnopravnosti u udžbeničke sadržaje i njihovu konцепцијu.

1. Rodni stereotipi su „široko rasprostranjena, nekritički prihvaćena, samopodrazumevajuća mišljenja o ulogama i poziciji koju žene i muškarci treba da imaju u društvu“ (Jarić, Radović 2011: 155), pa se nameću kroz javnu i privatnu sferu prihvatanjem određenih rodnih uloga i rodnih režima.

2. Sastavni su deo tradicionalnog patrijarhalnog modela socijalizacije tj. očekivanih društvenih modela muškosti i ženskosti na osnovu biološkog pola koji ni u kom slučaju ne nudi uspostavljanje procesa jednakih mogućnosti.
3. Uvođenje rodno osetljivog jezika (ROJ-a) u udžbenik treba da odgovori zahtevu da se kategorija roda vidi i u jezičkoj formi.
4. Prepostavka je da se osvajanjem ROJ-a može uticati na svest onih koji se tim jezikom koriste u pravcu rodne ravnopravnosti (Savić 2009: 7).

Tabela 1. Spisak publikacija rodno osetljivih analiza udžbenika za OŠ u RS i regionu

Autor/ka	God.	Naslov	Izdavač	Tip	Predmet analize
(ne navodi se uredništvo) ¹⁷	2004.	<i>GENDER perspektiva u nastavi: mogućnosti i poticaji</i>	Fondacija Heinrich Böll, regionalni ured Sarajevo, Kultur-kontakt Austrija, Sarajevo	koncepcionalno-teorijska	udžbenici Vero-nauke, udžbenici za OŠ
(ne navodi se uredništvo)	2004.	<i>Prevazilaženje rodnih stereotipa u osnovnom obrazovanju - izveštaj sa regionalne konferencije, Budva</i>	Foundation Open Society Institute, Predstavništvo CG	teorijsko-empirijska	udžbenici jezika i književnosti za OŠ, udžbenici za OŠ
Kovačević, Aleksandra; Kosić, Slavica; Jurlina, Tamara	2004.	<i>Rodni stereotipi u udžbenicima za osnovnu školu (I, IV i VIII razred) u Crnoj Gori</i>	Foundation Open Society predstavništvo CG, ANIMA, Kotor	empirijska	bukvar, čitanke, gramatike, udžbenici Prirode i društva, Istorijeza OŠ
Puhalo, Srđan; Milinović, Jelena	2007.	<i>Kog su roda čitanke?</i>	Vlada Republike Srbске, Gender centar – Centar za jednakost ravnopravnost polova, Banja Luka	empirijska	čitanke za OŠ
Stefanović, Jelena; Glamočak, Saša	2008.	<i>Rod u čitankama i nastavi srpskog jezika u osnovnoj školi</i>	Grupa za emancipaciju žena „Hora“, Valjevo	empirijska	čitanke za OŠ
Stjepanović-Zaharijevski, Dragana; Gavrilović, Danijela; Petrušić, Nevena ¹⁸	2010.	Obrazovanje za rodnu ravnopravnost. Analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu	UNPD, Niš	empirijska	Svet oko nas, Priroda i društvo, Geografija, Biologija za OŠ; Ustav i prava građanana, Sociologija za SŠ
Đorić, Gordana; Žunić, Natalija; Obradović-Tosić, Natalija ¹⁹	2010.	Obrazovanje za rodnu ravnopravnost. Analiza nastavnog materijala za Građansko vaspitanje	UNPD, Beograd	empirijska	Građansko vaspitanje za OŠ i SŠ

¹⁷ Prevela Elmedina Čorbić.

¹⁸ Recenzentkinje su Slobodanka Konstantinović-Vilić, Vesna Nikolić-Ristanović i Zorica Mršević.

¹⁹ Recenzentinje su Svenka Savić, Marijana Pajvančić i Daša Duhaček.

Tabela 2. Naučni članci o rodno osteljivoj analizi udžbenika za OŠ

Autorka	God.	Naslov	Časopis	Metod	Korpus
Kolarić, Ana	2008.	„Smeh i suze srpskog obrazovanja: Rodni i etički stereotipi u čitankama za srpski jezik i književnost u osnovnoj školi“	Ilić, Dejan (ur.) (2008), <i>Reč - Časopis za književnost i kulturu i društvena pitanja</i> , 76/22. Beograd: Samizdat B92, 153-192	KAD	čitanke za OŠ
Stefanović, Jelena; Glamocak, Saša	2008.	„Imaju li čitanke rod? - rod u čitankama u osnovnoj školi“	Čubrović, Biljana (ur.) (2008). <i>Philologia. Naučno-stručni časopis za jezik, književnost i kulturu</i> , (6). Beograd: Philologia, 61-68	analiza sadržaja	čitanke za OŠ
Čanak, Marijana; Mitro, Veronika; Savić, Svenka	2009.	„Kritička analiza udžbenika veronauke u Srbiji“	neobjavljen rukopis	kritička analiza teksta	udžbenici Veronauke za OŠ
Baranović, Branislava; Doolan, Karin; Jugović, Ivana	2010.	„Jesu li čitanke književnosti za osnovnoškolsko obrazovanje u Hrvatskoj rodno osjetljive?“	Svirčić Gotovac, Andjelina (ur.) (2010). <i>Sociologija i prostor</i> , 48 (2010) 187 (2). Zagreb: Institut za znanstvena istraživanja, 349-374	analiza sadržaja	čitanke za OŠ

Tabela 3. Magistarki, master, diplomski radovi o rodno osetljivim analizama udžbenika na UNS-u

Autorka	God.	Naslov i tip rada	Ustanova / Mentorka	Oblast	Metod	Korpus
Kožul, Marija	2007.	Udžbenik-nastavnik: Rodni stereotipi u udžbenicima srpskog kao nematernjeg jezika i uloga nastavnika u njihovom održavanju/ prevazilaženju. (odbranjen magistarski rad)	ACIMSI CRS UNS, Slobodnaka Markov	rodne studije	analiza sadržaja, upitnik	udžbenici za Srpski kao nematernji (I-IV OŠ)
Grbić, Milana	2007.	Analiza diskursa rodnih stereotipa u udžbenicima za osnovnu školu. (odbranjen magistarski rad)	ACIMSI CRS UNS, Svenka Savić	rodne studije	analiza sadržaja	udžbenici za Srpski kao nematernji (V-VIII OŠ)
Nikolić, Gordana	2007.	Rodni stereotipi u udžbenicima za mlađe razrede osnovnih škola za decu sa lakom nedovoljnom razvijenošću. (odbranjen magistarski rad)	ACIMSI CRS UNS, Svenka Savić	rodne studije	analiza sadržaja	udžbenici Srpskog jezika (I – IV), Prirode i društva (II-III) OŠ za decu sa lakom mentalnom retardacijom

Autorka	God.	Naslov i tip rada	Ustanova / Mentorka	Oblast	Metod	Korpus
Mlin-ković, Milesa	2009.	Rodna senzitivnost kao kriterijum kvaliteta osnovnoškolskih udžbenika. (odbranjen diplomski rad)	FF, Odsekza-pedagogiju, UNS, Mara Đukić	pedago-gija	analiza sadržaja	Svet oko nas (I-II), Priroda i društvo (III-IV OŠ)
Marić, Slađana	2011.	Rodno osetljiva analiza teksta udžbenika muzičke kulture: osnovne i srednje škole u Srbiji (2011-2012). (odbranjen master rad)	ACIMSI CRS UNS, Svenka Savić	rodne studije	metoda pažljivog-čitanja, feministička metoda kritičke analize teksta, anketa	udžbenici Mu-zičke kulture (V-VIII) OŠ, SŠ, Istorije muzike za srednje muzičke škole

Ove publikacije su dale konceptualno-teorijsku i metodološku osnovu za budući naučno-istraživački rad. Pokazale su da su rodni stereotipi i tradicionalni patrijarhalni model socijalizacije stožeri udžbeničkog narativa. Predlažu njihovo prevažilaženje kroz uvođenje ROJ-a i rodne dimenzije u dominantni socijalizacijski model udžbenika. Metodološki postupci i definisanje terminologije nalaze svoju primenu u kasnijim istraživanjima.

Članci objavljeni u naučnim časopisima predlažu kritičku analizu diskursa kao najprikladniji postupak za merenje efekata upotrebe udžbenika u nastavnom procesu.

Završni radovi studentkinja oslanjaju se na tekovine istraživanja prethodnica. Uvođenjem drugih parametara marginalizovanosti (etnos, invaliditet) nude novi uvid u rodno osetljivoj analizi udžbenika za OŠ.

U ovim istraživanjima nema analize udžbenika za prirodno-matematičke predmete, niti su analizirani udžbenici pisani na jezicima nacionalnih zajednica koji su u službenoj upotrebi u Srbiji.

5.3 Cilj i metodologija rodno osetljive analize čitanki

Cilj rodno osetljive analize čitanki za srpski (SJ), srpski kao nematernji (SKN) i mađarski jezik (MJ) za osmi razred OŠ je da dekonstruišem sadržaj i konцепцију čitanki, koje su trenutno u upotrebi u Vojvodini, kroz prizmu rodno osetljive analize. Dobijene rezultate za čitanke za SJ i SKN poredim sa rezultatima prethodnih rodno osetljivih analiza čitanki za OŠ na području RS kako bih utvrdila da li je zaživeo proces integracije rodne ravnopravnosti u udžbenicima, u smislu nediskriminatorene prakse.

Korpus se sastoji od tri čitanke za osmi razred OŠ: za nastavu srpskog jezika, za nastavu srpskog kao nematernjeg i za nastavu mađarskog jezika.

Čitanka za SJ nosi naslov *Umetnost reči. Čitanka za osmi razred osnovne škole*, treće izdanje (2012). Autorka je mr Nataša Stanković-Šošo, recezenti prof. dr Mihajlo Pantić (Filološki fakultet, BU), doc. dr Branka Jakšić-Provči (Filozofski fakultet, UNS) i Dragana Nikolin-Kolarić, profesorka srpskog jezika (OŠ „Rade Končar”, Zemun). Izdavač je Novi Logos, Beograd. Čitanka ima 254 stranice i sadrži 48 tematskih jedinica (Prilog 3).

Čitanka za SKN nosi naziv *Nedokućive tajne uma i srca: srpski kao nematernji jezik*, prvo izdanje (2010). Autorke su Gordana Štasni i Nataša Dobrić, recezenti prof. dr Pavle Ivić (red. prof. metodike nastave srpskog jezika i književnosti u penziji), prof. dr Ljiljana Petrovački (red. prof. metodike srpskog jezika na Odseku za srpski jezik i lingvistiku FF, UNS), Ljiljana Cerovac (nastavnica srpskog jezika kao nematernjeg i srpskog jezika i književnosti u OŠ „Narodni heroji”, Čantavir) i Karolina Gašparovski (nastavnica srpskog jezika kao nematernjeg i srpskog jezika i književnosti u OŠ „15. oktobar“, Pivnice). Izdavač je Zavod za udžbenike iz Beograda. Čitanka ima 211 stranica i 41 tematskih jedinica (Prilog 3).

Čitanka za MJ ima naslov *Olvasókönyv az általános iskolák 8. osztálya számára*, prvo uzdanje (2010). Autorka je dr²⁰ Eva Toldi (Toldi Éva), recenzent i recenzentkinje dr Laslo Gerold (Gerold Laszló) (univerzitetski profesor u Novom Sadu), Erženbet Rokvić Horongozo (Rokvić Harangozó Erzsébet) (OŠ „Petőfi Sándor”, Novi Sad) i Lenke Erdelj (Erdély Lenke) (Pedagoški zavod Vojvodine, Novi Sad). Izdavač je Zavod za udžbenike iz Beograda. Čitanka ima 172 stranice i 64 tematske jedinice (Prilog 3).

U rodno osetljivoj analizi čitanki primenjujem analizu sadržaja, za koju korištim istraživačku matricu, sastavljenu za potrebe regionalnog projekta „Rodno sensitivni udžbenici i učionička praksa u regionu Balkana“ („Gender sensitive textbooks and classroom practice in the Balkan region“) (09.2005-09.2007).²¹ Cilj projekta je bio „problematizirati pitanje rodne (ne)osjetljivosti čitanki književnosti i nastavne prakse u obaveznom obrazovanju na osnovi rezultata empirijskog istraživanja“ (Baranović et al. 2008: 9). Deo projekta u kom se istraživala rodna osetljivost u čitankama književnosti nastavlja se na istraživanja Branislave Baranović o prikazu žene u udžbenicima hrvatskog jezika i književnosti u osnovnim i srednjim školama, koje je sprovedeno krajam devedesetih godina prošlog veka (Baranović 2000). Projekat je sproveden na prostorima Hrvatske, Federacije BiH, Kosova, Crne Gore, Republike Srpske, Srbije i Vojvodine i rezultirao je trima publikacijama:

²⁰ Autorka ima zvanje „doktorke nauka“, ali to nije naznačeno u čitanci.

²¹ Projekat je podržan od strane Fonda otvoreno društvo Budimpešta i na njemu je sarađivalo sedam partnerskih institucija/organizacija: CG: NVO „Ženska akcija“, Nikšić; RH: Institut za društvena istraživanja, Centar za obrazovanje i razvoj istraživanja, Zagreb; RS (BiH): Gender centar – Centar za jednakost i ravnopravnost polova Vlade Republike Srpske, Banja Luka; Federacija BiH: Centar „Žena i društvo“, Sarajevo; RS: HORA Grupa za emancipaciju žena, Valjevo; Vojvodina: CRS, UNS, Novi Sad; Kosovo: Centar za edukaciju, Fakultet za psihologiju, Priština.

- Puhalo, Srđan; Milinović, Jelena (2007). *Kog su roda čitanke?* Banja Luka: Vlada Republike Srpske, Gender centar – Centar za jednakost ravnopravnost polova;
- Baranović, Branislava; Jugović, Ivana; Doolan, Karin (2008). *Kojeg su roda čitanke iz književnosti?* Zagreb: Institut za društvena istraživanja;
- Stefanović, Jelena; Glamočak, Saša (2008). *Rod u čitankama i nastavi srpskog jezika u osnovnoj školi.* Valjevo: Grupa za emancipaciju žena „Hora“.

Publikacije prezentuju istraživanje koje se sastoji iz tri dela. Prvi deo opisuje koliko su žene i muškarci zastupljeni u čitankama i kako su predstavljeni. Drugi deo je istraživanje sa nastavnicima_ama srpskog jezika i književnosti, a treći sa učenicima_ama završnog razreda OŠ putem upitnika.

Istraživački instrumenti se sastoje od „Istraživačke matrice za udžbenike“ i „Knjige koda za popunjavanje istraživačke matrice“ (Prilog 5) koje sam preuzeila iz publikacije *Rod u čitankama i nastavi srpskog jezika u osnovnoj školi* (Stefanović, Glamočak 2008), jer ih jedina sadrži u potpunom obliku. Istraživačka matrica sastoji se od 99 pitanja grupisanih u sledeće celine:

- A. Osnovni podaci,
- B. Podaci o udžbeniku,
- C. Podaci o tekstu,
- D. Podaci o opremi, književnoj formi i sadržaju teksta: a) Oprema teksta, b) Književne forme teksta, c) Teme teksta,
- E. Pitanja o muškim i ženskim likovima: a) Zastupljenost, dob i rezidencijalni status ženskih i muških likova, b) Sukobi, c) Društveni položaj i prava žena, nasilje nad ženama, d) Porodica, porodične uloge i odnosi muških i ženskih likova, e) Profesionalne uloge ženskih i muških likova, f) Osobine ženskih i muških likova, g) Vrednosti i interesovanja ženskih i muških likova,
- F. Dečije igre.

„Knjiga koda“, pored navedenih celina, sadrži i uputstva za popunjavanje istraživačke matrice. Pitanja su zatvorenog tipa i nude unapred utvrđene varijable i parametre, npr. za pozitivne osobine ženskih likova dato je 44 takvih osobina označenih brojem. U „Istraživačkoj matrici“ se u prvoj kući beleži prisustvo određene osobine (dati broj), a u drugoj učestalost njenog pojavljivanja u određenom tekstu. Tako se kasnijom obradom dobija postotak i relativna frekvencija pojavljivanja te osobine. Pitanja vezana za „Dečije igre“ nisam obuhvatila analizom, pošto u čitankama za osmi razred nisu ni sadržajno ni metodološki prisutna.

Za obradu podataka koje sam dobila analizom putem gore opisane istraživačke matrice koristila sam kompjuterski program SPSS. To je program za statističku obradu podataka kojim sam merila relativnu frekvenciju i postotak određenih varijabli (prema „Knjizi koda“) putem deskriptivne statistike.

Osnovna jedinica analize je tematska jedinica (lekcija) čiju definiciju preuzimam iz publikacije *Rod u čitankama i nastavi srpskog jezika u osnovnoj školi* (Stefanović, Glamočak 2008). Tu se njome označava „pisani deo udžbenika koji čini sadr-

žajnu celinu s jasno označenim početkom i krajem, počinje naslovom, a završava se metodičkom obradom dela, odnosno pitanjima i zadacima za učenike/ce.“ (Stefanović, Glamočak 2008: 11).

Za uporednu analizu dobijenih rezultata za čitanku za SJ koristim rezultate prikazane u gore navedenoj publikaciji. Jelena Stefanović i Saša Glamočak u ovoj publikaciji prezentuju rezultate rodno osetljive analize čitanki od 1. do 8. razreda OŠ u R. Srbiji:

1. Vučković, Miroljub (2004). *Čitanka za 1. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd;
2. Jovanović, Slavica (2004). *Čitanka sa osnovnim pojmovima o jeziku za 2. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd;
3. Milatović, Vuk (2005). *Čitanka za 3. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd;
4. Opačić-Nikolić, Zorana; Pantović, Danica (2005). *Priča bez kraja, Čitanka za 4. razred*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd;
5. Bajić, Ljiljana; Mrkalj, Zona (2005). *Po jutru se dan poznaje, Čitanka za 5. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd;
6. Andrić, Milka (2005). *Krila plave pesme, Čitanka za 6. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd;
7. Lukić, Živan (2004). *Čitanka za 7. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd;
8. Aleksić, Vuk (2002). *Čitanka za 8. razred osnovne škole*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva: Beograd.

Za uporednu analizu podataka za čitanku za SKN koristim rezultate prikazane u magistarskom radu Milane Grbić (2007) „Analiza diskursa rodnih stereotipa u udžbenicima za osnovnu školu“, pod mentorstvom prof. dr Svenke Savić, koji je odbranjen na CRS, ACIMSI, UNS. Milana Grbić koristi istu istraživačku matricu i analizira čitanke za SKN za više razrede OŠ:

1. Gulak, Geza; Niderman, Vera (1985). *Srpski kao nematernji jezik za 5. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
2. Burzan, Mirjana; Jerković, Jovan (1986). *Srpski kao nematernji jezik za 6. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
3. Burzan, Mirjana; Jerković, Jovan (1987). *Srpski kao nematernji jezik za 7. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva;
4. Niderman, Vera; Gulak, Geza (1988). *Srpski kao nematernji jezik za osmi razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Ovi udžbenici bili su u upotrebi sve do 2010. godine, kada se izdaju novi udžbenici tj. čitanke za SKN. To znači da su više od dvadesetpet godina isti udžbenici služili za usvajanje i učenje SKN, čime se demonstrira nezainteresovanost Ministarstva i šire akademske zajednice za pitanja SKN tj. obrazovna politika nije prepoznala važnost razvoja ovog segmenta obrazovne prakse.

Do sada nije urađena rodno osteljiva analiza čitanke ili udžbenika na mađarskom jeziku za osmi razred osnovne škole koja se koristi za školovanje učenika i učenica na mađarskom nastavnom jeziku na području Vojvodine (Republike Srbije). Zbog toga ne postoji mogućnost uporedne analize sa prethodnim istraživanjima.

5.4 Analiza nastavnog programa za osmi razred OŠ za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik u RS

Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2014)²² utvrđuje nastavni program za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Program propisuje svrhe, ciljeve i zadatke obrazovanja i vaspitanja, obavezne i preporučene sadržaje obaveznih, obaveznih izbornih i izbornih predmeta²³. Oni garantuju nesmetani razvoj identitetâ učenika i učenica, otvaraju mogućnost interkulturne komunikacije i podstiču razvoj kritičkog mišljenja.

Nastavni program za srpski jezik

Sadržaj programa za srpski jezik u osmom razredu u RS obuhvata sledeće oblasti: jezik, književnost i jezičku kulturu. Ovde kritički analiziram sadržaj koji se odnosi na književnost tj. izbor književnih dela i tekstova koja su predviđena za obradu u osmom razredu. Ukupno ih je 56. Struktuirani su prema književnim rodovima: lirika (12 dela/tekstova), epika (18), drama (4). Uz to je dato 13 dela/tekstova dopunskog izbora i 9 naučno popularnih i informativnih tekstova²⁴. U Tabeli 4 data je

²² 2016. i 2017. g. izlaze novi Pravilnici, ali razlike u analiziranom materijalu nisam uočila.

²³ Ovde prenosim svrhu programa obrazovanja i vaspitanja za osmi razred:

- kvalitetno obrazovanje i vaspitanje, koje omogućava sticanje jezičke, matematičke, naučne, umetničke, kulturne, zdravstvene, ekološke i informatičke pismenosti, neophodne za život u savremenom i složenom društву;
- razvijanje znanja, veština, stavova i vrednosti koje osposobljavaju učenika da uspešno zadovoljava sopstvene potrebe i interes, razvija sopstvenu ličnost i potencijale, poštuje druge osobe i njihov identitet, potrebe i interes, uz aktivno i odgovorno učešće u ekonomskom, društvenom i kulturnom životu i doprinosi demokratskom, ekonomskom i kulturnom razvoju društva.

Među ciljevima i zadacima programa obrazovanja izdvajam:

- razvijanje svesti o značaju višejezičnosti u savremenoj višekulturnoj zajednici;
- razumevanje povezanosti različitih naučnih disciplina;
- prihvatanje i uvažavanje drugog/druge bez obzira na nacionalnu, versku, rodnu i druge razlike;
- poznavanje vrednosti sopstvenog kulturnog nasleđa i povezanosti sa drugim kulturama i tradicijama;

²⁴ Jelena Stefanović detaljno analizira rodne stereotipe u lektiri za nastavu srpskog jezika u drugom ciklusu osnovnoškolskog obrazovanja na korpusu od četrnaest romana. Zaključuje da u romanima za lektiru postoje brojni stereotipi i da su oni vidljivi u zastupljenosti likova i načinu na koji su likovi oblikovani, te da se tako u njima konstruiše androcentrična i patrijarhalna slika sveta. Autorka predlaže da se rodna perspektiva u nastavi književnosti uvede afirmisanjem autorki i njihovog stvaralaštva i primenom književne kritike prilikom analize književnih dela iz lektire (Stefanović 2017).

brojčana zastupljenost autora i autorki, domaćih i stranih, vek kome delo pripada i njegova tematika, prema strukturi nastavnog programa.

Tabela 4. Pregled književnih tekstova prema programu za srpski jezik u osmom razredu u RS

Književni rod	Bez autorstva	Autorstvo m./ž.	Autorstvo domaći/strani	Vek nastanka	Tematika
lirika	3	8/1	9/3	XX vek: 4 XIX vek: 7 XVI vek: 1	ljubav prema ženi/muškarcu: 5 ljubav prema domovini: 4 majčinska ljubav: 1 nepoznato: 1
epika	6	11/1	18/0	XX vek: 5 XIX vek: 12 XIII vek: 1	porodični odnosi: 2 istorijski događaji: 7 idejno-filozofska: 2 kritika društva: 2 ljubav prema ženi/muškarcu: 1 religiozna: 1 borba čoveka i prirode: 1 ostalo: 2
drama	0	4/0	2/2	XX vek: 2 XVIII vek: 1 XVI vek: 1	kritika društva: 2 ljubav prema ženi/muškarcu: 1 doživljaj drugog: 1
dopunski izbor	1 ostavljeno na izbor nastavnici	11/1	8/5	XX vek: 13	ljubav prema ženi/muškarcu: 2 kritika društva: 2 religiozna: 2 istorijske ličnosti: 1 mitologija: 2 borba čoveka i prirode: 1 problemi mladih: 1 strane kulture: 1
naučno popularni i infomativni	1 ostavljeno na izbor nastavnici	6/2	8/1	XX vek: 9	znamenite žene: 1 znameniti muškarci: 1 običaji zemlje: 3 mitologija: 2 interesovanja mladih: 1 kultura življena: 1

Tabela jasno pokazuje da je najviše autorskih tekstova - 44, od kojih svega pet potpisuju autorke: Desanka Maksimović, Isidora Sekulić, Grozdana Olubić, Eva Kiri i Jasmina Petrović. Domaći autori i autorke prednjače u odnosu na strane, koji je 11. To nam govori da Nacionalni prosvetni savet RS ne prepoznaže žensko literarno stvaralaštvo. Takođe smatra da je za intelektualni razvoj i socijalizaciju učenika i učenica osmog razreda bitnije upoznavanje sa tekovinama nacionalne književnosti.

Najveći broj dela (31) pripada savremenom dobu (XX vek), zatim 19 XIX veku, dva XVIII veku i dva XVI veku. Najzastupljenije tematike su nacionalni istorijski događaji i ličnosti i patriotizam. Potom sledi ljubav između žene i muškarca.

Ovakav sadržaj programa književnih tekstova za srpski jezik jasno pokazuje da su glavni zadaci nastave očuvanje srpskog patrijarhalnog društva u kom žene i nji-

hovo stvaralaštvo nemaju prostora. To je implicitna poruka koju učenice i učenici primaju. Nema ni jednog sadržaja koji se bavi sa ciljem: „prihvatanje i uvažavanje drugog/druge bez obzira na nacionalnu, versku, rodnu i druge razlike”, navedenim u *Pravilniku o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* (2014). Zahtev za upoznavanjem sa drugim kulturama delimično je ispunjen u oblasti jezičke kulture, koja po programu prati razvoj savremenog srpskog jezika i izučava njegovu srodnost sa drugim indoevropskim jezicima. ROJ se ne poštuje.

Nastavni program za srpski kao nematernji jezik

Sadržaj programa za srpski kao nematernji jezik u osmom razredu u RS koncipiran je prema metodološkim zahtevima učenja stranog jezika. Razlika je vidljiva jedino u oblasti lektire, koja je obavezujuća tj. nastavnik_ca ima ograničenu slobodu izbora pet književnih tekstova od ponuđenih 12. Ovde kritički analiziram sadržaj koji se odnosi na lektiru tj. izbor književnih dela i tekstova koja su predviđena za obradu. U Tabeli 5 data je brojčana zastupljenost književnih tekstova prema književnom rodu, broju autora i autorki, domaćih i stranih, vek kome delo pripada i njegova tematika.

Tabela 5. Pregled književnih tekstova prema programu za srpski kao nematernji jezik u osmom razredu u RS

Književni rod	Bez autorstva	Autorstvo m./ž.	Autorstvo domaći/strani	Vek nastanka	Tematika
lirika: 5	2	2/1	5/0	XX vek: 2 XIX vek: 3	ljubav prema ženi/muškarcu: 5
epika: 5	1	4/0	4/0	XIX vek: 4	porodični odnosi: 1 istorijski događaji: 1 kritika društva: 1 borba čoveka i prirode: 1 istorija jezika: 1
drama: 1	0	1/0	1/0	XX vek: 1	kritika društva: 1
naučno popularni i infomativni: 1	1 ostavljeno na izbor nastavnici			XX vek: 1	interesovanja mladih: 1

Svi ovi ponuđeni književni tekstovi sadžani su u spisku i obaveznih i izbornih u oblasti književnosti za srpski jezik u okviru nastavnog programa za srpski jezik. Tematika i vreme nastanka se samim tim podudaraju. Prisutna je samo jedna autorka - Desanka Maksimović. Stranih autora i autorki nema, jer koncept predmeta podrazumeva tekstove izvornih govornika_ca.

Nastavni program za mađarski jezik

Nacionalni prosvetni savet (NPS) mora uključiti Nacionalni savet mađarske nacionalne zajednice u postupak izrade nastavnog programa za maternji mađarski jezik. Međutim, ne postoje zvanični podaci o osobama koje su angažovane u njegovoj izradi za osnovnu školu.

Koncepcija nastavnog programa za mađarski jezik se razlikuje u odnosu na srpski jezik u sledećem:

1. formulaciji ciljeva i zadataka – ne postoje ciljevi i zadaci koje sam istakla u programu za srpski jezik;
2. jezička kultura kao zasebna oblast ne postoji, već jezik i književnost;
3. sadržaj u oblasti književnosti struktuiran je po metodološko-nastavnom tipu književnih tekstova: tekstovi za obradu, dodatni preporučeni tekstovi, obavezna lektira i preporučena lektira.

Analizom obuhvatam ukupno 33 književnih tekstova/dela, koji su nastavnim programom predviđeni za obradu u nastavnom procesu. Tabela 6 pokazuje brojčanu zastupljenost pojedinih književnih rodova, autora i autorki, vek nastanka i tematiku književnih tekstova. Koristim i podatak da li je autor ili autorka porekлом iz Vojvodine ili matične zemlje - Mađarske.

Tabela 6. Pregled književnih tekstova prema programu za mađarski jezik u osmom razredu u RS

Književni rod	Bez autorstva	Autorstvo m./ž.	Autorstvo Mađarska/ Vojvodina	Vek nastanka	Tematika
lirika: 13	1	11/1	12/1	XX: 11 XIX: 1 XVIII: 1	idejno-filozofska: 4 porodični odnosi: 1 patriotizam (rođni grad): 1 ljubav prema prirodi: 1 ljubav prema ženi/muškarcu: 2 ljubav prema bližnjima: 1 bolest, smrt: 2 pesništvo: 1
epika: 18	0	17/1	14/2 (2 rodom iz Slovačke)	XX: 17 XIX: 1	ljubav prema rodnom gradu: 1 priroda: 1 sestrinska ljubav: 1 problemi mlađih: 3 kritika društva: 3 idejno-filozofska: 3 istorijski događaji (rat): 2 susedski odnosi: 1 kritika društva: 1 znameniti muškarci: 1
drama: 2	0	2/0	2/0	XX: 2	ljubav prema ženi/muškarcu: 1 međuljudski odnosi: 1

Tabela pokazuje da su za obradu predviđeni uglavnom tekstovi koji pripadaju epici. Preovladavaju autori, porekлом iz Mađarske. Dva autora su rodom iz Vojvodine, dva iz Slovačke. Ima dve autorke: Agneš Nemeš Nađ (Nemes Nagy Ágnes) i Vida Ognjenović. Za razliku od književnih tekstova za srpski jezik, u ovom slučaju preovlađuju moderni tekstovi – svega dva pripadaju XIX i jedan XVIII veku. Razlika postoji i u tematici, jer je ovde raznovrsnija i obrađuje probleme međuljudskih odnosa i odrastanja, kulturnog i nacionalnog identiteta drugog_e, što odgovara ciljevima i zadacima nastavnog programa za osmi razred.

5.5 Rezultati rodno osetljive analize čitanki

Osnovna obeležja udžbenika i udžbeničkih sadržaja

Na samom početku čitanke za SJ nalazi se posveta autorke, upućena učenicima_ama. Uz posvetu je data ilustracija, na kojoj su prikazane tri učenice i dva učenika pored police sa knjigama. Učenici čitaju – jedan čita strip na vrhu merdevina oslojenih o policu, a drugi sedi za stolom i čita knjigu. Ovom drugom društvu pravi učenica koja ga stoječki posmatra, pored njih druga učenica dovršava slagalicu na kojoj je slika Ive Andrića, a treća sedi za kompjuterom i posmatra raketu u svemiru. U pozadini su prozori kroz koje se vidi zelenilo. Prvi dodir sa ovom čitankom upravo oslikava nejednako prikazivanje učenika i učenica – iako je čitanka prvenstveno namenjena čitanju, tom aktivnošću nije zaokupljena nijedna učenica. Štaviše, jedna posmatra učenika u toj aktivnosti kao da mu стоји na usluzi.

Sadržaj (6-7) nudi listu književnih tekstova koji su tematski grupisani u celine: *Misliti na nekog, to je već ljubav* (10-63), *Pevač priča* (64-105), *Ko to tamo igra?* (106-137), *Možda spava sa ocima izvan svakog zla* (138-167), *Srbija je velika tajna* (168-205) i *Tragom reči* (206-243). Potom sledi „Mali đački podsetnik: književni rodovi i vrste“ (244-245), „Rešenja“ (246), „Mali rečnik književnih termina“ (247-252) i „Indeks pojmova“ (253-254). Posle Sadržaja nalazi se „Kratak vodič kroz čitanku“ koji učenicima_ama objašnjava koncepciju i način upotrebe čitanke. Svaka tematska celina se završava posebnim tekstrom i zadatkom za učenike_ce: dva „Mala đačka podsetnika“, tri „Kreativne slagalice“ i jednom „Književnom ukrštenicom“.

Četrdeset osam tematskih jedinica čitanke organizovano je na sledeći način. Nadnaslov teksta čini „Moto književnog teksta“ u obliku misli „pesnika i pisaca“. Neposredno iznad naslova stoji ime autora tj. autorke. Ispod naslova je „Uvodna motivacija“ koja treba da doprinese boljem razumevanju književnog teksta. „Ilustracija“ prati sadržaj teksta a „Rečnik“ daje objašnjenja nepoznatih reči. Nakon samog književnog teksta stoji „Razgovor o književnom delu“ sa zadacima za učenike i učenice koji su podeljeni na „Doživljaj književnog dela“ i „Tumačenja književnog dela“. Posle zadataka nalazi se deo „Zanimljivost“ koji nudi zanimljivosti iz književnosti, mitologije, istorije, naučnih i popularnih tekstova, i deo „Iz riznice reči“ o etimologiji reči i jezičkih izraza. „Dar reči“ obuhvata vežbe za različite vrste čitanja, „Primenjujemo naučeno“ su pitanja usmerena na primenu naučenog književnoteorijskog pojma u tumačenju književnog teksta. „Učimo nešto novo“ obuhvata objašnjenja književnoteorijskih pojmoveva, „Mali đački podsetnik“ njihovo obnavljanje. „Beleška o autoru“ sadrži informacije o autorima i autorkama. „Stvaralački zadatak“ je usmeren na samostalan i originalan projekat učenika_ca, a „Kreativna slagalica“ obnavlja znanje kroz igru. Na kraju svake lekcije nalaze se „Ključne reči“. Pojedini književni tekstovi su snimljeni na zvučnoj čitanci. Ne sadrži svaka tematska jedinica sve nabrojane komponente, ali je organizacija pojedinih delova i celine naoko privlačna i jasna.

U čitanci za SKN se autorke takođe na samom početku obraćaju učenicima_ama, ali ilustracije nema. Književni tekstovi grupisani su po tematskim celinama:

Više um zamisli nego more poneše (5-32), *Iskre svetlosti* (33-59), *Od kolevke pa do groba* (60-95), *Nedokućive tajne uma i srca* (96-131), *Putovanje kroz lepotu i znanje* (132-179) i *Iz lektire* (170-198). Potom sledi „Rečnik nepoznatih reči i izraza iz čiriličnih tekstova” (199-205), „Rečnih nepoznatih reči i izraza iz latiničnih tekstova” (206-208) i „Sadržaj” (209-210).

Organizacija 41 tematske jedinice je sledeća. Iznad naslova nalazi se ime autora ili autorke. Uz naslov sa strane stoje „Ključne reči”, a uz tekst se daje „Objašnjenje nepoznatih reči”. „Ilustracije” prate i osnovni i tekst u širem smislu. Posle osnovnog teksta nalaze se uvek pitanja za tumačenje književnog teksta. Nemaju univerzalni podnaslov, već se iz osnovnog književnog teksta uzima sekvenca koja se tumači i njome se zadaci naslovljavaju. Tako su zadaci za tumačenje teksta grupisani u nekoliko celina. Sve tematske jedinice imaju deo „Dobro je da znaš” u kom se definišu i objašnjavaju književnoteorijski pojmovi. Zadaci primene naučenog, pismene i usmene vežbe za razvoj jezičkih veština i sposobnosti formulisana su po modelu „Razmisli i odgovori”, „Glumi...”, „Čitaj i recituj”, „Razmišljaj i povezu” i sl. Dve strukture su konstantne. „Stvaraj i ti...” podstiče samostalano, kreativano i originalno angažovanje učenika_ca dok deo „Bogati svoj rečnik” obuhvata zadatke za usvajanje leksičke srpskog jezika. Ovako koncipirana čitanka delom pruža mogućnost kritičkog sagledavanja sadržaja književnog teksta, ali i primenu naučenih jezičkih struktura.

Deo tekstova u obe ove čitanke označen je zvezdicom (*), bez uputstva autorki o njihovom značenju. Iz razgovora sa predmetnim nastavnicama doznala sam da postoji mogućnost izbora određenih tekstova od ukupnog broja tj. zvezdicom su označeni obavezni izborni tekstovi.

Autorka čitanke za MJ se na njenom početku isto tako obraća učenicima_ama i ovaj uvodni deo („Bevezetés”) (3) ne sadrži ilustraciju. Temastke jedinice (ukupno 64) imaju neki oblik hijerarhijske strukture: njih 33 je zasebno izvojeno kao dominantan element u strukturi čitanke, dok se ostalih 31 nalazi u njihovom sklopu. To se jasno vidi u grafičkom prikazu sadržaja, gde su ove dominantne tematske jedinice izdvojene i boldirane. Tako se ovi dopunski književni tekstovi mogu razumeti i kao tematski i grafički „podređeni” glavnim i kao samostalni, pošto ih najčešće potpisuju drugi_e autori_ke i praćeni su posebnim pitanjima za interpretaciju.

Dominantni književni tekstovi su organizovani na sledeći način: najpre je dato ime autora ili autorke i naslov književnog teksta. Uz sam tekst stoji po potrebi glosar nepoznatih reči. Potom sledi deo u kom se nalaze objašnjenja književno-teorijskih termina i/ili književnih pravaca sa pitanjima za interpretaciju teksta. Sledeći deo naslovljen je „Olvass még“ (Pročitaj još ovo) koji nudi dodatne informacije i zanimljivosti u vezi sa književnim tekstrom, pravcem ili teorijom ili sadrži dopunski tj. novi književni tekst istog_e ili drugog_e autora_ke sa zasebnom interpretacijom.

Nakon književnih tekstova (5-157) sledi celina „Irodalomelméleti emlékeztető“ („Književnoteorijski podsetnik“) (158-189) koji sadrži grafički prikaz podele književnih rodova i vrsta. Zatim su u celini „Életrajzi kalauz“ („Vodič kroz biografije“) (160-166) date biografije autora i autorki obaveznih (bez dopunskih) književnih tek-

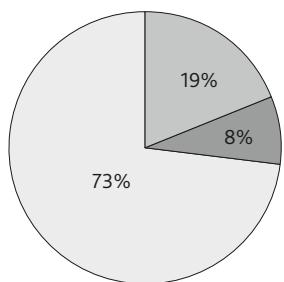
stova, prećeni njihovom fotografijom. Na kraju čitanke se nalaze „Fogalommutató” („Indeks pojmove“) (167) i „Tartalom“ („Sadržaj“) (169-171).

Rezultate rodno osetljive analize čitanki prikazujem kroz sledeće celine (nadovezujući se u prezentaciji direktno na prethodno rodno osetljive analize čitanki: Puhalo, Milinović 2007; Baranović, Jugović, Doolan 2008; Stefanović, Glamočak 2008):

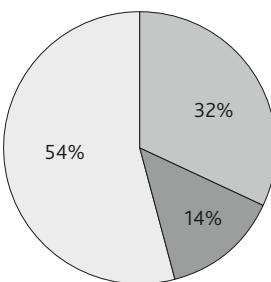
1. Podaci o slikovnim prilozima, književnoj formi i sadržaju teksta;
2. Zastupljenost, dob i rezidencijalni status ženskih i muških likova;
3. Sukobi;
4. Društveni položaj i prava žena, nasilje nad ženama;
5. Porodica, porodične uloge i odnosi ženskih i muških likova;
6. Profesionalne uloge ženskih i muških likova;
7. Osobine ženskih i muških likova;
8. Vrednosti i interesovanja ženskih i muških likova.

Podaci o slikovnim prilozima, književnoj formi i sadržaju teksta

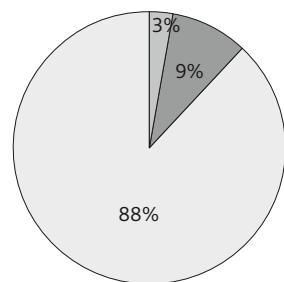
Analizirala sam ukupno 153 tekstova i to 48 iz čitanke za SJ, 41 iz čitanke za SKN i 64 iz čitanke za MJ (Prilog 5). Čitanka za SJ sadrži tekstove svega tri autorke: Isidore Sekulić, Desanke Maksimović, Jasminke Petrović (autora je ukupno 30). U čitanici za SKN je svega četiri autorke: Milice Janković, Desanke Maksimović, Gordane Maletić i Jasminke Petrović, od 18 autora. Čitanka za MJ sadrži tekstove pet autorki: Ana Frank, Agneš Nemeš Nad (Nemes Nagy Ágnes), Vide Ognjenović, Este-re Tot (Tóth Eszter) i Kristine Tot (Tóth Krisztina) (autora je ukupno 39). Grafikoni 1a, 1b i 1c pokazuju pol autora_ki tekstova (parametar „nepoznato“ odnosi se na tekstove iz narodne književnosti i naučno-popularne tekstove, kod kojih autorstvo nije navedeno):



● Nepoznat ● Žensko ○ Muško



● Nepoznat ● Žensko ○ Muško



● Nepoznat ● Žensko ○ Muško

Grafikon 1a. Pol autora_ki tekstova u čitanci za SJ

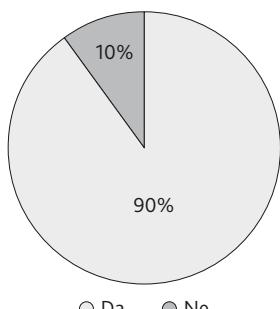
Grafikon 1b. Pol autora_ki tekstova u čitanci za SKN

Grafikon 1c. Pol autora_ki tekstova u čitanci za MJ

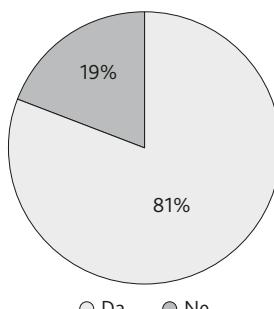
Ovakvi podaci potvrđuju da je izbor tekstova „muški“ i da ni sam nastavni program ni čitanke ne uključuju književno-umetničke doprinose žena. Naročito je nepovoljna slika u čitankama za SJ i MJ, gde svega 8% odn. 9% tekstova potpisuju žene.

Tekstovi iz čitanke za SJ najvećim delom potiču iz 20. veka (52%), potom iz 19.v. (19%), 14.v. (4%), 17.v. (2%), 16.v. (2%), a za 21% tekst ne mogu utvrditi vreme nastanka. Tekstovi iz čitanke za SKN su u najvećem procentu iz 20.v. (56%), iz 19.v. je 12%, a za 32% nema podatka o vremenu nastanka. Tekstovi iz čitanke za MJ su čak u 78% iz 20.v., 14% iz 19.v., a za razliku od ostale dve sadrži tekstove iz 21.veka i to u 9%. To govori da su najzastupljeniji tekstovi modernog doba, kada je žensko autorstvo uveliko prodrlo u sveopšte svetske tokove, a kod nas autorke modernog doba još uvek nisu priznate na odgovarajući način.

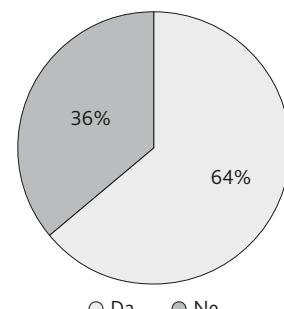
Grafikoni 2a, 2b i 2c pokazuju prisutnost slikovnih priloga uz osnovni tekst. Ukupna površina slikovnih priloga uz osnovni tekst u čitanci za SJ iznosi 5110 cm^2 , u čitanci za SKN $3504,89 \text{ cm}^2$ a u čitanci za MJ 4525 cm^2 .



Grafikon 2a. Uz tekst stoje slikovni prilozi u čitanci za SJ



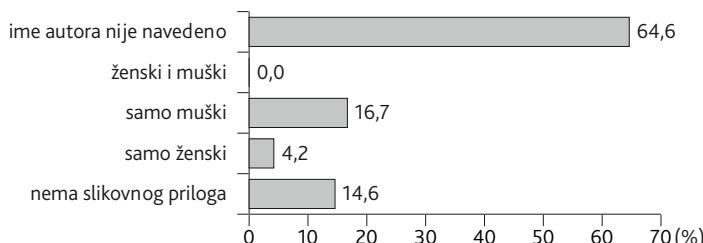
Grafikon 2b. Uz tekst stoje slikovni prilozi u čitanci za SKN



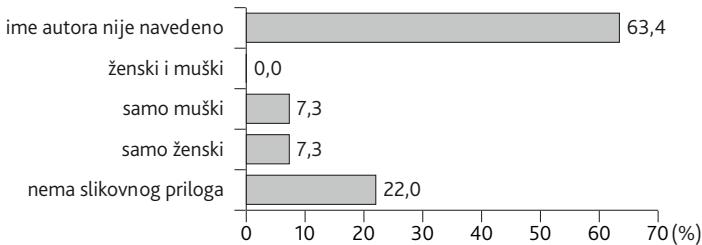
Grafikon 2c. Uz tekst stoje slikovni prilozi u čitanci za MJ

Grafikoni 3a, 3b i 3c pokazuju autorstvo slikovnih priloga. U najvećem procentu ono nije navedeno u čitankama za SJ i SKN. Dok su autori i autorke slikovnih priloga u čitanci za SKN ravnomerno zastupljeni, u čitanci za SJ autora je tri puta više. U čitanci za MJ dominiraju autori slikovnih priloga.

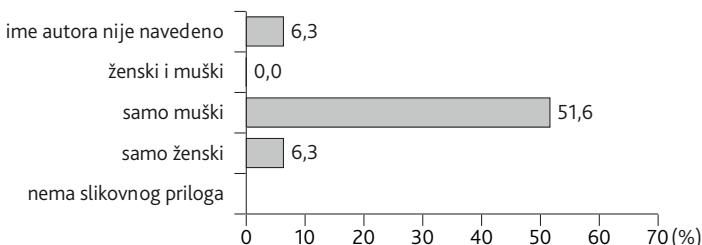
Na slikovnim prilozima (Grafikoni 4a, 4b i 4c) u svim čitankama većinom se prikazuju „samo” ili „pretežno” muški likovi. U čitanci za SKN brojniji su slikovni prilozi na kojima su podjednako prikazani muški i ženski likovi. Iako je ukupni procenat muških likova manji na slikovnim prilozima u čitanci za MJ u odnosu



Grafikon 3a. Pol autora_ke slikovnog priloga u čitanci za SJ

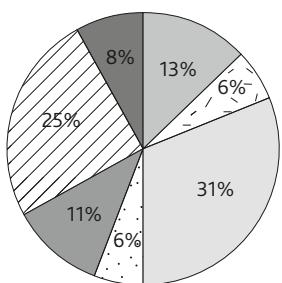


Grafikon 3b. Pol autora_ke slikovnog priloga u čitanci za SKN



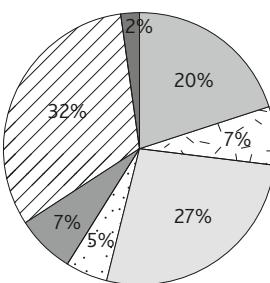
Grafikon 3c. Pol autora_ke slikovnog priloga u čitanci za MJ

na njihov sadržaj, manji je i procenat podjednakog prikazivanja muških i ženskih likova. Ovi rezultati potvrđuju ranije analize čitanki za SJ (Stefanović, Glamočak 2008) i za SKN (Grbić 2007). Istovremeno se beleži porast zajedničkog predstavljanja muških i ženskih likova. Ovo bi predstavljalo iskorak u nastojanju približavanja muškog i ženskog „sveta“, koji se nažalost i nadalje prikazuju sasvim odvojeno, sa muškim kao preovlađujućim.



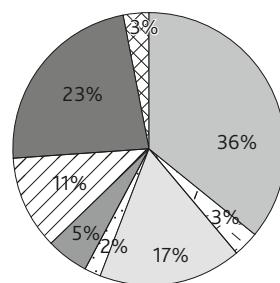
- Nema slikovnog materijala
- ⊖ Samo ženski
- ⊖ Pretežno ženski
- ⊖ Pretežno muški
- ⊖ Podjednako ženski i muški
- Ni ženski i muški

Grafikon 4a. Pol likova na slikovnim prilozima u čitanci za SJ



- Nema slikovnog materijala
- ⊖ Samo ženski
- ⊖ Pretežno ženski
- ⊖ Pretežno muški
- ⊖ Podjednako ženski i muški
- Ni ženski i muški

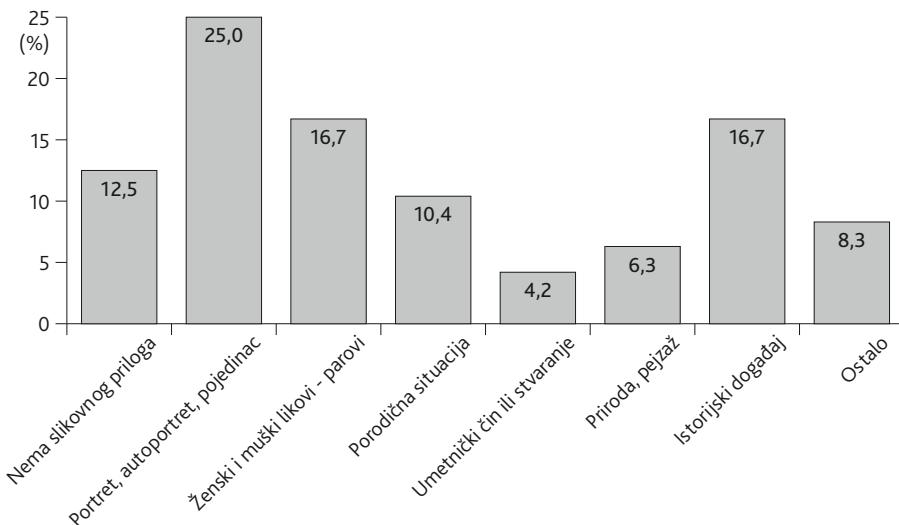
Grafikon 4b. Pol likova na slikovnim prilozima u čitanci za SKN



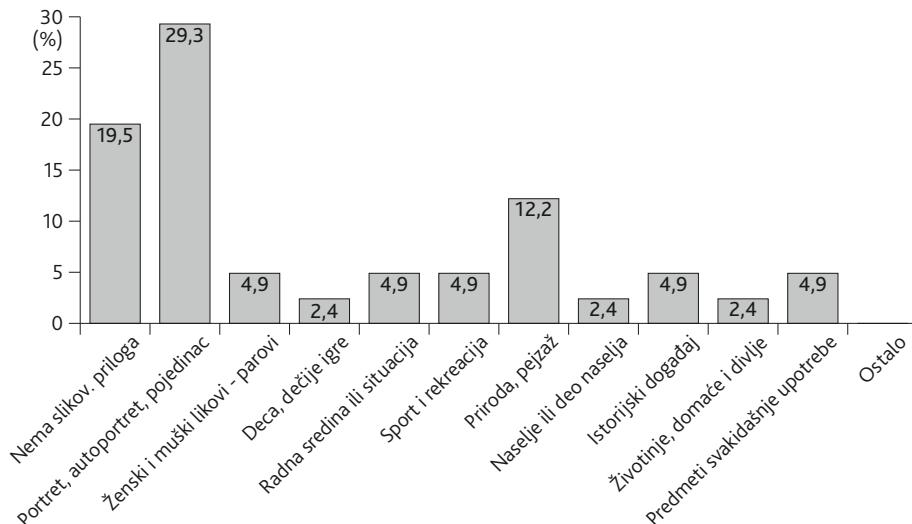
- Nema slikovnog materijala
- ⊖ Samo ženski
- ⊖ Pretežno ženski
- ⊖ Pretežno muški
- ⊖ Podjednako ženski i muški
- Ni ženski i muški

Grafikon 4c. Pol likova na slikovnim prilozima u čitanci za MJ

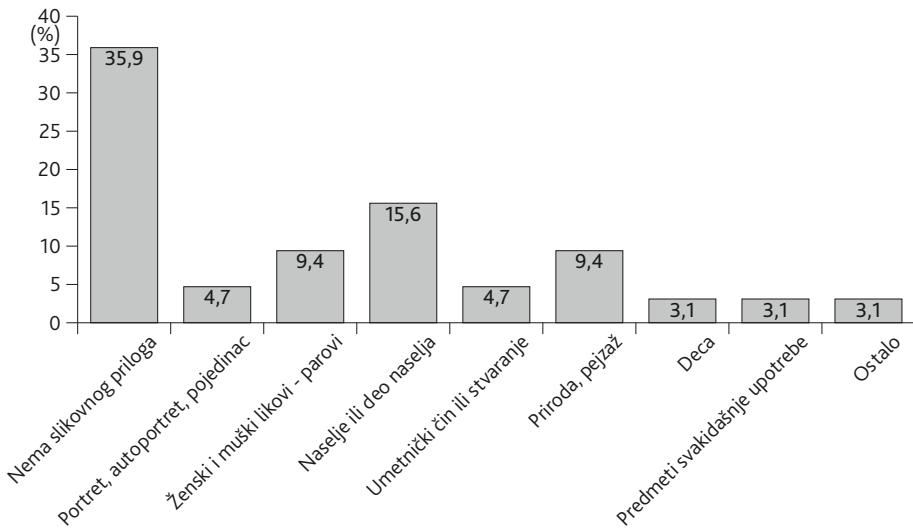
Dominantni sadržaj slikovnih priloga (Grafikoni 5a, 5b i 5c) je u čitankama za SJ i SKN „portret, autoportret pojedinca“. „Ženski i muški likovi kao parovi“ i „istorijski događaji“ u čitanci za SJ su sledeći po učestalosti pojavljivanja, dok to mesto u čitanci za SKN zauzima „priroda, pejzaž“. Najdominantniji sadržaj slikovnih priloga u čitanci za MJ je „naselje ili deo naselja“, potom slede „ženski i muški likovi kao parovi“ i „priroda, pejzaž“.



Grafikon 5a. Dominantni sadržaj slikovnih priloga u čitanci za SJ



Grafikon 5b. Dominantni sadržaj slikovnih priloga u čitanci za SKN



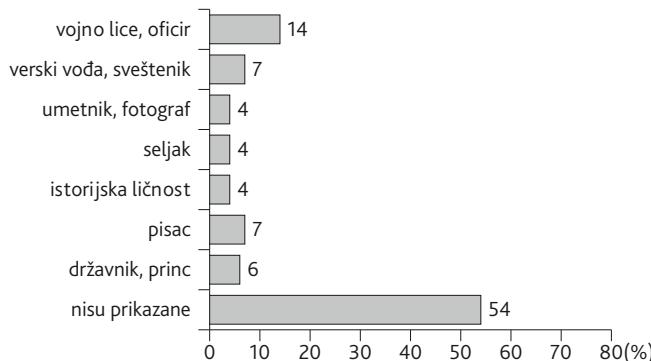
Grafikon 5c. Dominantni sadržaj slikovnih priloga u čitanci za MJ

Kada je reč o profesionalnim ulogama ženskih i muških likova na slikovnim prilozima, situacija je sledeća. U čitanci za SJ profesionalne uloge ženskih likova najvećim delom nisu prikazane (81,3%), a javljaju se stereotipno „domaćica“ (2,1%), „učenica“ (2,1%), potom „umetnica, fotografkinja“ (2,1%) i „nejasno“ (4,2%). Slična je situacija i u čitanci za MJ: profesionalne uloge ženskih likova se uglavnom ne prikazuju (79,7%), a kada su u svojoj profesionalnoj ulozi, žene su „seljanke“ (4,7%) ili „domaćice“ (3,1%). Samo jedanput su žene na slikovnim prilozima „nastavnica“, „umetnica“, „naučnica“ i „učenica“. U čitanci za SKN javlja se samo „sportis-tkinja“ (4,9%).

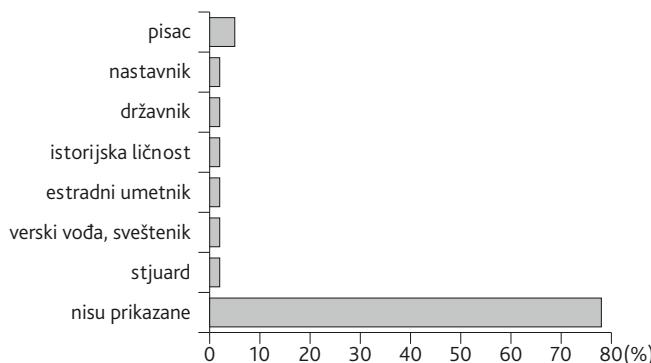
Profesionalne uloge muških likova u više od polovine slikovnih priloga u čitanci za SJ (Grafikon 6a) nisu prikazane (54%). Muški likovi imaju većinom ulogu „vojnog lica“ (14%) i „sveštenika, verskog vođe“ i „pisca“ (7%). U čitanci za SKN čak 78% slikovnih priloga ne prikazuje profesionalne uloge muških likova; javljaju se „pisac“ (4,9%), „nastavnik“, „državnik“, „istorijska ličnost“, „estradni umetnik“, „verski vođa, sveštenik“ i „stjuard“ (2,4%) (Grafikon 6b). Profesionalne uloge muških likova u čitanci za MJ se prikazuju u malom procentnu (33%), a najprisutnije su „pisac“ (4%), „učenik“ (6%) i „seljak“ (4%) (Grafikon 6c). U svim čitankama se uloge „pisca“ odnose na fotografije ili slike afirmisanih pisaca čiji se tekstovi obrađuju.

Čak 97,9% tekstova u čitanci za SJ dopunjeno je interpretacijom sadržaja teksta, 57,8 % u čitanci za MJ, a u čitanci za SKN svi tekstovi. U interpretaciji tekstova u čitanci za SJ pretežno se govori o muškim likovima (Grafikon 7a), a u čitanci za SKN najvećim procentom ni o muškim ni o ženskim likovima (Grafikon 7b).

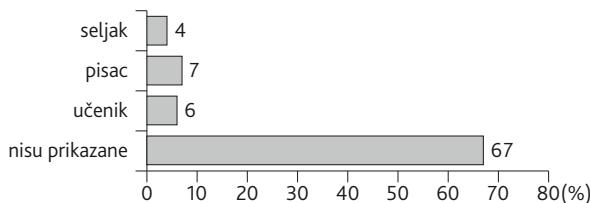
U čitanci za MJ interpretacija teksta se u najvećem procentu ne odnosi ni na muške ni na ženske likove ili se govori podjednako o muškim i ženskim likovima (Grafikon 7c).



Grafikon 6a. Profesionalne uloge muških likova na slikovnim prilozima u čitanci za SJ

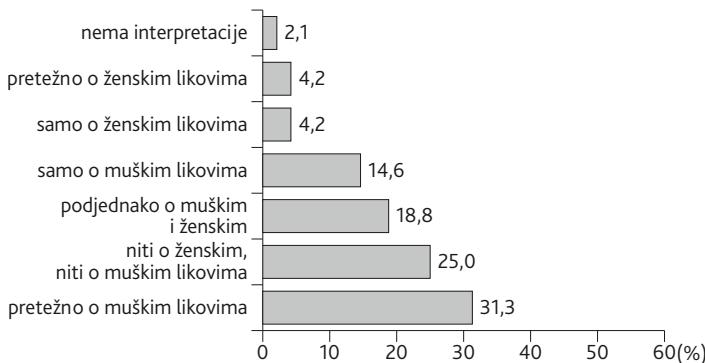


Grafikon 6b. Profesionalne uloge muških likova na slikovnim prilozima u čitanci za SKN

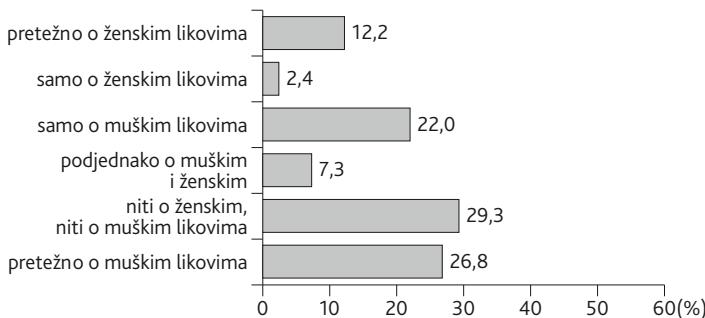


Grafikon 6c. Profesionalne uloge muških likova na slikovnim prilozima u čitanci za MJ

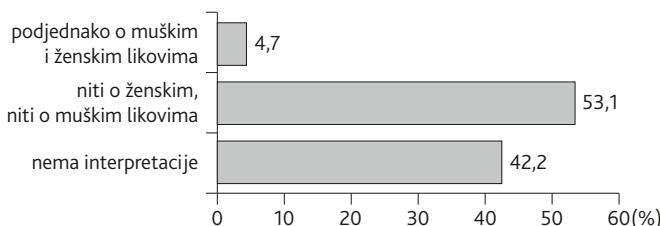
Samo jedan tekst (Branislav Nušić „Sumnjičivo lice“) u čitanci za SJ je dopunjeno istorijskim dokumentom, a to je afiža tj. oglas koji sadrži obaveštenje o pozorišnoj predstavi iz 1969.g. U čitanci za SKN 22% tekstova dopunjeno je istorijskim dokumentom i u njima se najvećim delom ne govori ni o muškim ni o ženskim likovima (9,8%). U čitanci za MJ jedan tekst je dopunjeno istorijskim dokumentom „[Karóval jöttél...]“ Atile Jožefa (József Attila) i u pitanju je originalni štampani otisak pesme.



Grafikon 7a. Interpretacija teksta govori - čitanka za SJ



Grafikon 7b. Interpretacija teksta govori - čitanka za SKN



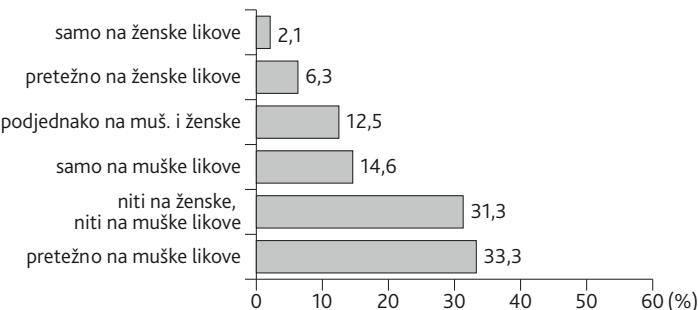
Grafikon 7c. Interpretacija teksta govori - čitanka za MJ

Slikama nacionalnih simbola dopunjeno je jedan tekst u čitanci za SKN (Milan Šipka „Velika Seoba”), a radi se o ilustraciji glagoljice. U čitanci za MJ su tri teksta dopunjena slikama nacionalnih simbola: narodna balada „Sári bíróné (A halálra táncoltatott leány)” sa fotografijom plesnog para u tradicionalnoj mađarskoj nošnji, „Tengeri-hántás” Janoša Aranjića (Arany János) sa ilustracijom platna umetnika Simona Hološija (Hollósy Simon) koja prikazuje seljanku i sekljaka u narodnoj nošnji i „Dzsigerdilen” Janoša Hajja (Háy János) sa ilustracijom dela platna slikara Mora Tana (Than Mór) na kom je predstavljena Budimska bitka. U čitanci za SJ 6 tekstova (12,5%) sadži slike nacionalnih simbola: narodna nošnja, gusle i božićna česnica.

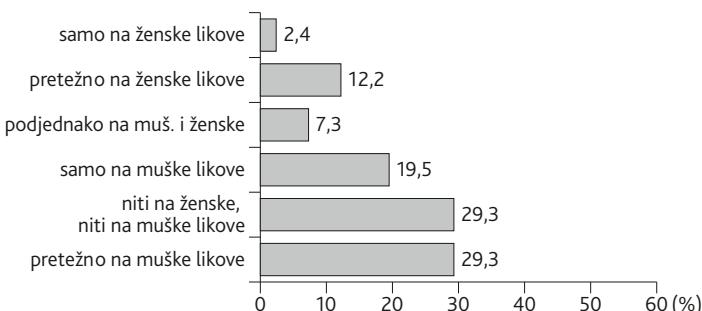
Napominjen da je teško razlikovati „Interpretaciju teksta“ od „Pitanja i zadatka za učenice i učenike“ predviđene matricom i kodom, jer se ove dve celine u sve tri čitanke međusobno preklapaju. Navodim da su u čitankama za SJ i SKN pitanja formulisana najčešće u 2.l. jednine ili množine (82,9% SKN, 87,5% SJ), potom u muškom rodu (12,2% SKN) i u muškom i ženskom rodu (12,5% SJ). S obzirom da mađarski jezik ne prepozna gramatičku kategoriju roda, ovaj parametar nije moguće uvrstiti u analizu kada se radi o ovom jeziku.

Pitanja se u čitankama za SJ i SKN odnose „pretežno“ (Grafikoni 8a i 8b) ili „samo“ na muške likove potom „ni na muške ni na ženske likove“ (31,3% SJ, 29,3% SKN). Pitanja koja se odnose na ženske likove više su zastupljenija u čitanci za SKN (2,4%, 12,2%) nego u čitanci za SJ (2,1%, 6,3%). U čitanci za MJ se pitanja najčešće ne odnose „niti na muške niti na ženske likove“ ili se odnose na njih podjednako. Pitanja koja se tiču „pretežno“ ili „samo“ muških likova slabu su zastupljena, dok pitanja o ženskim likovima nema.

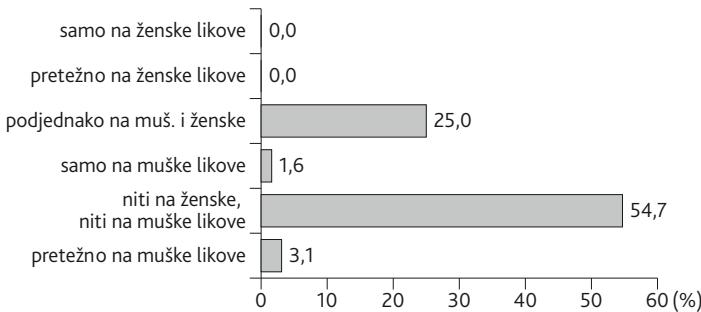
Grafikoni 9a, 9b i 9c prikazuju književne forme tekstova. U čitanci za SJ dominira poezija (48%) i to autorska (33,3%), dok narodna lirska i narodna epska čine po 4,2%. U čitanci za SKN najzastupljenija je proza (46%) i to autorska (34,1%) i narodna (9,8%). Tekstovi iz čitanke za MJ u 50% pripadaju poeziji, potom prozi u 34,4%, književno-naučnim tekstovima u 7,8% i drami i filmu sa 3,1%. Oni su 90,6% iz svetske ili evropske književnosti (uglavnom mađarske), potom u 4,7% nisu obeleženi



Grafikon 8a. Pitanja se odnose na – čitanka za SJ

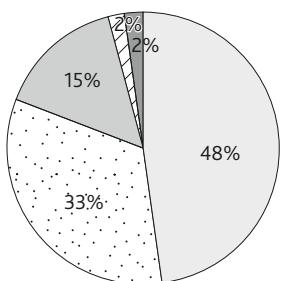


Grafikon 8b. Pitanja se odnose na – čitanka za SKN



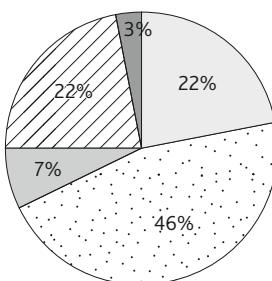
Grafikon 8c. Pitanja se odnose na – čitanka za MJ

nacionalnom pripadnošću i u 3,1 % potiču iz srpske književnosti. U čitanci za SKN 85,4% tekstova je iz srpske književnosti, a 14,6% tekstova nije obeleženo nacionalnom pripadnošću. U čitanci za SJ 87,5 % tekstova je iz srpske književnosti, 5% iz evropske tj. svetske i 2,1% iz crnogorske.



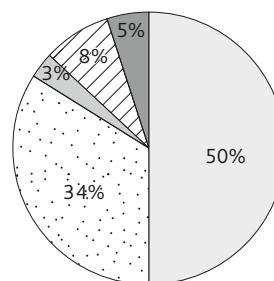
- poezija
- proza
- drama i film
- književno-naučni
- duhovno-religijski

Grafikon 9a. Književna forma teksta u čitancki za SJ



- poezija
- proza
- drama i film
- književno-naučni
- ostalo

Grafikon 9b. Književna forma teksta u čitanci za SKN



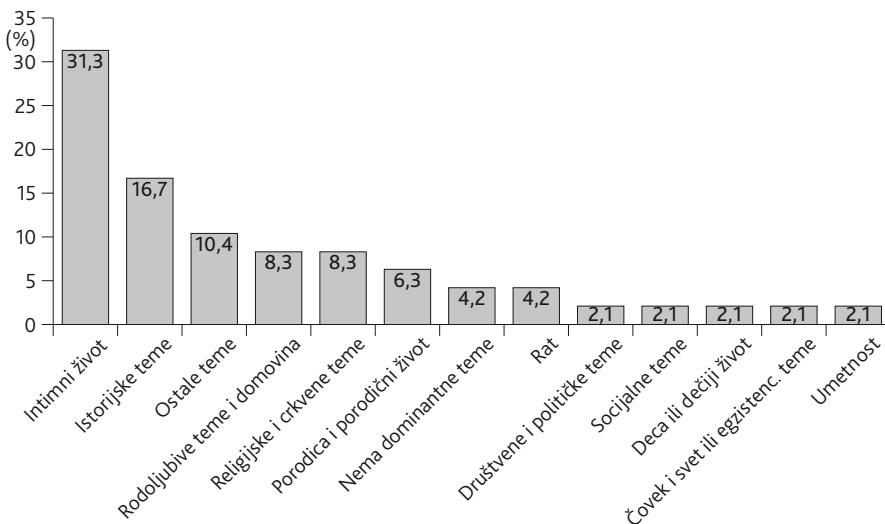
- poezija
- proza
- drama i film
- književno-naučni
- ostalo

Grafikon 9c. Književna forma teksta u čitanci za MJ

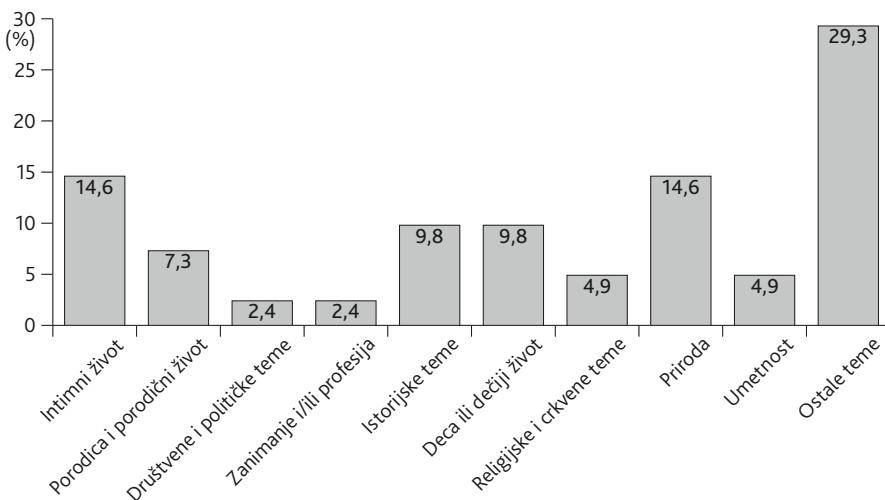
Tekstovi čitanke za SJ i SKN su uvek nacionalno obeleženi, što dokazuje da su pitanja nacionalnog identiteta izuzetno visoko kotirana. Slično je i sa čitankom za MJ, gde dominiraju mađarski autori (i nad autorkama): od ukupno 38 stvaralaca na mađarskom jeziku, svega su dve žene, šest autora je poreklom sa vojvođanskog prostora, a jedan je rodom iz Slovačke.

Dominantne teme tekstova date su na Grafikonima 10a, 10b i 10c. Broj tema je širi u čitankama za SJ i MJ (13) u odnosu na SKN (10). Najdominantnija tema u čitanci za SJ je „intimni život”, u čitanci za MJ „čovek i svet ili egzistencijalne teme”, a u čitanci za SKN „ostale teme”. Istorija, rodoljubiva i religiozna tematika zajedno čine stvarnu dominaciju tradicionalizma i patrijarhata u tekstovima čitanke za SJ.

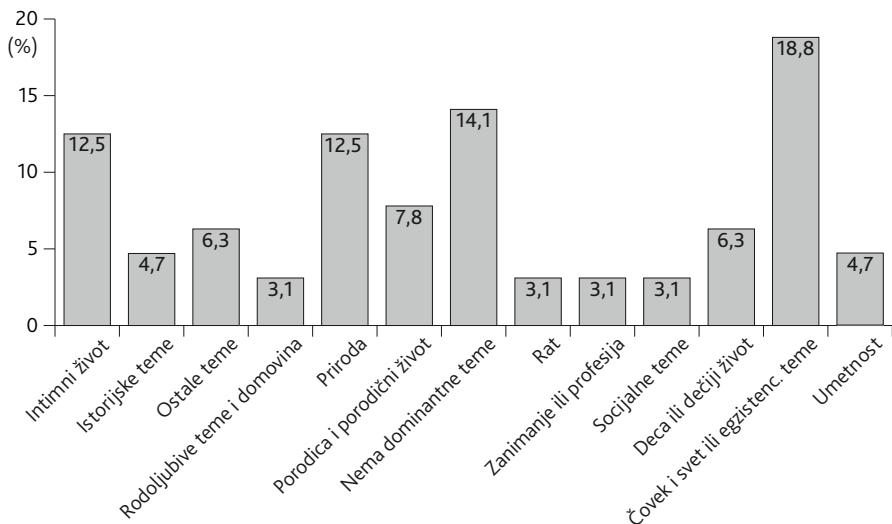
Tema „prirode“ i „zanimanja i/ili profesije“ se javljaju u čitankama za SKN i MJ, a u čitanci za SJ ne, iako su to aktuelna interesovanja mladih ovog uzrasta.



Grafikon 10a. Dominantna tema teksta u čitanci za SJ



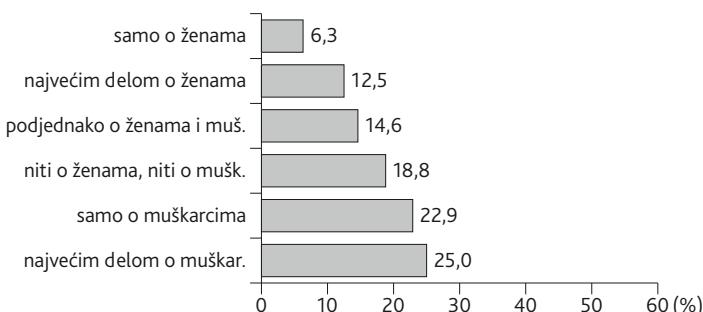
Grafikon 10b. Dominantna tema teksta u čitanci za SKN



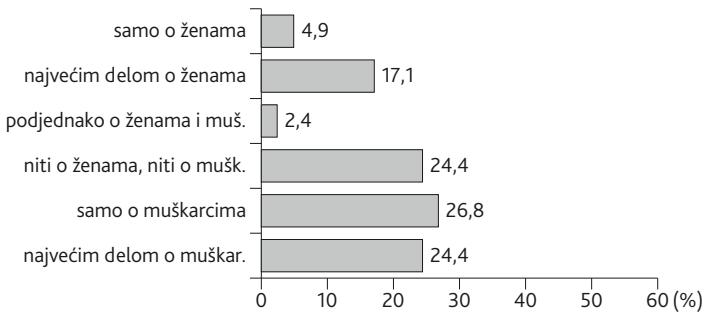
Grafikon 10c. Dominantna tema teksta u čitanci za MJ

Zastupljenost, dob i rezidencijalni status ženskih i muških likova

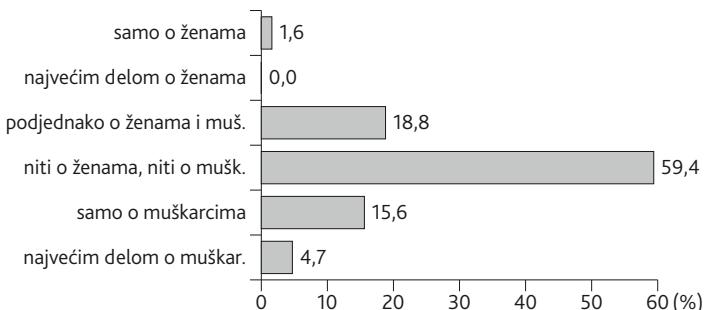
Grafikoni 11a, 11b i 11c prikazuju zastupljenost ženskih i muških likova u tekstovima. U čitanci za SJ tekstovi „najvećim delom“ (25%) ili „samo“ (22,9%) govore o muškim likovima. Potom slede tekstovi koji ne govore „ni o muškim ni o ženskim likovima“ (18,8%). U čitanci za SKN situacija je slična: tekstovi govore „najvećim delom“ (24,4%) ili „samo“ (26,8%) o muškarcima, a „ni o ženama ni o muškarcima“ govori 24,4% tekstova. Ovo potvrđuje da su muški likovi i dalje izuzetno dominantni u tekstovima čitanki na srpskom jeziku. U čitanci za MJ dominiraju tekstovi koje ne govore „ni o muškim ni o ženskim likovima“ (59,4%), potom oni koji govore „podjednako o muškim i ženskim likovima“ (18,8%), a „samo“ ili „najvećim delom o muškim likovima“ ukupno govori 20,3%. Iako se toliko veliki broj tekstova u čitanci za MJ odnosi na muške i ženske likove, i ovde muški preovlađuju.



Grafikon 11a. Zastupljenost likova po polu – čitanka za SJ



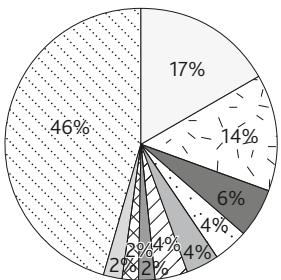
Grafikon 11b. Zastupljenost likova po polu – čitanka za SKN



Grafikon 11c. Zastupljenost likova po polu – čitanka za MJ

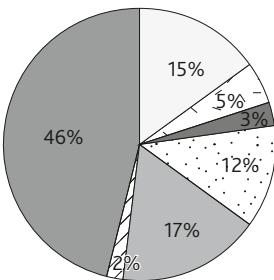
O dobi muških (46% SJ i SKN, 60,9% MJ) i ženskih (60% SJ, 71% SKN, 75% MJ) likova se najvećim delom ne govori (Grafikoni 12a, 12b, 12c, 13a, 13b i 13c). S druge strane, dijapazon dobi muških likova mnogo je širi u čitankama na srpskom jeziku (9 u SJ, 6 u SKN) u odnosu na ženske likove, dok je u čitanci za MJ podjednak (5). Kada se dob spominje, tada su najbrojniji „mladi“ (17%) i „odrasli i stari“ muški likovi (13%) u čitanci za SJ, „mladi i odrasli“ (15,6%), „odrasli“ (10,9%) i „mladi“ (6,3%) u čitanci za MJ, odnosno „deca i odrasli“ (17%), „deca“ (15%) i „odrasli“ (12%) u čitanci za SKN. Ženski likovi u čitanci za SJ spadaju u „mlade i odrasle“ (11%) i „odrasle“ (11%), u čitanci za MJ su „mlade i odrasle“ (7,8%), „odrasle“ (7,8%) i „mlade“ (6,3%), a u čitanci za SKN su „deca i odrasle“ (7%) i „odrasle“ (7%). Pitanje je kako se učenici_ce sa ovakvom zastupljenošću dobi muških i ženskih likova u čitankama na srpskom jeziku mogu identifikovati i u kome mogu pronaći uzor, a imajući u vidu da su u uzrastu 14-15 g. kada kao adolescenti upravo tragaju za modelima identifikacije (up. Jerković, Zotović 2010). Nasuprot tome je dob likova u čitanci za MJ prijemčivija za njih.

Lokacija ženskih likova se najvećim delom ne pominje (60,4% SJ, 78% SKN, 75% MJ), što je slučaj i sa muškim likovima u čitanci za SKN (53,7%) i MJ (59,4 %), dok u čitanci za SJ nepominjanje lokacije rapidno opada za muške likove (39,6%). Ženski likovi su u tekstovima iz čitanke za SJ najčešće smešteni na selu (14,6%) i u gradu



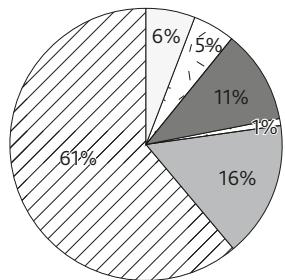
- Mladi ⊖ Odrasli i stari
- Odrasli ○ Deca i odrasli
- Deca i stari ○ Mladi i stari
- Deca ⊖ Stari
- Mladi i odrasli
- ⊖ Starosna dob se ne pominje

Grafikon 12a. Dob muških likova u čitanci za SJ



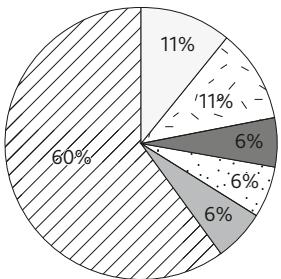
- Deca ⊖ Mladi
- Odrasli ○ Deca i odrasli
- Mladi i odrasli
- ⊖ Odrasli i stari
- ⊖ Starosna dob se ne spominje

Grafikon 12b. Dob muških likova u čitanci za SKN



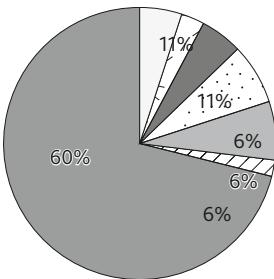
- Mladi ⊖ Odrasli i stari
- Odrasli ○ Stari
- Mladi i odrasli
- ⊖ Starosna dob se ne spominje

Grafikon 12c. Dob muških likova u čitanci za MJ



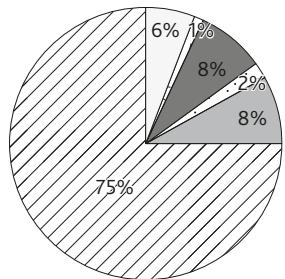
- Mlade ⊖ Mlade i stare
- Odrasle ○ Stare
- Deca i odrasle
- ⊖ Starosna dob se ne spominje

Grafikon 13a. Dob ženskih likova u čitanci za SJ



- Deca ⊖ Mlade
- Odrasle ○ Deca i odrasle
- Mlade i odrasle
- ⊖ Odrasle i stare
- ⊖ Starosna dob se ne spominje

Grafikon 13b. Dob ženskih likova u čitanci za SKN



- Mlade ⊖ Mlade i stare
- Odrasle ○ Stare
- Mlade i odrasle
- ⊖ Starosna dob se ne spominje

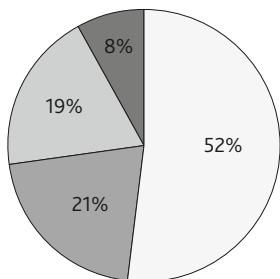
Grafikon 13c. Dob ženskih likova u čitanci za MJ

(10,4%), za MJ u gradu (12,5%) i selu (4,7%), a za SKN podjednako u selu i gradu (4,9%). Slično je i sa muškim likovima – u čitanci za SJ na selu je 22,9%, a u gradu 20,8% muških likova, dok u čitankama za SKN i MJ lokacija grada dominira (22% SKN, 25% MJ) nad ostalima.

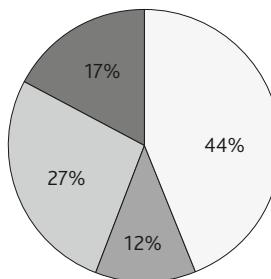
Sukobi

Analizirala sam u tekstovima čitanki oružane i neoružane sukobe između pojedinaca_ki, grupa, globalnih zajednica: lične, interpersonalne, etničko-nacionalne, religijske, jezičke, kulturne, civilizacijske, političke, ekonomski i sl.

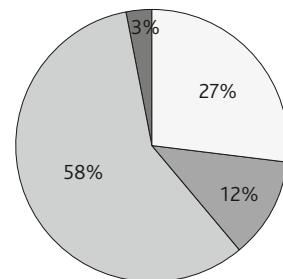
Pol glavnog lika je u tekstovima iz čitanke za SJ u 52% slučaja muški (Grafikon 14a), u čitanci za SKN 44% (Grafikon 14b), a rapidno opada u čitanci za MJ i iznosi 26,6% (Grafikon 14c). 57,8% tekstova čitanke za MJ i 27% tekstova čitanke za SKN ne spominju muške i/ili ženske likove kao nositelje_ke glavne radnje ili tematike teksta, što predstavlja napredak u smislu vrednosno neutralnog angažmana. Međutim, ženski likovi kao glavni prisutni su tekstovima čitanke za MJ u svega 3,1% tj. najmanje u odnosu na sve tri čitanke.



Grafikon 14a. Pol glavnog lika u čitanci za SJ

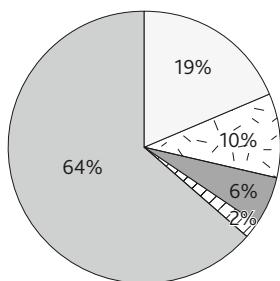


Grafikon 14b. Pol glavnog lika u čitanci za SKN

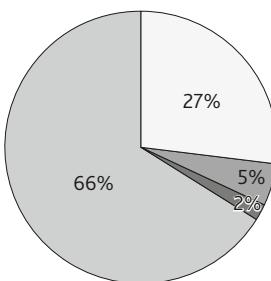


Grafikon 14c. Pol glavnog lika u čitanci za MJ

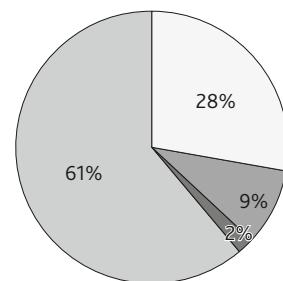
Zapleti su veoma slabo prisutni u sve tri čitanke. Kada se opisuju, onda ga likovi muškog pola izazivaju i iniciraju njegovo rešenje takođe u sve tri čitanke (Grafikoni 15a, 15b, 15c, 16a, 16b i 16c).



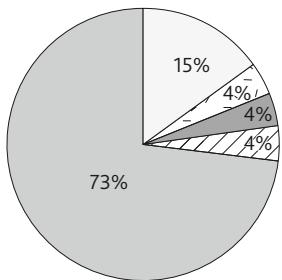
Grafikon 15a. Pol lika koji izaziva zaplet radnje u čitanci za SJ



Grafikon 15b. Pol lika koji izaziva zaplet radnje u čitanci za SKN

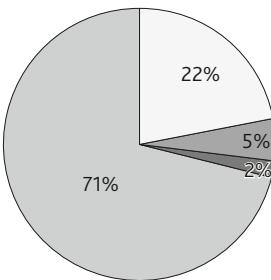


Grafikon 15c. Pol lika koji izaziva zaplet radnje u čitanci za MJ



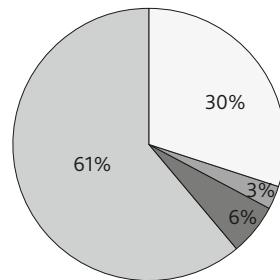
- Muški
- Ženski
- Muški i ženski
- Rasplet ne inicira lik
- Nema rešenja problema

Grafikon 16a. Pol lika koji inicira rešenje problema u čitanci za SJ



- Muški
- Ženski
- Rasplet ni inicira lik
- Nema rešenja problema

Grafikon 16b. Pol lika koji inicira rešenje problema u čitanci za SKN

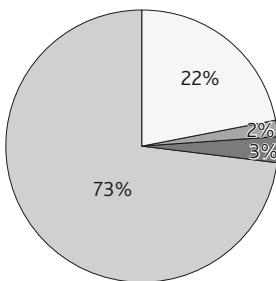


- Muški
- Ženski
- Rasplet ni inicira lik
- Nema rešenja problema

Grafikon 16c. Pol lika koji inicira rešenje problema u čitanci za MJ

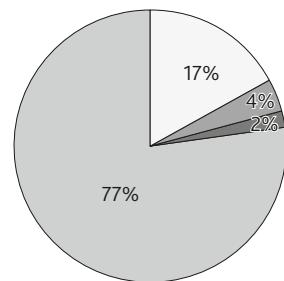
U čitanci za SJ akter_ka radnje završava zaplet upotrebom psihičkog i fizičkog nasilja u 18,8% slučajeva, a nenasilnim sredstvima u 12,5%. U čitanci za SKN psihičko i fizičko nasilje prisutno je sa 4,9%, a nenasilna sredstva sa 22%. Akter radnje u tekstovima čitanke za MJ završava zaplet nenasilno u 25% slučajeva, a upotrebom fizičkog i psihičkog nasilja u 9,4%.

Svega 5 tekstova u čitanci za SJ govori o sukobu pojedinaca_ki međusobno i to 3 o sukobu muških likova, jedan o sukobu ženskih likova i jedan o sukobu muških i ženskih likova. U tekstovima čitanke za SKN jedan tekst govori o sukobu ženskih likova i dva o sukobu ženskih i muških likova. U čitanci za MJ čak 17 tekstova govori o sukobu pojedinaca_ki: jedan o sukobu ženskih likova, 14 o sukobu muških likova i 2 o sukobu muških i ženskih likova (Grafikon 17a).



- O sukobu muških likova
- O sukobu ženskih likova
- O sukobu muš. i žen. likova
- Ne govori se o sukobu

Grafikon 17a. Sukobi pojedinaca_ki međusobno u čitanci za MJ



- O sukobu muških likova
- O sukobu ženskih likova
- O sukobu muš. i žen. likova
- Ne govori se o sukobu

Grafikon 17b. Sukobi sa globalnom grupom/zajednicom u čitanci za SJ

U tri teksta čitanke za SJ govori se o sukobu ženskih likova sa porodicom, u jednom muških i u dva o sukobu muških i ženskih likova sa porodicom. U čitanci za SKN nema ove vrtse sukoba. Tri teksta u čitanci za MJ tematizuje sukob pojedinački sa porodicom i to tri puta sukob ženskih likova sa porodicom i po jednom sukob muških i muških i ženskih likova.

Tri teksta čitanke za SJ opisuju sukob muških likova sa grupom i to dve epske narodne pesme i odlomak iz pripovetke „Deca“ Ive Andrića. Tekst Danila Kiša „Zavitlane igle za pletenje“ u čitanci za SKN govori o sukobu ženskih likova sa grupom, a u tekstu iz pripovetke „Deca“ Ive Andrića o sukobu muških likova sa grupom. Tri teksta u čitanci za MJ prikazuju sukob muških likova sa grupom.

Naučno-popularni tekst „Čovek i sport“ u čitanci za SKN govori o sukobu muških likova, a „Nerazumljivi jezici“ o sukobu ženskih likovasa globalnom grupom/zajednicom. U čitanci za SJ je broj ovakvih tekstova veći i Grafikon 17b prikazuje sukobe likova sa globalnom grupom/zajednicom u tekstovima u čitanci za SJ. U tri četvrtine tekstova čitanke za SJ nema sukoba pojedinca_ke sa globalnom grupom tj. zajednicom. Sukobi muških likova su najčešći.

U čitanci za MJ 6 tekstova tematizuje sukob pojedinca_ke sa globalnom grupom tj. zajednicom: dva puta sukob ženskih, tri puta muških i jedanput muških i ženskih likova.

Društveni položaj i prava žena, nasilje nad ženama i muškarcima

Šest tekstova u čitanci za SJ govori o društvenoj nejednakosti žena i muškaraca. Pri tome se u neravnopravnom položaju nalaze samo ženski likovi i to tri u odnosu na društvo, pet u porodici i dva u privatnom odnosu. U čitanci za SKN samo jedan tekst „Čovek i sport“ govori o neravnopravnom položaju ženskog lika u društvu. Osam tekstova u čitanci za MJ tematizuje društvenu nejednakost žena i muškaraca: dva u privatnom odnosu, tri u porodici, dva na radnom mestu i jednom u društvu. U neravnopravnom položaju nalaze se muški i ženski likovi zajedno, osim u jednom slučaju, na radnom mestu, samo muški lik.

Dva teksta u čitanci za SKN govore o pravima žena i to kulturnim („Izbiračica“ Koste Trifkovića) i socijalnim („Čovek i sport“). U čitanci za SJ tekst Borislava Mihajlovića Mihiza „Banović Strahinja“ i narodna balada „Hasanaginica“ problematizuju kulturna prava žena. Dva teksta u čitanci za MJ tematizuju socijalna „Bede Anna tartozása“ Kalmana Miksaća (Mikszáth Kálmann) i kulturna prava žena „Anne Frank naplója (Részletek)“ Ane Frank.

Psihičko nasilje nad ženama beležim u sedam tekstova u čitanci za SJ: jedno u privatnom odnosu od strane muškog lika, u porodici četiri od strane muškog i jedno od strane ženskog lika, u društvu dva od strane muškog i jedno od ženskog lika i među „ostalo“ spada jedno od strane muškog lika. Teme ovih tekstova su istorijske, socijalne i rodoljubive. U čitanci za SKN se ne spominje psihičko nasilje nad ženama. Sedam tekstova u čitanci za MJ govori o psihičkom nasilju nad ženama: jednom u privatnom odnosu i radnom mestu, tri puta u porodici od strane muških likova i dva puta u društvu od strane ženskog i ženskog i muš-

kog lika. Teme ovih tekstova su različite, ali ne uključuju istorijsku i rodoljubivu tematiku.

Psihičko nasilje nad muškarcima takođe je prisutno u sedam tekstova čitanke za SJ: jedno u privatnom odnosu, četiri u društvu i u „ostalo“ spadaju dva, sva od strane muškog lika. Tematika ovih tekstova je pretežno rodoljubiva i istorijska. U čitanci za SKN psihičko nasilje nad muškarcima beležim u tri teksta: dva u društvu od strane muškog lika i jedno spada u „ostalo“ od strane ženskog lika. Čak 13 tekstova u čitanci za MJ govori o psihičkom nasilju nad muškarcima: jednom u privatnom odnosu, dvaput u porodici, sedam puta na radnom mestu i sve od strane muških likova i tri puta u društvu od muških i muških i ženskih likova.

Fizičko nasilje nad ženama je u čitanci za SJ prisutno u četiri teksta: jedno u privatnom odnosu, jedno u duštvu, jedno u porodici i jedno spada u „ostalo“. Sva sprovode muški likovi. Jedan tekst u čitanci za SKN govori o fizičkom nasilju nad ženama u privatnom odnosu koje čini muški lik. U čitanci za MJ ovaj oblik nasilja spominje se tri puta: u privatnom odnosu, radnom mestu, od strane muških likova, i u društvu od strane ženskog lika.

Fizičko nasilje nad muškarcima u čitanci za SJ javlja se u 13 tekstova: deset u društvu i tri spadaju u „ostale“. Sva sprovode muški likovi. U čitanci za SKN fizičko nasilje nad muškarcima spominje se dva puta: u privatnom odnosu i na radnom mestu i sprovode ga muški likovi. Pet tekstova u čitanci za MJ problematizuje ovo nasilje: jednom u privatnom odnosu i porodici, dva puta na radnom mestu od strane muških likova i jednom u društvu od strane muških i ženskih likova.

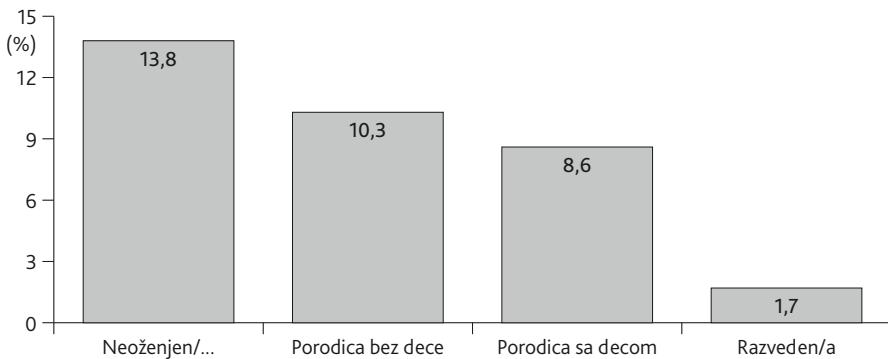
Napominjem da psihičko i fizičko nasilje u sve tri čitanke najčešće trpe ali ga i sprovode muški likovi. Broj tekstova koji problematizuju nasilje pogotovo nad ženskim likovima je nedovoljan, što potvrđuje da nasilje nije prepoznato kao aktuelna tema (mada je obrazovna politika Republike Srbije označila projekat „Škola bez nasilja“ kao izuzetno prioritetan).

Porodica, porodične uloge i odnosi muških i ženskih likova

Bračno stanje likova iz tekstova u čitankama za SJ, SKN i MJ prikazano je na Grafikonima 18a, 18b i 18c. Najveći broj likova u čitanci za SJ je u porodičnoj zajednici sa (8,6%) ili bez dece (10,3%) ili spada u „neoženjen/neudata“ (13,8%). Slično je i u čitanci za SKN uz napomenu da „porodica sa decom“ izolovano i „neoženjen/neudata“ imaju iste vrednosti (12,2%). Likovi iz čitanke za MJ su isto tako porodični sa (10%) ili bez dece (4,7%) ili su „neoženjen/neudata“ (10,9%). „Vanbračna zajednica“ kao oblik življenja nije prisutna ni u jednoj čitanci, a „rezveden/a“ izuzetno malo, što jasno govori o nastojanju promovisanja nuklearne porodice upravo kroz tekste čitanki za osmi razred.

O ulogama muških i ženskih likova kao članova porodice govori se u 60% tekstova u čitanci za SJ i 39% tekstova u čitanci za SKN. U čitanci za SJ najzastupljenija porodična uloga je „ćerka“ (72,4%), potom „sin“ (37,9%) i „sestra“ (27,6%).

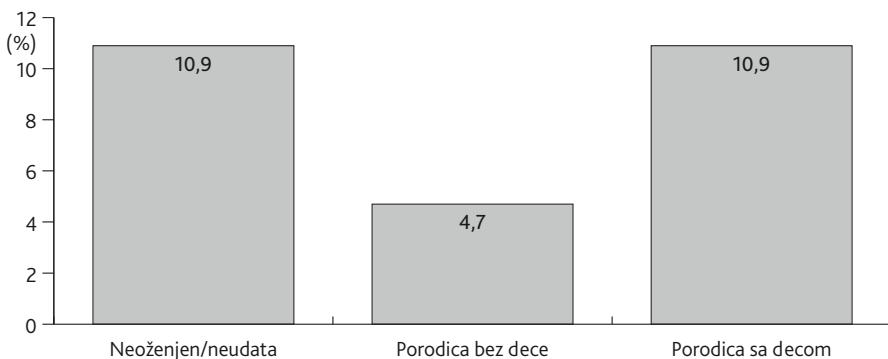
U čitanci za SKN najzastupljenija je uloga „majke“ (24,4%), potom „otac“ i „sin“ (oba 17,1%) (Grafikon 19b).



Grafikon 18a. Bračno stanje likova u čitanci za SJ

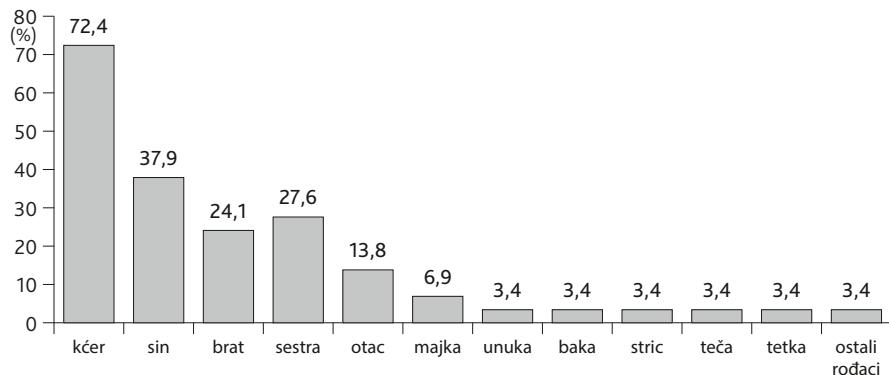


Grafikon 18b. Bračno stanje likova u čitanci za SKN

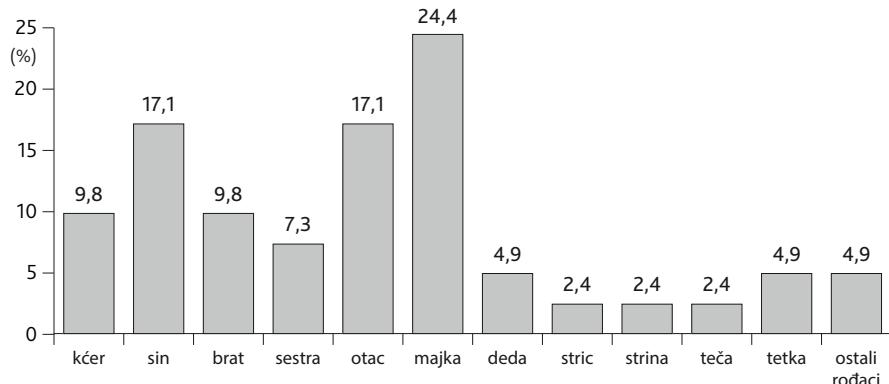


Grafikon 18c. Bračno stanje likova u čitanci za MJ

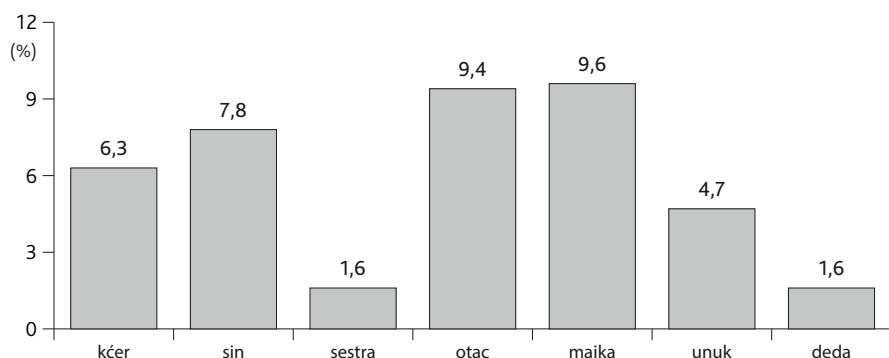
Dijapazon porodičnih uloga likova u čitanci za MJ je manji u odnosu na ostale dve, kao i njihova učestalost pojavljivanja. „Majka” (9,6%), „otac” (9,4%), i „sin” (7,8%) su najzastupljenije porodične uloge (Grafikon 19c).



Grafikon 19a. Porodične uloge likova u čitanci za SJ



Grafikon 19b. Porodične uloge likova u čitanci za SKN



Grafikon 19c. Porodične uloge likova u čitanci za MJ

Profesionalne uloge muških i ženskih likova

U čitanci za SKN 17,1 % tekstova, 20,8% tekstova u čitanci za SJ i 15,6% u čitanci za MJ spominje profesionalne uloge ženskih likova. Ne postoji ni jedno zanimanje koje dominira, mada su zanimanja jasno stereotipno ženska (Tabela 7).

Tabela 7. Profesionalne uloge ženskih likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Profesionalna uloga	f	%	Profesionalna uloga	f	%	Profesionalna uloga	f	%
domaćica	2	4,2	čistačica	1	2,4	kuvarica, pekarka	2	3,1
državnica, princeza	1	2,1	domaćica	1	2,4	nastavnica	1	1,6
estradna umetnica	1	2,1	nastavnica	1	2,4	negovateljica	1	1,6
nastavnica	1	2,1	ist. ličnost	1	2,4	sekretarica	1	1,6
seljanka	1	2,1	spisateljica	1	2,4	seljanka	2	3,1
učiteljica	1	2,1	učiteljica	1	2,4	služavka	1	1,6
sveštenica	1	2,1	sveštenica	1	2,4	učenica	3	4,7
nejasno	1	2,1	učenica	1	2,4	nejasno	1	1,6
			umetnica	2	4,9			
			nejasno	1	2,4			

f=frekvencija, %=postotak

U čitanci za SJ 66,7% tekstova, 61% u čitanci za SKN i 34,4% u čitanci za MJ (dakle skoro duplo manje u odnosu na prethodne dve) spominje profesionalne uloge muških likova. Najčešće pominjane profesionalne uloge muških likova u čitanci za SJ su: „državnik, princ”, „verski vođa, sveštenik”, „vojno lice, oficir” i „istorijska ličnost”, u čitanci za SKN „nastavnik”, „pisac” i „istorijska ličnost”, a u čitanci za MJ „učenik”, „nastavnik”, „pisac” i „verski vođa, sveštenik” (Tabela 8). Zanimanja muških likova u čitanci za SJ su stereotipna i oslikavaju iskrivljeno stanovište da je javna sfera oblast delovanja isključivo muškaraca. U čitankama za SKN i MJ dominantna zanimanja muških likova reflektuju da je domen učenosti i umetnosti muški. Profesionalne uloge muških likova u čitanci za MJ i pored toga što su znatno manje zastupljene pokrivaju više oblasti, pa im je i frekvencija mnogo manja.

Tabela 8. Profesionalne uloge muških likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Profesionalna uloga	f	%	Profesionalna uloga	f	%	Profesionalna uloga	f	%
državnik, princ	15	31,3	državnik, princ	5	12,2	državnik, princ	3	4,7
estradni umetnik	2	4,2	estradni umetnik	3	7,3	inžinjer	1	1,6
inžinjer	1	2,1	inžinjer	1	2,4	kuvar, pekar	1	1,6
krojač	1	2,1	kuvar, pekar	1	2,4	lekar	2	3,1
kuvar, pekar	2	4,2	lekar	1	2,4	novinar, voditelj	2	3,1
moreplovac	1	2,1	novinar, voditelj	2	4,9	nastavnik	5	7,8

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Profesionalna uloga	f	%	Profesionalna uloga	f	%	Profesionalna uloga	f	%
zatanlija	2	4,2	nastavnik	7	17,1	zatanlija	2	3,1
pisac	3	6,3	zatanlija	1	2,4	vaspitač	2	3,1
policajac	2	4,2	pilot	1	2,4	pilot	2	3,1
ist. ličnost	9	18,8	pisac	6	14,6	pisac	4	6,3
radnik	1	2,1	policajac	2	4,9	policajac	1	1,6
seljak	5	10,4	ist. ličnost	6	14,6	političar	1	1,6
sluga	6	12,4	prodavac	1	2,4	ist. ličnost	2	3,1
službenik	2	4,2	seljak	4	9,8	vatrogasac	1	1,6
univerzit. prof.	1	2,1	sluga	3	7,3	vitez	1	1,6
učitelj	2	4,2	službenik	4	9,8	verski vođa, sveštenik	2	3,1
umetnik	5	10,4	sportista	2	4,9	vojno lice, oficir	4	6,3
verski vođa, sveštenik	10	20,8	univerzit. prof.	1	2,4	vozač	2	3,1
vojno lice, oficir	13	27,1	tehničar	1	2,4	naučniuk	2	3,1
vozač	1	2,1	učitelj	1	2,4	učenik	6	9,4
učenik	1	2,1	umetnik	3	7,3	prodavac	1	1,6
nejasno	1	2,1	verski vođa, sveštenik	2	4,9	radnik	1	1,6
			vojno lice, oficir	5	12,2	seljak	2	3,1
			naučnik	1	2,4	sluga	1	1,6
			učenik	3	7,3	službenik	2	3,1
			nejasno	1	2,4	umetnik	2	3,1
						nejasno	2	3,1

f=frekvencija, %=postotak

Osobine muških i ženskih likova

Analizom sam obuhvatila pozitivne i negativne psiho-socijalne i fizičke osobine ženskih i muških likova. Najvećim delom sam se koristila analizom sadržaja i interpretacijom teksta, ali sam uključivala i eksplicitnu deskripciju likova uz pomoć prijava u tekstu.

Pozitivne psiho-socijalne osobine ženskih likova opisuje 35,4% tekstova u čitanici za SJ, 34,1% u čitanci za SKN i svega 15,6% u čitanci za MJ (Tabela 9). Ženski likovi su najčešće „osećajni i saosećajni” u čitankama na srpskom jeziku. Na drugom mestu u čitanci za SJ je stereotipno „vernost”, a u čitanci za SKN nestereotipno „preduzimljivost” kao pozitivna obeležja ženskih likova. U čitanci za MJ ističe se samo „ljudaznost” kao pozitivno vrednovana psiho-socijalna osobina ženskih likova, koju možemo shvatiti kao stereotipno očekivanu, dok ostale osobine imaju veoma malu frekvenciju.

Tabela 9. Pozitivne psiho-socijane osobine ženskih likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Psiho-socijana osobina	f	%	Psiho-socijalna osobina	f	%	Psihosocijalna osobina	f	%
aktivna, preduzimljiva	2	4,2	aktivna, preduzimljiva	4	9,8	aktivna, preduzimljiva	1	1,6
dobronamerna (dobra)	2	4,2	kreativna	1	2,4	buntovna	1	1,6
draga, mila	3	6,3	ljubazna	1	2,4	hrabra	1	1,6
inteligentna, pametna	2	4,2	marljiva	2	4,9	iskrena	2	3,1
ljubazna	1	2,1	odgovorna	1	2,4	ume logički da razmišlja	1	1,6
marljiva	1	2,1	osećajna i saosećajna	5	12,2	ljubazna	4	6,3
odgovorna	2	4,2	pokazuje liderske osobine	1	1,4	marljiva	2	3,1
osećajna i saosećajna	11	22,9	popustljiva	1	2,4	nesebična	1	1,6
pobožna	2	4,2	poslušna	3	7,3	odgovorna	1	1,6
pokazuje liderske osob.	1	2,1	poštena	1	2,4	odlučna	3	4,7
ponizna	1	2,1	(samo)požrtvovana	1	2,4	poštena	1	1,6
poslušna	3	6,3	prilagodljiva	1	2,4	pouzdana	1	1,6
poštena	1	2,1	spretna	1	2,4	(samo)požrtvovana	1	1,6
(samo)požrtvovana	3	6,3	stidljiva	2	4,9	razborita	2	3,1
pravedna	1	2,1	uslužna	1	2,4	samostalna	1	1,6
skromna	1	2,1	vodi računa o izgledu	1	2,4	skromna	1	1,6
stidljiva	3	6,3		2	4,9	spretna	1	1,6
verna	4	8,3				stidljiva	2	3,1

f=frekvencija, %=postotak

Pozitivne psiho-socijalne osobine muških likova prikazuje 62,5% tekstova u čitanci za SJ, 53,7% u čitanci za SKN i samo 29,7% u čitanci za MJ. Čitanka za SJ pominje 26 ovih osobina, čitanka za SKN 19, a čitanka za MJ 22. Najfrekventnije date su u Tabeli 10. Muški likovi su najčešće „osećajni i saosećajni” u čitankama za SJ i SKN, kao i ženski likovi. Ovaj podatak doprinosi ideji da postoji nastojanje prikazivanja muških likova sa emocionalnom obojenošću, ali „Knjiga koda” nije dovoljno precizna da prikaže kontekst ove pojačane senzibilnosti. Na drugom mestu u čitanci za SJ je osobina „inteligentan, pametan”, a u čitanci za SKN „aktivran, preduzimljiv” kao stereotipno očekivanih vrlina koje krase muške likove. U čitanci za MJ muški likovi su najčešće „iskreni”, potom „marljivi” i „odlučni”.

Tabela 10. Pozitivne psihosocijalne osobine muških likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Psiho-socijana osobina	f	%	Psiho-socijalna osobina	f	%	Psiho-socijalna osobina	f	%
aktivan, preduzimljiv	8	16,7	aktivan, preduzimljiv	12	29,3	hrabar	6	9,4
hrabar	8	16,7	kreativan	3	7,3	iskren	9	14,1
inteligentan, pa-metan	10	20,8	inteligentan, pa-metan	6	14,6	ljubazan	6	9,4
marljiv	4	8,3	marljiv	6	14,6	marljiv	8	12,5
odgovoran	3	6,3	odlučan	3	7,3	odlučan	7	10,9
osećajan i saosećajan	12	25	osećajan i saosećajan	11	26,8	odgovoran	3	4,7
pobožan	5	10,4				razborit	6	9,4
(samo)požrtvovan	6	12,5				spretan	4	6,3

f=frekvencija, %=postotak

Negativne psihosocijalne osobine ženskih likova prisutne su u 18,8% tekstova u čitanci za SJ, 14,6% u čitanci za SKN, za trećinu manje nego muških likova, i 14,15% u čitanci za MJ, što je skoro za polovinu manje u odnosu na ovakvu karakterizaciju muških likova. Njihova frekvencija je niska u sve tri čitanke. U čitanci za MJ su u odnosu na ostale dve ove osobine najfrekventnije i to posebno „plašljiva”, „svadljiva” i „zlonamerna (zla)”, a u čitanci za SJ se ističe samo „nepopustljiva” (Tabela 11).

Tabela 11. Negativne psihosocijalne osobine ženskih likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Psiho-socijana osobina	f	%	Psiho-socijalna osobina	f	%	Psiho-socijalna osobina	f	%
afektivna	1	2,1	bezosećajna	1	2,4	afektivna	1	1,6
bezosećajna	1	2,1	hvalisava	1	2,4	bezosećajna	2	3,1
nepopustljiva	3	6,3	nasilna	1	2,4	hvalisava	1	1,6
neposlušna	2	4,2	neodlučna	1	2,4	lažljiva	2	3,1
nepoštena	1	2,1	neposlušna	2	4,9	nasilna	1	1,6
nerealna	2	4,2	nepoštena	1	2,4	nepoštena	1	1,6
ne vodi računa o izgledu	1	2,1	ohola	1	2,4	nepouzdana	1	1,6
ohola	2	4,2	sebična	1	2,4	nepravedna	2	3,1
sebična	1	2,1				neprilagodljiva	1	1,6
sklona porocima	2	4,2				nesamostalna	2	3,1
plašljiva	1	2,1				nestalna	2	3,1
zlonamerna (zla)	1	2,1				ohola	1	1,6
						priglupa, nesnalažljiva	2	3,1

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Psiho-socijana osobina	f	%	Psiho-socijana osobina	f	%	Psiho-socijana osobina	f	%
						plašljiva	3	4,7
						svadljiva	3	4,7
						zlonamerna (zla)	3	4,7

f=frekvencija, %=postotak

Negativnih psiho-socijalnih osobina muških likova u čitanci za SJ ima u 50% tekstova, za SKN je taj postotak 29,3% a za MJ 25%. U čitanci za SJ spominje se 24 ovakvih osobina, u čitanci za SKN 16, a u čitancci za MJ 19. Najfrekventnije nalaze se u Tabeli 12. Na žalost, muški likovi se u sve tri čitanke najčešće karakterišu kao „nasilni”. Takva karakterizacija muških likova ne doprinosi razbijanju predrasuda o nasilništvu. U čitanci za MJ su tu još „hvalisavost” I „oholost”.

Tabela 12. Negativne psiho-socijalne osobine muških likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Psiho-socijana osobina	f	%	Psiho-socijalna osobina	f	%	Psiho-socijalna osobina	f	%
afektivan	3	6,3	nasilan	3	7,3	hvalisav	7	10,9
nasilan	11	22,9				konfuzan	3	4,7
sklon porocima	3	6,3				nasilan	7	10,9
plašljiv	7	14,6				ohol	6	9,4
						razmetljiv	4	6,3
						svadljiv	4	6,3
						zlonameran (zao)	3	4,7

f=frekvencija, %=postotak

Fizičke osobine likova su u tekstovima malo zastupljene. U čitanci za SJ 29,2% tekstova govori o fizičkim osobinama ženskih likova, 26,1% o fizičkim osobinama muških likova. U čitanci za SKN 14,6% tekstova opisuje fizičke osobine ženskih i muških likova. Podjednak je i procent tekstova u čitanci za MJ koji opisuju fizičke osobine ženskih i muških likova (10,9%). Čitanka za SJ spominje 13 fizičkih osobina ženskih likova i 14 muških, čitanka za SKN 3 fizičke osobine ženskih i 6 muških likova, a čitanka za MJ njih 6 za ženske i 7 za muške likove. Tabele 13 i 14 prikazuju najfrekventnije fizičke osobine likova. Ženski likovi su u čitanci za SJ najčešće stereotipno „lepe” i „stare”, u čitanci za SKN „lepe”, a u čitanci za MJ „lepe” i „mlade”. To potpuno odgovara stereotipnim zahtevima za lepotom i mladošću. Muški likovi u čitankama za SKN i MJ nemaju izraženije fizičke osobine dok su u čitanci za SJ prevashodno „stari” ili „mladi”.

Ostale fizičke osobine se spominju svega jednom ili dvaput.

Tabela 13. Fizičke osobine ženskih likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Fizička osobina	f	%	Fizička osobina	f	%	Fizička osobina	f	%
lepa	5	10,4	lepa	5	12,2	lepa	3	4,7
stara	5	10,4				mlada	3	4,7
sitna	3	6,3						
tamnooka	3	6,3						

f=frekvencija, %=postotak

Tabela 14. Fizičke osobine muških likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Fizička osobina	f	%	Fizička osobina	f	%	Fizička osobina	f	%
star	6	12,5	bolešljiv	2	4,9	mlad	2	3,1
mlad	5	10,4				star	2	3,1
krupan	4	8,3						
bolešljiv	4	8,3						

f=frekvencija, %=postotak

Vrednosti i interesovanja ženskih i muških likova

Vrednosti ženskih likova su zastupljene sa 37,5% u čitanci za SJ, 39% u čitanci za SKN i 20,3% u čitanci za MJ. Najfrekventnije vrednosti ženskih likova (Tabela 15) su i dalje vezane za patrijarhalni model socijalizacije učenika i učenica u čitankama na srpskom jeziku. Ostale vrednosti se ili spominju jednom ili se ne spominju uopšte. U čitanci za MJ vrednosti ženskih likova su drugačije i ne podupiru ovaku težnju u potpunosti.

Tabela 15. Vrednosti ženskih likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Vrednost	f	%	Vrednost	f	%	Vrednost	f	%
ljubav	3	6,3	ljubav	4	9,8	ljubav	5	7,8
brak	7	14,6	brak	5	12,2	ljudska prava i slobode	3	4,7
porodica	7	14,6	porodica	3	7,3	porodica	3	4,7
tradicionalizam	8	16,7	tradicionalizam	4	9,8	lična sloboda	3	4,7
život us kladu sa učenjem vere	3	6,3				rad i marljivost	3	4,7

f=frekvencija, %=postotak

Vrednosti muških likova u tekstovima čitanke za SJ prisutne su 75%, u čitanci za SKN 63,4% i u čitanci za MJ 34,4%, tj. više nego dvostruko manje u odnosu na čitanu za SJ (Tabela 16). Čitanka za SJ propagira „patriotizam” i „život u skladu sa uče-

njem vere” kao najveće vrednosti muških likova, a čitanka za SKN „obrazovanost i znanje” i „ljubav”. Čitanka za SKN napravila je korak napred u razbijanju očekivanih, nekritički prihvaćenih obrazaca vrednosti muških likova. Isto tako čitanka za MJ najvećim vrednostima muških likova smatra „ličnu slobodu” i „rad i marljivost”, suprotno vrednostima iz čitanke za SJ, koji se u potonjoj ni ne pominju.

Tabela 16. Vrednosti muških likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Vrednost	f	%	Vrednost	f	%	Vrednost	f	%
brak	3	6,3	ljubav	6	14,6	ljubav	5	7,8
iskazivanje nacionalne pripadnosti	6	12,5	porodica	4	9,8	obrazovanost i znanje	5	7,8
kolektivizam	4	8,3	obrazovanost i znanje	7	17,1	lična sloboda	6	9,4
ljubav	4	8,3	patriotizam	4	9,8	rad i marljivost	6	9,4
mirotvorstvo	3	6,3	prijateljstvo	3	7,3			
porodica	6	12,5	priznatost i uspeh u struci	3	7,3			
patriotizam	13	27,1	tradicionalizam	4	9,8			
rad i marljivost	6	12,5						
sloboda	6	12,5						
tradicionalizam	9	18,8						
ugledan društveni položaj	3	6,3						
visok materijalni standard	4	8,3						
život u sladu sa učenjem vere	9	18,8						

f=frekvencija, %=postotak

Postoji razlika između zastupljenosti interesovanja ženskih i muških likova. U čitanci za SJ 11% tekstova govori o interesovanjima ženskih likova, u čitanci za SKN 29,3%, a u čitanci za MJ samo 10,9%. Interesovanja muških likova prisutna su u 72,9% tekstova u čitanci za SJ, 63,4% u čitanci za SKN i tek 25% u čitanci za MJ. „Porodični život (brak i deca)” su najviše opisivana interesovanja ženskih likova u obe čitanke na srpskom jeziku, dok u čitanci za MJ nema dominantnih interesovanja (Tabela 17).

Tabela 17. Interesovanja ženskih likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN		
Interesovanje	f	%	Interesovanje	f	%
porodični život (brak i deca)	6	12,5	porodični život (brak i deca)	7	17,1
uređivanje stana/kuće	4	8,3			

f=frekvencija, %=postotak

Interesovanja muških likova su opisana mnogo šire u sve tri čitanke. Tabela 18 pokazuje najfrekventnija.

Tabela 18. Interesovanja muških likova

Čitanka za SJ			Čitanka za SKN			Čitanka za MJ		
Interesovanje	f	%	Interesovanje	f	%	Interesovanje	f	%
briga za životinje i stoku	7	14,6	briga za životinje i stoku	4	9,8	društvene nauke	4	6,3
nac. prošlost i sudbi-na vlastite nacije	7	14,6	nac. prošlost i sudbi-na vlastite nacije	3	7,3	rad i uspeh u struci	7	10,9
porodični život (brak i deca)	6	12,53	porodični život (brak i deca)	4	9,8	umetnost	5	7,8
umetnost	4	8,3	prijateljstva i po-znanstva	5	12,2			
uređivanje okućnice	3	6,3	rad i uspeh u struci	6	14,6			
vera i verski život	4	8,3	tehnika i tehn. dosti-gnuća	3	7,3			
vojska i vojne stvari	15	31,3	umetnost	5	12,2			
zabava i razonoda	3	6,3	vlastito školovanje i obrazovanje	8	19,5			
			vojska i vojne stvari	3	7,3			

f=frekvencija, % =postotak

Razlika je uočljiva i vrednosno neuporediva – dok tekstovi u čitanci za SJ promovišu „vojsku i vojne stvari” kao najveća interesovanja muških likova, u čitanci za SKN je to „vlastito školovanje i obrazovanje”, a u čitanci za MJ „rad i uspeh u struci”.

5.6 Poređenje rezultata sa rezultatima ranijih rodno osetljivih analiza čitanki za OŠ

Osnovna namena poređenja dobijenih rezultata sa rezultatima prethodnih rodno osetljivih analiza čitanki za OŠ jeste da utvrdim da li je i u kojoj meri došlo do integracije rodne ravnopravnosti u udžbeničku koncepciju i sadržaje. U tu svrhu koristim, kao što sam već napomenula, za čitanku za SJ rezultate iz publikacije *Rod u čitankama i nastavi srpskog jezika u osnovnoj školi* (Stefanović, Glamočak 2008), a za čitanku za SKN rezultate prezentovane u magistarskom radu Milane Grbić (2007).

Čitanke za srpski jezik

Rezultati Jelene Stefanović i Saše Glamočaka odnose se na čitanke srpskog jezika OŠ od 1. do 8. razreda. Većinu rezultata prikazuju zasebno za niže i za više razrede, ali za pojedine parametre ne postoje takvi zasebni podaci, što ću i naglasati.

Pol autora_ki tekstova u čitankama prema sveukupnim rezultatima Stefanović, Glamočaka (2008) je muški (63%) dok je taj procenat veći u sadašnjoj analizi (73%), što svakako nije potvrda afirmacije ženskog autorstva.

Slikovni prilozi uz osnovni tekst su u analizama Stefanović, Glamočaka (2008) prisutni u 77% pojedinačnih tekstova, a danas čak 90%. Prema ranijim rezultatima su relativno ravnomerno zastupljeni autori i autorke slikovnih priloga, dok čak dve trećine slikovnih priloga u novoj analizi nema navedeno autorstvo. Na slikovnim prilozima su u radu Stefanović, Glamočaka (2008) samo u 4% zastupljeni „podjednako muški i ženski likovi“, a sadašnji rezultati beleže čak 25% takvog zajedničkog predstavljanja, iako na slikovnim prilozima i dalje dominiraju „pretežno“ ili „samo“ muški likovi. Ovo bi predstavljalo iskorak u nastojanju približavanja muškog i ženskog „sveta“, koji se nažalost i nadalje prikazuju sasvim odvojeno, sa muškim kao preovlađujućim.

Dominantni sadržaj slikovnih priloga u obe analize je „portret, autoportret po jedinca_ke“. Veličanje individualnosti na slikovnim prilozima ne doprinosi ideji saradnje i upućenosti na druge. Na drugom mestu u radu Stefanović, Glamočaka (2008) je „ostalo“, u novoj analizi „muški i ženski likovi (parovi)“ i „istorijski događaj“ dele drugo mesto. Stefanović, Glamočak (2008) ističu da je dijapazon tema predviđen „Knjigom koda“ nedovoljan da obuhvati i jasno razgraniči sve teme sadržane u tekstovima čitanki.

Profesionalne uloge likova na slikovnim prilozima veoma su retko prikazivane. Muški i ženski likovi su prema sveobuhvatnim rezultatima Stefanović, Glamočaka (2008) prikazivani u stereotipim zanimanjima. Isto se odnosi i na sadašnju analizu. Profesionalne uloge ženskih likova su izuzetno slabo zastupljene, a muški likovi su „vojna lica, oficiri“, „verske vođe, sveštenici“, „pisci“ u obe analize. Takva stereotipna prikazivanja profesije u vreme kada se učenici_ce odlučuju za izbor zanimanja tj. dalje školovanje svedoče o očekivanjima društva da oni_e kao odrasli_e treba da zauzmu tradicionalne društvene uloge u poslovnom svetu.

U obe analize se najvećim delom u interpretaciji teksta govori „samo“ ili „prežno“ o muškim likovima, ali je broj pitanja koji se odnose podjednako na muške i ženske likove više nego udvostručen u novoj analizi. Pitanja su formulisana uglavnom u 2.l.jd. ili mn. u obe analize.

U analizi Stefanović, Glamočaka (2008) se kao književne forme tekstova pomenu „poezija“ i „proza“, ravnomerno zastupljene. U sadašnjoj analizi dominira „poezija“, potom „proza“ i javlja se „drama i film“ (15%) koja nije prisutna u rezultatima Stefanović, Glamočaka (2008). Ovo je netradicionalno pomeranje ka novijim tj. ostalim književnim formama.

Dominantne teme u ranijoj analizi su redosledom „ostale teme“, „priroda“ i „porodica i porodični život“. U novoj analizi prednjače „istorijske teme“, „intimni život“ i „ostale teme“. Ovaj disbalans i paradoks rezultat je neplanskog uvrštavanja svekolikih književnih tekstova u čitanku.

Tekstovi u obe analize govore „najvećim delom“ ili „samo“ o muškim likovima. Oni su prema rezultatima Stefanović, Glamočaka (2008) najčešće „odrasli“, „mladi“

i „mladi i odrasli“, a u novoj analizi „mladi“, „odrasli i stari“. Ženski likovi su u obe analize najčešće „mlade“, „mlade i odrasle“ i „odrasle“. Lokacija likova se najčešćim delom ne spominje, a svi likovi u obe analize su smešteni u selo i grad.

Pol glavnog lika je u obe analize dominantno muški. Zapleta u tekstovima čitanki najčešćim delom nema, u novoj čak i u većoj meri. Prema analizi Stefanović, Glamočaka (2008) muškarci izazivaju zaplet i to dva puta češće u odnosu na sadašnje razultate. Razrešenja zapleta tj. problema u najčešćem broju tekstova nema i postoji tendencija porasta za čak 50% ove okolnosti prema sadašnjim rezultatima. Kada zaplet postoji, njegovo rešenje inicira muškarac (i to dva i po puta češće u analizi Stefanović, Glamočaka (2008)). Upoterba psihičkog i fizičkog nasilja u razrešavanju zapleta je u odnosu na nenasilna sredstva u novoj analizi povećana. Ovakvo skriveno propagiranje nasilja je nedopustivo u današnje vreme i za svaku je osudu.

Izuzetno malo tekstova u obe analize govori o društvenoj nejednakosti muškaraca i žena. Sveukupna analiza Stefanović, Glamočaka (2008) i sadašnja analiza beleže da nejednakost postoji u odnosu na društvo, u porodici i privatnom odnosu. Isto je slučaj i sa pravima žena. Dva teksta u novoj analizi govore o kulturnim i socijalnim pravima žena, a Stefanović, Glamočak (2008) u višim razredima ne beleže nijedan takav tekst. Nezainteresovanost za pitanja nejednakosti i prava žena je više nego očigledna.

O psihičkom nasilju nad ženskim likovima govori 5% tekstova prema sveobuhvatnim rezultatima Stefanović, Glamočaka (2008) i to u društvu, privatnom odnosu i porodici, najviše od strane muških i muških i ženskih likova. 15% tekstova u novoj analizi opisuje psihičko nasilje nad ženama u privatnom odnosu, porodici i društvu i od strane muških i od strane ženskih likova. Psihičko nasilje nad muškarcima prisutno je u 9% tekstova prema rezultatima Stefanović, Glamočaka (2008) u društvu i to pet puta više od strane muških likova nego ženskih. U novoj analizi 15% tekstova govori o psihičkom nasilju nad muškarcima u privatnom odnosu i društvu, sva od stane muških likova.

Fizičko nasilje nad ženskim likovima prisutno je u 8% tekstova u obe analize i to pod svim okolnostima, osim na radnom mestu i čine ga najčešće muški likovi. Fizičko nasilje nad muškarcima prisutno je u 19% tekstova prema Stefanović, Glamočak (2008) i u 25% tekstova u sadašnjoj analizi u svim oblicima i vrste ga isključivo muški likovi.

U obe analize je „neoženjen/neudata“ najviše zastupljeno bračno stanje likova. „Porodica sa decom“ u radu Stefanović, Glamočaka (2008) i „porodica bez dece“ u novoj analizi su na drugom mestu. Najčešće spominjane porodične uloge kod Stefanović, Glamočaka (2008) su „majka“, „otac“ i „sin“ u novoj analizi „kćer“, „sin“ i „sestra“.

Profesionalne uloge ženskih likova u analizi Stefanović, Glamočaka (2008) su „državnica, princeza“ (većinom iz bajki), „domaćica“ i „seljanka“, dok se u sadašnjoj analizi slabo spominju i to samo stereotipne. Najdominantnija profesionalna uloga muških likova u obe analize je „državnik, princ“. U radu Stefanović, Glamočaka (2008) potom sledi „seljak“ i „vojno lice, oficir“, a u sadašnjoj analizi „vojno

lice, oficir“ i „verski vođa, sveštenik“. Slično profesionalnim ulogama likova na slikovnim prilozima i ovde su zanimanja stereotipno podjeljena na „muška“ i „ženska“, gde vlast, vojska i privređivanje jesu muške oblasti delovanja.

Postoji pomak u pozitivnom vrednovanju psiho-socijalnih osobina muških likova. Dok su prema analizi Stefanović, Glamočaka (2008) žene najčešće „aktivne, preduzimljive“, prema novoj analizi su „osećajne i saosećajne“ u najvećoj meri. Muški likovi su prema podacima Stefanović, Glamočaka (2008) na prvom mestu „hrabri“, pa „inteligentni, pametni“, prema novim podacima su „osećajni i saosećajni“ pre nego „inteligentni i pametni“. Ovo pomeranje ka (sa)osećajnosti muških likova vrednujem pozitivno u smislu otvaranja mogućnosti identifikacije učenika sa njima. Negativno vrednujem izuzetno slabu zastupljenost preduzimljivosti kod ženskih likova, jer takva kvalifikacija doprinosi percipiranju žena kao pasivnih.

Negativne psiho-socijalne osobine ženskih likova retko se opisuju. Kod Stefanović, Glamočaka (2008) one su „plašljive“ i „nesigurne“, po sadašnjoj analizi „nepotpustljive“. Razočaravajuće je da su muški likovi u obe analize na prvom mestu „nasilni“.

Najprisutnija fizička osobina ženskih likova je „lepota“ u obe analize, što je poražavajuća činjenica, ako uzmem u obzir modele poželjnog izgleda koji se propagiraju putem komercijalnih medija. Tako se devojkama nameću standardi i poželjne kvalifikacije telesnosti. Muški likovi su kod Stefanović, Glamočaka (2008) najčešće seteotipno „snažni“, pa „stari“ (iskusni, sa znanjem), što je i glavna fizička osobina sadašnje analize.

Vrednosti i interesovanja muških i ženskih likova su ostale manje-više nepromjene u sadašnjim rezultatima. Najveće vrednosti ženskih likova u analizi Stefanović, Glamočaka (2008) su „deca (ljubav prema deci)“ i „rad“, u novoj analizi „tradicionalizam“, „porodica“ i „brak“. Muški likovi najviše vrednuju u obe analize „patriotizam“, pojmovno veoma blisko po podacima Stefanović, Glamočaka (2008) su tu još „iskazivanje nacionalne pripadnosti“ i „tradicionalizam“, a sadašnji podaci dodaju još i „život u skladu sa učenjem vere“. Interesovanja se u potpunosti podudaraju u obe analize. Ženski likovi se interesuju pre svega za „porodični život (brak i decu)“ i „uređivanje stana, kuće“, a muški za „vojsku i vojne stvari“, „nacionalnu prošlost i sudbinu vlastite nacije“ i „brigu za životinje i stoku“. Dakle, vrednosti i interesovanja muških i ženskih likova podupiru sliku isključivo patrijarhalnog društva, u kom je ljubav prema domovini, veri i tradiciji prisutna i u javnom i u privatnom životu. To su poželjne karakteristike koje prema udžbeničkim sadržajima učenici_ce treba da izgrade kako bi postali_e ugledne individue našeg društva.

Čitanke za srpski kao nematernji

Rezultati Milane Grbić (2007) pokazuju da dominiraju tekstovi autora (86,3%) nad autorkama, a u odnosu na sadašnje rezultate konstatujem smanjenje broja muških autora (54%) i porast procenta tekstova bez navođenja ili nepoznatog autorstva.

U radu Grbić (2007) uz 60,4% tekstova stoje slikovni prilozi, koje u čak 77,5% potpisuju muški autori. Iako je danas većina tekstova praćena slikovnim prilozima,

u najvećem broju ime autora_ke nije navedeno. Na slikovnim prilozima dominiraju „samo“ ili „pretežno muški likovi“ u obe analize, ali danas postoji pomak u broju prikaza „samo“ ili „pretežno ženskih likova“ ili „muško-ženskih parova“. Dominantan sadržaj slikovnih priloga je isto u obe analize „portet, autoportret pojedinka/ke“. Profesionalne uloge ženskih likova na slikovnim prilozima su u sadašnjoj analizi zastupljene samo u jednom slučaju i to je „sportistkinja“, dok rezultati Grbić (2007) beleže niz profesionalnih uloga sa „učenicom“, „domaćicom“ i „učiteljicom“ kao dominantnim. Dominantne profesionalne uloge muških likova na slikovnim prilozima u radu Grbić (2007) su „učenik“, „seljak“ i „radnik“, a u novoj analizi najčešće nisu prikazivane. Neprikazivanje profesionalnih uloga u novijoj čitanci reflektuje nezainteresovanost za glavnu preokupaciju učenika_ca, a to je izbor budućeg zanimanja u sklopu daljeg školovanja.

U interpretaciji teksta se prema obema analizama govori „pretežno“ i „samo o muškim likovima“, ali je broj pitanja koja se ne odnose „ni na muške ni na ženske likove“ prema novim rezultatima više nego udvostručen. Način formulacije pitanja (neutralno u odnosu na gramatički rod u 2.l.j. ili mn.) i preovlađujuće književne forme teksta (proza) se podudaraju u obe analize. Međutim, analiza Grbić (2007) pokazuje da tekstovi potiču i iz drugih književnosti, osim srpske kao u sadašnjoj analizi. Dominantne teme u radu Grbić (2007) su „deca i dečiji život“, „priroda“ i „intimni život“, dok trenutna analiza pokazuje da dominiraju „ostale teme“.

Zastupljenost likova po polu u tekstovima je nepromenjena: u obe analize se „najvećim delom“ ili „samo“ govori o muškarcima, potom sledi „ni o ženama ni o muškarcima“. Ženski likovi kod Grbić (2007) su „odrasli“ ili „deca“, a u novoj analizi spadaju u „decu i odrasle“ i „odrasle“. Muški likovi u radu Grbić (2007) su „deca i odrasli“ i „deca“, a u novoj analizi slično „deca i odrasli“, „deca“ i „odrasli“.

U oblasti „Sukoba“ se kao glavni lik u radu Grbić (2007) pojavljuje muškarac u 57% slučajeva, a u novoj analizi on dominira sa 44% zastupljenosti. On u najvećem broju slučajeva analize Grbić (2007) izaziva zaplet radnje (36%), mada je procentualno više sukoba koje ne izazivaju ni muškarac ni žena (46%). Nova analiza pokazuje manji postotak učešća muških likova kao onih koji izazivaju zaplet radnje (27%), a zapleta nema u 66% tekstova. Muškarac u najvećem procentu inicira rešenje problema (zapleta) u radu Grbić (2007) (27%), slično kao i u sadašnjoj analizi (22%) i to upotrebot većinom nenasilnih sredstava u obe analize.

Broj tekstova koji govore o društvenom položaju i pravima žena i muškaraca je u obe analize veoma mali. Takođe se malo govori o fizičkom i psihičkom nasilju. Rezultati Grbić (2007) pokazuju da devet tekstova govori o psihičkom nasilju nad ženama u porodici i društvu uopšte, a 23 teksta (od 321) o psihičkom nasilju nad muškarcima koje sprovode muškarci. U sadašnjoj analizi nijedan tekst ne govori o psihičkom nasilju nad ženama, a tri opisuju fizičko nasilje nad muškarcima: dva u društvu od strane muškog lika i jedno spada u ostalo od strane ženskog lika. Četiri teksta u radu Grbić (2007) govore o psihičkom nasilju nad ženama i to u porodici, privatnom odnosu i društvu uopšte od strane muškaraca, u sadašnjoj analizi jedan i to u privatnom odnosu od strane muškarca. 13 tekstova analize Grbić (2007)

opisuju fizičko nasilje nad muškarcima u privatnom odnosu, na radnom mestu i u društvu uopšte od strane muškaraca a dva teksta u novoj analizi u privatnom odnosu i društvu uopšte koje sprovode muškarci.

„Porodica sa decom“ je najprisutnije bračno stanje likova o kojem se u tekstovima govori u analizi Grbić (2007) (oko 90%), a u novoj analizi je tu i kategorija „neoženjen/neodata“, koje u radu Grbić (2007) uopšte nema. Najčešće spominjanje porodične uloge u obe analize su „majka“, „otac“ i „sin“.

„Učenica“ i „domaćica“ su najviše spominjane profesionalne ženske uloge po rezultatima Grbić (2007), a prema novim rezltatima nema nijedne koja se izdvaja, iako se opisuju uglavnom stereotipna zanimanja. Od profesionalnih uloga muških likova u radu Grbić (2007) je najdominantnija „učenik“, dok drugo mesto dele „seljak“, „radnik“ i „zanaljija“. Na prvom mestu u sadašnjoj analizi je „nastavnik“, potom „pisac“ i „istorijska ličnost“.

U obe analize bez obzira na pol likova se kao najfrekventnija pozitivna psihosocijalna osobina spominje „osećajan_a i saosećajan_a“. Osim ove, ženski likovi nose još u radu Grbić (2007) osobine „požrtvovana i samopožrtvovana“ i „nesebična“, u sadašnjoj analizi „aktivna, preduzimljiva“. Muški likovi su još najčešće u radu Grbić (2007) „inteligentni, pametni“ i „požrtvovani i samopožrtvovani“, a u sadšnjoj analizi „aktivni, preduzimljivi“.

Negativne psihosocijalne osobine ženskih i muških likova su retko prisutne u tekstovima. Nijedna osobina se ne ističe kao frekventna kod ženskih likova. Muški likovi su u obe analize najčešće „nasilni“, u radu Grbić (2007) još i „bezosećajni“.

Fizičke osobine muških i ženskih likova Grbić (2007) ne prikazuje zbog slabe zastupljenosti. Prema novoj analizi ženski likovi su najčešće „lepi“, a muški „slabi“ i „bolešljivi“.

Najfrekventnije vrednosti ženskih likova u analizi Grbić (2007) su „deca (ljubav prema deci)“, „ljubav“ i porodica“ a u novoj anlizi „brak“, „ljubav“ i „tradicionalizam“. Najfrekventnije vrednosti muških likova prema Grbić (2007) su „patriotizam“, „ljubav“ i „rad i marljivost“, prema novim rezultatima „obrazovanost i znanje“ i „ljubav“.

Najzastupljenije interesovanje ženskih likova u obe analize je „porodični život (brak i deca)“. Interesovanja muških likova u starijim čitankama za SKN su „briga za životinje i stoku“, „očuvanje prirode“ i „umetnost“, u novijoj „briga za životinje i stoku“ i „vlastito školovanje i obrazovanje“.

5.7 Kritika istraživačkih intsrumenata

Istraživački instrumenti koje sam koristila u ovom istraživanju tj. „Istraživačka matrica“ i „Knjiga koda“ zaista su izuzetno jednostavnii za primenu, sadrže jasna uputstva i objašnjenja, koja istraživačima_cama omogućavaju samostalni rad. Takođe obuhvataju sve segmente neophodne za rodno osetljivu analizu udžbenika

time što se odnose i na koncepciju i na ilustrativne i tekstualne sadržaje i fokusiraju se na način prikazivanja muških i ženskih likova.

Ovdje želim da ukažem na neke probleme sa kojim sam se susretala u svom istraživanju, a tiču se upravo primene istraživačkih instrumenata. Tu je najpre pitanje identifikovanja lirskog subjekta i pripovedača u prvom licu kao ženskog ili muškog lika. Da li se oni podvode pod muške i ženske likove ili treba da budu isključeni iz analize?

Drugo je pitanje segmentiranja određenih pozitivnih i negativnih psihosocijalnih i fizičkih osobina likova. Veoma često se neke od ovih osobina pojavljuju zajedno, jer su pojmovno i značajnski bliske. Ostaje nejasno da li ih registrovati zasebno, imajući u vidu da se meri i učestalost. Isto se odnosi na vrednosti i interesovanja likova, s tim da podvlačim da „Knjiga koda“ u ovim oblastima ne predviđa „zdravlje“ ili „zdrav način života“, a trebalo bi.

Sadržajni segmenti koji odražavaju mizoginiju su mnogobrojni. Uglavnom se odnose na sam tekst koji izgovara neki lik, npr. „Devojka ima da čuti i da sluša roditelje...“ koje kazuje lik u „Sumnjivom licu“ Branislava Nušića. Mizogine su i jezičke vežbe kojima se provežavaju i usvajaju samo oblici muškog roda npr. kod građenja reči. Ova dimenzija analize nije obuhvaćena postojećom matricom, a postoje indikacije da je prisutna u čitankama koje se koriste u nastavi.

5.8 Zaključak rodno osetljive analize čitanki

Rezultati rodno osetljive analize čitanki za osmi razred OŠ za SJ, SKN i MJ pokazuju da muškarci dominiraju i kao autori književnih tekstova i kao likovi reprezentovani i u njima i na slikovnim prilozima uz tekst. Oni su glavni nosioci radnje, sukoba i inicijatori njegovog razrešavanja. Profesionalne uloge muških likova podupiru predstave u kojoj je muškarac taj koji se brine za opšte dobro naroda, poštije tradiciju i običaje i vodi društvo u budućnost u kojoj nema mesta za ravnopravan položaj žena i muškaraca. Izostaje interkulturni dijalog na svim nivoima i zainteresovanost za drugost.

U takvom miljeu je pozicija i uloga ženâ podređena interesima vladavine muškaracâ i većinom pasivna. Delovanje ženskih likova usmereno je na nemu podršku muškog društva u kom je fizička i emotivna briga za dobrobit drugih i u porodici i u društvu visoko kotirana. One su bezlične osobe utopljene u kolektivnu euforiju retradicionalizacije.

Pozitivna je pre svega karakterizacija muških likova kao osećajnih i saosećajnih u čitankama za SJ i SKN. Uz to, čitanka za SKN u celini i nekim segmentima sadrži internalizovane principe rodne ravnopravnosti. Autorke su prepoznale učenice kao direktnе korisnice i otvoreno im se obraćaju i upotrebljavaju rodno osetljiv jezik u metodološkom delu tematske jedinice. Odabir izbornih tekstova je po tematичki rodno neutralan i postoji tendencija uvođenja doprinosa žena znanju i nauci.

Takođe registrujem uspeo pokušaj da se u okviru obaveznih tekstova odaberu oni odlomci u kojima se pojavljuju ženski likovi, mada većinom kao pasivna podrška.

Dobijene rezultate za čitanke na SJ i SKN poredila sam sa rezultatima prethodnih rodno osetljivih analiza čitanki za OŠ na području RS kako bih utvrdila da li je zaživeo proces integracije rodne ravnopravnosti u udžbenicima, u smislu nediskriminatore prakse. Velike razlike između analiza čitanki za SJ nema. Ona postoji samo u ukupnom broju tekstova koji govore o psihičkom i fizičkom nasilju nad ženama i muškarcima – u sadašnjoj analizi ih je više. Nažalost, glavna negativna karakterizacija muških likova kao nasilnih ogleda se u ovom segmentu, jer su oni ti koji trpe ili vrše nasilje.

Procentualna razlika je evidentna u poređenju rezultata za čitanku za SKN. U novijim rezultatima detektujem opadanje zastupljenosti muškaraca kao autora i kao likova i blagi porast zastupljenosti žena tj. podjednakog prikazivanja žena i muškaraca.

Prema mojim saznanjima, do sada nije izvršena rodno osetljiva analiza udžbenika (čitanke) za nastavu koja se odvija na mađarskom jeziku kod nas. Dobijeni podaci pokazuju niz konceptualnih razlika čitanke za MJ u odnosu na druge dve, koje se ne mogu objasniti isključivo činjenicom da je napisana na drugom nastavnom jeziku. Izbor tekstova, tematika, kao i grafička i likovna opremljenost tekstova usmereni su u celini ka apstraktnoj umetnosti i profinjenom razvoju kulturno-nacionalnog identiteta. Samim tim je kvatnitativno više elemenata koji su rodno neutralni. Međutim, kada parametar rodnosti postoji, onda odiše tradicionalno patrijarhalnim vrednostima.

6 RODNA DIMENZIJA VANNASTAVNIH AKTIVNOSTI: PRIMER ŠKOLSKIH PREREDBI

U ovom poglavlju²⁵ uvodim rodnu dimenziju u vannastavne aktivnosti i na primeru analize školskih priredbi problematizujem kako zaista u praksi izgleda dvojezičnost ili višejezičnost u odnosu na rod i istražujem elemente interkulturalnosti.

6.1 Uvodna razmatranja

Istakla sam prethodno da skriveni kurikulum (Petrić 2006: 18) označava neplaniране i nepropisane vrednosne stavove i obrasce ponašanja koji se prenose učenicima i učenicama putem nastavnih sadržaja, metoda, ciljeva kao i načina ocenjivanja. Do sada postoji značajan broj radova o različitim aspektima interkulturnog obrazovanja u OŠ u Vojvodini u vezi sa komponentom roda u skrivenom kurikulumu (Bašaragin 2016: 128-130; Bašaragin i Savić 2016a: 81-93) ili realizacijom pojedinih predmeta (analiza lektire za srpski jezik u OŠ Stefanović 2017: 163-171). Nedostaju radovi o empirijskim podacima o elementima interkulturnog obrazovanja i vaspitanja, posebno rodnog, u vannastavnim aktivnostima kakve su ekskurzije, zatim odmori između časova, pripredbe ili različite vannastavne sekcije, jer rodni, jezički i kulturni elementi identiteta učenika i učenica u okvirima osnovne škole kao institucije ne formiraju se i ne aktiviraju isključivo u prostoru učionice i tokom školskog časa. Život škole odvija se i po hodnicima školske zgrade, na odmoru, na školskom dvorištu kao i tokom najrazličitijih oblika izvođenja vannastavnih aktivnosti.

²⁵ Ovo poglavlje izmenjeno je u odnosu na osnovni tekst disertacije, prerađeno je, dopunjeno i izvršena je dodatna analiza naročito govorenog materijala. Namena je bila da se detaljnije istraže elementi interkulturalnosti, naročito u odnosu na rod. U ovom obliku objavljeno je 2018. pod naslovom „Elementi interkulturnog obrazovanja u vannastavnim aktivnostima u osnovnim školama: primer rodne analize školskih priredbi u dvojezičnoj školi u Vojvodini“, *Interkulturnost u obrazovanju InterKult 2017*, Zbornik 12, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet, 43-62.

Tipično za rad i život većine osnovnih škola jesu školske priredbe koje se organizuju različitim povodima: Dana škole, završetka školske godine, ispraćaja osmih razreda i sl. Budući da je u fokusu ovog rada dvojezična tj. višejezična obrazovna institucija neophodno je da u istraživanje uvrstim i pitanje kako se rod (re)produkuje u toj višejezičnoj sredini.

Modelima dvojezičnog obrazovanja na prostoru Vojvodine bavila se Malanija Mikeš. U svojim radovima je istraživala razvoj višejezičnosti kod dece, odnos maternjeg i nematernjeg jezika i institucionalno usvajanje dva jezika. Pokazala je da je višejezičnost potreba i neminovnost komunikacije u uslovima multietničke Vojvodine i postavila dete kao govornika u centar višejezičnog sveta koji ga okružuje (Vlahović et al. 2009: 9). Svenka Savić (1989c) se bavi pitanjima definisanja maternjeg jezika u istraživanjima o razvoju govora dece migranata i pokazuje da je moguće imati više od jednog maternjeg jezika.

Višejezična i višekulturna sredina je preduslov razvoja *interkulturalnosti*. Interkulturalizam podrazumeva dijalog kultura tj. njihovu interakciju i jeste proces. Za razliku od multikulturalizma koji afirmaže kulturni (etnički) pluralizam i prava različitih društvenih grupacija uz zadržavanje kulturnih specifičnosti, interkulturalizam se zalaže za otvorenost kultura, podsticanje saradnje i njihovo međusobno prožimanje (Koković 2011: 45). Feministički pristup interkulturalnosti prepostavlja stremljenje ka jednakosti i uvažavanje svake osobe kao moralno jednakе drugima (Kartag Odri 2011: 380). Kulturno znanje se prenosi generacijski putem implicitnog ili eksplisitnog učenja u međusobnom kontaktu i interakciji subjekata i najčešće postaje podsvesni saznanji potencijal (Savić 2006, prema Grbić 2007: 5). Pozicija subjekta u kulturi, u ovom slučaju učenika i učenica osnovne škole, prepostavlja način njegovog postojanja u odnosu na dominantni diskurs u kulturi i pri tome je subjekat proizveden *odnosom* sa drugom kulturom, drugim jezikom, drugom osobom, drugim polom itd. (Blagojević 2010: 32).

6.2 Teorijski okvir i cilj istraživanja

Pol Grajs u okviru filozofije jezika (Grice 1975, 1978, 1981) proučava prirodu značenja u kontekstu i objašnjava kako koristimo jezik, pa zaključuje da se razumevanje značenja u spontanom razgovoru oslanja na podrazumevano znanje sagovornika_ca. To *podrazumevano znanje* (eng. common knowledge) naziva implikaturom (eng. implicature), jer je ono implicirano (a ne izgovoren) u razgovoru. Grajs takođe formuliše opštevažeći princip među sagovornicima: „neka vaš doprinos razgovoru bude onakav kakav se traži, u momentu kada se traži prema očekivanoj svrsi i pravcu razgovora u kojem učestujete“ (Grice 1987: 58, prema Savić 1993: 79). Ovaj osnovni princip Grajs definiše kao načelo kooperacije tj. saradnje i on ima četiri potkategorije:

1. *Količinu informacije*, koju određuju 2 maksime:
„doprinos neka vam bude što informativniji“ (za cilj određenog razgovora)

„doprinos razgovoru neka ne bude informativniji nego što je potrebno“.

2. *Kvalitet* koji regulišu 3 maksime:

„neka vam doprinos razgovoru bude istinit“

„ne kaži ono što ne misliš da je istinito“

„ne kaži ono za šta nemaš odgovarajuće dokaze“.

3. *Relaciju*

„budi relevantan“.

4. *Modalitet* se odnosi na način kazivanja, a regulišu ga 4 maksime:

„budi jasan“

„izbegavaj nejasne izraze“

„izbegavaj dvosmislenosti“

„budi kratak“ (izbegavaj nepotrebna fraziranja)

„pazi na red“.

(Savić 1993: 79-80).

Razgovorne implikature i maksime koje ih regulišu povezane su sa ciljem kojem razgovor služi, a to je „maksimalno uspešna razmena informacija“ (Grice 1987: 59, prema Savić 1993: 80).

Cilj istraživanja je da analizaram stepen interkulturalnosti ostvarene u školskim priredbama u OŠ sa nastavom na srpskom i mađarskom jeziku u Subotici u Vojvodini kako bih predložila strategije za povećanje inventara mogućnosti za interkulturno i interdisciplinarno osmišljavanje ovih aktivnosti u funkciji obrazovno-vaspitnih zadataka.

6.3 Metod istraživanja

Primenjujem Grajsove maksime²⁶ u analizi dva video zapisa sa obeležavanja Dana škole jedne dvojezične OŠ u Subotici sa nastavom na srpskom i mađarskom jeziku u 2013. i 2014. godini.

Analiziram prisustvo interkulturalnosti u školskim priredbama u odnosu na relacije roda (muško - žensko), jezika (srpski jezik - mađarski jezik) i elemenata predrebe (tekstualna tačka - muzička tačka) realizovanim tokom dve školske godine (2013. i 2014.).

Školska priredba je složeni diskursni događaj u kojem učenici_e, zajedno sa direktorkom i najavljuvачima - voditeljke i voditelj) ostvaruju niz pojedinačnih celića (tačaka) ukupne priredbe kao obrazovno-zabavnog događaja. Odvija se po ustaljenoj šemi unutar institucionalnog obrazovnog diskursa. Akteri i akterke nastu-

²⁶ Teorija Pola Grajsa (Grice 1981) na našu naučnu scenu uvodi se još krajem 80-ih godine prošlog veka, prevodom „Razgovor i logika“ (Grice 1987, „Logic and Conversation“ 1975). Njegove ideje su kod nas u teoriji i metodologiji analize diskursa (Savić 1993) i analize konverzacije (Stević 1997), tako i u empirijskim istraživanjima razgovora (Savić, Ljubisavljević 2009 i dr.).

paju u unapred utvrđenim društvenim ulogama i pozicijama. Školska priredba je oblik formalne jezičke (i muzičke) delatnosti tj. institucionalizovani oblik upotrebe maternjih jezika u okviru vannastavnih aktivnosti škole sa namerom da se auditorijumu prikažu rezultati kulturnih aktivnosti škole. To je organizovan kulturno-zabavni događaj od važnosti za život i rad Škole. U središtu pažnje su performansi učenika i učenica koji u ovom slučaju slave delo i život poznatog srpskog dečijeg pesnika Jovana Jovanovića Zmaja. Planiraju je i pripremaju nastavnici_e maternjih jezika i muzičke kulture, zatim učiteljice zajedno sa učenicima_ama koji_e je izvode. Odvija se na sceni (bini) koju uređuju učenici_e u saradnji sa nastavnicima_ama likovne kulture, čime se postiže podvojenost izvođača i audiriuma kojeg čine roditelji, nastavnici_e škole, odabrani_e učenici_e, predstavnici_e drugih škola, Školske uprave i Grada i dr.

Korpus empirijskih podataka za analizu čine dva video snimka školske prirede na Danu škole jedne dvojezične osnovne škole u Subotici (za 2013. i 2014. godinu) sa nastavom na srpskom i mađarskom jeziku. Ukupno trajanje video zapisa za 2013: 84 minuta i 34 sekunde (82' 34''), a iz 2014: 76 minuta i 39 sekundi (76'39'')²⁷.

Događaj školska priredba analiziram pomoću *dve jedinice analize* (zavisnosno od vrste diskursnog materijala):

I. **izvođačku tačku** koju izvode učenici i učenice na srpskom ili mađarskom jeziku (može biti pojedinačna, u paru ili u grupi):

- 1) tekstualna: recital ili dramatizacija kao monolog ili dijalog i
- 2) muzička tačka u obliku:
 - 2.1. vokalnom,
 - 2.2. vokalno-instrumentalnom,
 - 2.3. plesna sa vokalno-instrumentalnom podlogom.

II. **govoreni paragrafi** preneti u formu u transkripta²⁸ koji sadrži jezik voditeljki i voditelja i direktorce (to su govoreni napisani tekstovi za čitanje naglas pred auditorijumom, nešto što je planirano i pripremano, prema Savić 1993: 48-50).

²⁷ Snimak je načinio profesionalni kameraman, a osim programa, zabeležena je i atmosfera pre prirede kao i pauze između izvođačkih tačaka kada se učesnici/e smenuju na bini.

Dan škole se tradicionalno obeležava svake godine na dan rođenja srpskog pesnika čije ime škola nosi – Jovana Jovanovića Zmaja. U sklopu obeležavanja škola raspisuje literarni i likovni konkurs, a najuspešniji_e učenici_e se nagrađuju na priredbi. Priredba se ne izvodi u prostorijama škole, pošto nema svečanu salu, već u svečanoj sali Mađarskog kulturnog centra „Nepker“ (Népkör Magyar Művelődési Központ) u Subotici, koji se nalazi u neposrednoj blizini škole.

²⁸ Za transkripciju govorenog materijala koristim znake za transkripciju Novosadskog korpusa koje proširujem znacima [tekst] za prevod sa mađarskog na srpski jezik i ſ za razmenu bez pauze.

6.4 Rezultati istraživanja i diskusija

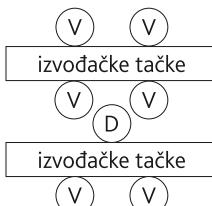
6.4.1 Struktura priredbi

U dатој Школи постоји стандардна концепција школске приредбе поводом Дана школе (Шема 1). Отварају је, воде и затварају водитељи тј. водитељке на српском и мађарском језику наизменично, чиме стварају оквир двојезичности (интеркултуралности) овог догађаја. То су увек два_е ученика_е виших одељења; на почетку приредбе pozdravljaju prisutне, дјаву неколико података из биографије српског песника и писца (Ј.Ј. Змај) и најављују програм. У 2013. години су две ученице, а у 2014. години су једна ученица на српском и један ученик на мађарском наставном језику водили програм.

Програм почиње horskom pesmom ученика_ca из одељења на српском језику, а завршава га hor одељења на мађарском језику. У првом делу програма наступају ученици_e нижих одељења.

Средина програма rezervisana je за официјални обавезни део када директорка држи говор и проглашава победнике_ce literarnog и likovnog konkursa, raspisanog поводом Dana škole. Govor direktorkе (najavljuju voditeljka i voditelj) teče наизменично на српском и на мађарском језику (omeđen pauzama u kojima publika aplaudira u funkciji podrške i pohvale).²⁹ Direktorka je autorka текста који чита као говор и он је у обе приредбе и на оба језика конципиран на sledeći начин: 1. pozrav upućen publici, 2. biografski podaci о Jovanu Jovanoviću Zmaju, 3. rezultati rada ustanove tokom jedne godine, 4. pozdrav penzionerima_kama iz nastavničkog kolektiva, 5. pozdrav uvaženim ličnostima (које су као delegirane prisutне), 6. zahvaljivanje sponzorima (који су финансијски помогли одрžавање приредбе), 7. isticanje vrednosti koje se neguju u школи (само у говорима на српском језику), 8. otpozdrav i čestitanje Dana школе.

Potom водитељке тј. водитељ најављују други део програма. У наставку програма наступају ученици_e виших одељења. Већина текстуалних таčaka je тематски vezana за književno-teorijski и уметнички рад и живот песника Змаја, а музички део програма делом има забавни карактер. На самом kraju приредбе, водитељке se zahvaljuju publici na pažnji i pozdravljaju je.



Шема 1. Struktura godišnje priredbe povodom Dana škole.

V1, V2: водитељке и водитељ; D: директорка

²⁹ Reakcija publike je standardna u oba video zapisa, sa napomenom da je najveći aplauz dobila izvedba ученица виших razreda на мађарском језику на цитрама, kada je publika davalala ritam.

6.4.2 Kvantitativni podaci

Nakon strukture priredbe i uloge pojedinih učesnik_ca predstavljam kvantitativne podatke u vezi sa brojem angažovanih učenika i učenica u različitim oblicima izvođačkih tačaka i jezikom na kom su izvedene.

U školskoj 2013/2014. godini škola broji 550 učenika i učenica ukupno, od toga 427 na srpskom i 123 na mađarskom nastavnom jeziku. U nižim razredima na srpskom jeziku je 103 učenika i 113 učenica, a u višim 120 učenika i 91 učenica. Broj učenika u nižim razredima na mađarskom jeziku je 27, a učenica 37, dok je u višim razredima 28 učenika i 31 učenica.

Školske 2014/15. godine ukupan broj učenika i učenica je 572 i to 450 na srpskom i 122 na mađarskom nastavnom jeziku. U nižim razredima na srpskom jeziku je 121 učenika i 100 učenica, a u višim 127 učenika i 102 učenica. U nižim razredima na mađarskom jeziku je 36 učenika i 25 učenica, a u višim 39 učenika i 22 učenice. Konstatujem da se nastava na mađarskom jeziku organizuje za jednu trećinu od ukupnog broja učenika Škole.

U programu 2013. godine ukupno učestvuje 230 učenika i učenica, a 2014. godini 232 (Tabela 1), što je zavidan broj angažovanih potencijala učenika_ca ove Škole. Učenice dominiraju sa 2/3 od ukupnog broja angažovanih i to u obe priredbe, a najviše iz nižih razreda na srpskom jeziku (89 tj. 119). Svaku pojedinu programsku tačku izvode viši i niži razredi i na mađarskom i na srpskom jeziku izolovano tj. nema zajedničkog angažovanja odeljenja različitih generacija i nastavnih jezika oko jedne izvođačke tačke. To znači da su monojezičnost i monogeneracijska pripadnost osnov nastavnicima za pripremu programa (možda iz čisto praktičnih razloga života učenika u Školi).

Tabela 1. Broj učesnika_ca programa prema polu i nižim/višim razredima osnovne škole

2013.	NRSJ ³⁰	NRMJ	VRSJ	VRMJ	2014.	NRSJ	NRMJ	VRSJ	VJMJ
učenice	89	32	11	30		119	15	6	16
učenici	35	19	6	8		49	15	6	6
Σ	124	51	17	38		168	30	12	22

Rezultat je na osnovu ovih podataka da su priredbe rodno obeležene u smislu da u njima (dobrovoljno) učestvuju većinom učenice, a što se jezika tiče pojedine tačke su samo jednojezične, koje se smenjuju jedna za drugom i dobija se utisak interkulturnog povezivanja time što je 'zadovoljen' obim vremena posvećen jednom i drugom jeziku.

Školsku priredbu 2013. g. vodile su dve učenice iz viših odeljenja naizmenično na srpskom i na mađarskom jeziku za ukupno 20 muzičkih i tekstualnih tačaka, od kojih je 6 na srpskom jeziku, 4 na stranom jeziku i 8 na mađarskom nastavnom jeziku (Grafikon 1). Vredan pažnje je podatak da se u dvojezični srpsko-mađarski diskurs sada umeštaju i tačke na stranom jeziku, čime se pomera interkultur-

³⁰ NRSJ – niži razredi na srpskom jeziku; NRMJ – niži razredi na mađarskom jeziku; VRSJ – viši razredi na srpskom jeziku; VRMJ – viši razredi na mađarskom jeziku, i u Tabeli 2 i u Tabeli 3.

no razumevanje u širi jezički okvir, što smanjuje jednoobrazno percipiranje jezičke stvarnosti na dva pomenuta jezika (srpski i mađarski).

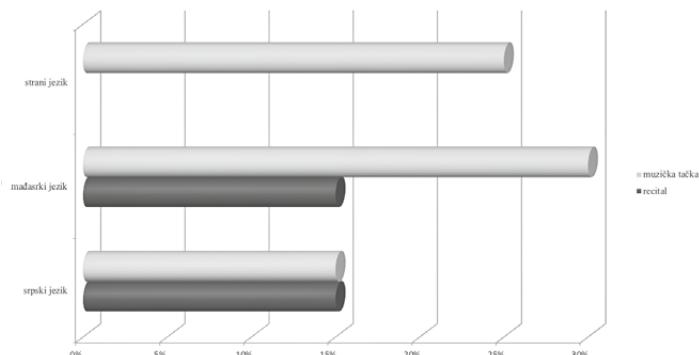
Niži razredi na srpskom jeziku (NRSJ) izveli su: tri horske kompozicije na tekst dečijih pesama datog pesnika; tri mešovita plesa sa vokalno instrumentalnom pratnjom na stranom jeziku; dva recitala (od kojih je jedan na mađarskom jeziku). Možemo reći da je ovo primer dobre prakse, jer su recitovali pesmice na mađarskom jeziku pet učenika i 17 učenica kojima mađarski jezik nije maternji, nego ga uče kao jezik društvene sredine, a među kojima je i pesma o školi Đulane Tolnai (Tolnai Gyuláné), „Csingi-lingi... (részlet):“

Csingi-lingi, csingi-lingi,
kezdődik az iskola.
Csingi-lingi, csingi-lingi,
nyitva már a kapuja.
Csingi-lingi, csingi-lingi,
köszönök iskolám.
Csingi-lingi, csingi-lingi,
tíz hónapig nézz reám!

Niži razredi na mađarskom jeziku (NRMJ) izveli su jedan kostimirani ples uz vokalno-instrumentalnu pratnju na mađarskom jeziku i jedan recital na mađarskom jeziku na tekst J. J. Zmaja.

Viši razredi su na srpskom jeziku (VRSR) priredili tri muzičke tačke: dva solo akrobatska plesa i jedan moderni ples sa vokalno-instrumentalom pratnjom na stranom jeziku. Izveli su na srpskom jeziku i tri dramska skeča: iz školskog života, iz poetike i poezije slavljenog pesnika.

Viši razredi na mađarskom jeziku (VRMJ) svirali su na citrama mađarsku narodnu muziku, pevali popularnu mađarsku pesmu i plesali na modernu stranu muziku. Recitovali su kolaž dečijih pesmica predmetnog (srpskog) pesnika na mađarskom jeziku uz pratnju gitare. Mešoviti hor zatvorio je priredbu sa dve mađarske narodne pesme.

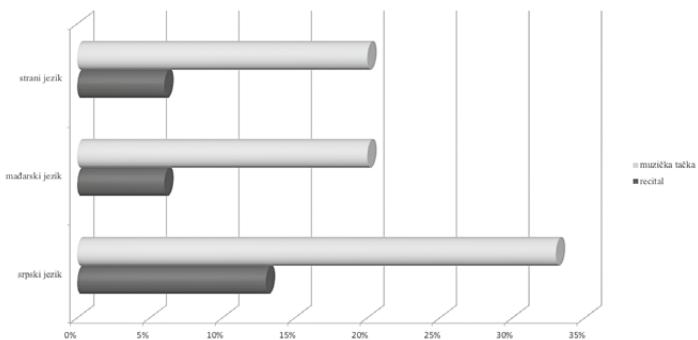


Grafikon 1. Izvođačke tačke 2013. godine na tri jezika

Na školskoj priredbi 2014. godine bilo je ukupno 15 programskih tačaka: 7 na srpskom, tri na mađarskom nastavnom jeziku, četiri na stranom jeziku (Grafikon 2). Program su vodile učenica na srpskom jeziku i učenik na mađarskom jeziku iz viših odeljenja. Mešoviti hor nižih razreda na srpskom jeziku otvorio je priredbu pevajući kompozicije na tekstove Zmaja, od kojih je jednu izvela solistkinja. Takođe su plesali šest puta u mešovitim postavkama i to tri puta uz vokalno-instrumentalnu pratnju na srpskom jeziku (samo je jedna tačka bila na kompoziciju teksta Zmaja) i dva puta na modernu stranu muziku. Izveli su i recital na engleskom jeziku. Niži razredi na mađarskom jeziku nastupali su samo jednom i to plesom u mešovitoj postavci na popularnu dečiju pesmicu na mađarskom jeziku.

Viši razredi na srpskom jeziku nastupali su dva puta muzičkim tačkama: solo performansom na električnoj gitari i solo modernim plesom uz vokalno-instrumentalnu pratnju na stranom jeziku. Jedna tekstulana tačka posvećena je poetici pesnika Zmaja, a druga predstavlja odlomke iz TV emisije o njemu.

Viši razredi na mađarskom jeziku recitovali su poeziju Zmaja na mađarskom jeziku uz pratnju gitare i zatvorili priredbu mešovitim horom, koji je izveo kolaž pesama na mađarskom jeziku i pesmu „Dragarstvo“ Dragana Lakovića na srpskom jeziku, što pozitivno vrednujem u kontekstu ove analize.



Grafikon 2. Izvođačke tačke 2014. godine na tri jezika

Broj muzičkih tačaka je viši 2013. godine u odnosu na 2014. godinu (14 prema 11). U njihovoj izvedbi po broju učenika i učenica obe godine najviše su učestvovали niži razredi na srpskom i mađarskom nastavnom jeziku (Tabela 2), a najmanje viši razredi na srpskom jeziku, iako je broj tačaka odeljenja na srpskom nastavnom jeziku viši u odnosu na mađarski jezik (8 prema 2 2014. i 8 prema 6 2013.). Takođe, viši i niži razredi na mađarskom nastavnom jeziku prvenstveno izvode muzičke tačke i to skoro uvek sviraju, plešu i pevaju na mađarskom jeziku. Učenice dominiraju u muzičkim izvođenjima, što ukazuje da i na ovom uzrastu postoji socijalizacija uslovljena stereotipnim očekivanjima. Lep glas i ples su pozitivno vrednovane osobine uspešne žene, a muzika polje njenog interesovanja.

Tabela 2. Broj učesnika_ca muzičkih tačaka prema polu i prema nižim/višim razredima Škole

2013.	NRSJ	NRMJ	VRSJ	VRMJ	2014.	NRSJ	NRMJ	VRSJ	VJMJ
učenice	72	34	4	24		113	15	1	14
učenici	26	14	1	3		47	15	1	3
Σ	98	48	5	27		160	30	2	17

Vredan pažnje je rezultat da niži i viši razredi na mađarskom nastavnom jeziku obe godine mnogo manje učestvuju u tekstualnim tačkama: u 2014. godine niži razredi na mađarskom jeziku nemaju nijednu tekstualnu tačku, viši samo jednu, a 2013. godine i niži i viši po jednu. To znači da zauzimaju malo ili nimalo govorenog prostora i to na svom maternjem jeziku, što se smatra implicitnom diskriminacijom i (samo)cenzurom. Očigledno je izostala podrška nastavnom kadru na mađarskom nastavnom jeziku da ponudi više tekstualnih tačaka i time doprinese većoj prisutnosti govorene reči na mađarskom.

Niži razredi na srpskom jeziku su 2013. godine izveli tekstualnu tačku na mađarskom jeziku, što je primer dobore prakse, a 2014. godine na engleskom jeziku. U nižim i višim razredima na srpskom jeziku u izvođenju dominiraju učenice kao tradicionalno veštije recitatorke i glumice, dok je broj učenika i učenica ujednačen u nižim i višim odeljenjima na mađarskom jeziku (Tabela 3).

Tabela 3. Broj učesnika_ca tekstualnih tačaka prema polu i nižim/višim razredima Škole

2013.	NRSJ	NRMJ	VRSJ	VRMJ	2014.	NRSJ	NRMJ	VRSJ	VJMJ
učenice	17	1	7	6		6	-	5	2
učenici	9	2	5	5		2	-	2	3
Σ	26	3	12	11		8	-	7	5

Možemo zaključiti da je obilje mogućnosti za interkulturno povezivanje iskošeno u vanškolskim aktivnostima, kao što je ovde opisan događaj Dan škole (godišnja priredba). Organizacija osnovne škole na dva nastavna jezika (srpski i mađarski) i dva strana jezika (engleski i nemački) stvara kontekst interkulturnog prožimanja učenika_ca, tako da oni_e od najranijeg uzrasta mogu da upotrebljavaju i slušaju više od jednog jezika pored svog maternjeg. Scensko-muzički karakter školske priredbe čini recitovanje (glumu), ples i pevanje oblicima upotrebe jezika na priredbi. Uz to komponenta rodnosti u ukupnoj interkulturalnosti je obeležana najvećim učešćem ženskih osoba.

6.4.3 Analiza govorenog materijala

Identifikovanje aktera_ki radnje

Analiza je pokazala da identifikacija pojedinih učesnika_ca priredbe direktno zavisi od statusa i položaja koja osoba zauzima u hijerarhiji obrazovnog sistema kao makro celine i date škole kao mikro zajednice. Tako voditeljke i voditelj ostaju bezlični u obe priredbe; one se ne predstavljaju imenom i prezimenom niti svojom ulogom (učenice i učenik) koje imaju u institucionalnom kontekstu škole.

Slično je i sa svim ostalim izvođačima i izvođačicama programa. U Primerima 1 i 2 u najavi voditeljka na srpskom jeziku i voditelj na mađarskom jeziku za identifikaciju pojedinih učenika i učenica koriste zajedničke i zbirne imenice: *hor, kórus, szinpad, drugari*.

Primer 1

V2 (čita tekst sa papira): *Kedves* közönségünk, (..) Zmaj érzelmegzadagságát, (..) jóságát, (..) hitét ma este =szeretnénk megosztani örökké.= (..) Műsorunk elején (..) iskolánk alsós kórusa énekel, (..) ezt követő//ezt követően akkor ia az alsóakól a szinpad, (..) akik a *legváltozatosabb* tanz műfajokban mutatkoznak be (...).
(2014, 4'17"-4'37").
(aplauz)

Primer 2

V1: (čita tekst sa papira): Draga publiko, (..) želimo da večeras s vama podelimo Zmajevu ljubav, dobrotu (..) i pesmu koja traje kroz vekove. (..) <Na početku programa predstaviće vam se hor nižih razreda, (..) a zatim će njihovi drugari pokazati igračko umeće i koreografije koje su pripremali sa svojim *vrednim* učiteljicama> (...). (2014, 4'48"- 5'14").

Izuzetak čini deo najave drugog dela programa 2014. g. i to samo na srpskom nastavnom jeziku (Primer 3), gde voditeljka izvođače_ice identificuje imenom i prezimenom. U najavi na mađarskom jeziku takva identifikacija izostaje, a i tekst najave je neznatno drugačiji (Primer 4).

Primer 3

V1: (čita sa papira) [...]<a u nastavku programa nastupiće učenici dramske sekcije na srpskom (..) i mađarskom jeziku.>(...). Uživaćete i u latino-američkom plesu Šipraga Lune i Pauli Davida. (...) Modernim plesom će svoje umeće pokazati **Barbara Čordarić**, (...) a za *majstorije* na gitari zadužen je **Ilija Kalinić**. (...) Na kr//Na <kraju programa hor na mađarskom jeziku> (...) predstaviće se dvojezično divnim pesničkim kompozicijama (...) Molimo vas da ih *sve* nagradite velikom aplauzom. (2014, 44'30"-44'58").

Primer 4

V2 (čita sa papira): [...] Műsorunk folytatásában iskolánk *felsős* tanulói szerepelnek, (..) A legváltozatosabó *műfajobban* mutattkozne be. (...) Többet között <fellépnek az önbezpókiz> tagjai (...) verset mondannál jelenetet (...) de nem lesz hián táncba sem (...) további <hangszeres produkciókban is gyönyörködhetnek> (...)

Műsorunk vejék <hórrusuel tagjai négy gyönyörű dalt énekelnek,> (..) művészeti tehetségüket bizonyítva. (..) *Önöknek* pedig nem marad más hátra, (..) mint vastapssal jutalmazni a fellépőket!
(2014, 12'18"- 12'50").

Voditeljke identifikuju direktorku uvek funkcijom, imenom i prezimenom nayanjavljujući govor koji drži na sredini priredbi na srpskom i na mađarskom jeziku (Primer 5).

Primer 5

V1(čita tekst sa papira): Došao je i *svečani* trenutak da pozovemo **direktorku naše škole Klaudiju Gubić Šelken** da nam se obrati prigodnim govorom i proglaši najuspešnije učenike na likovnom i literarnom konkursu.
(2013, 53'6"-53'18")

(V1 se okreće ka nazad i gleda u dno bine.)

(V1 i V2 se smenuju ispred mikrofonana bini, aplauz)

V2 (čita tekst sa papira): *Elérkezett*<az az ünnepélyes pillanat, (..) amikor megkérjük **iskolánk igazgatóját**,> (..) ***Gubić Šelken Klaudiát***, tartsa meg ünnepi beszédét, (..) valamint <tegye közzé iskolanapi irodalmi és képzőművészeti pályázatunk legeredményesebb résztvevőinek névsorát.>
(2013, 53'28"-53'43")

(V2 se okreće ka nazad i gleda u dno bine.)

(aplauz).

Jasnu identifikaciju imaju i uvažene gošće, kojima se direktorka zahvaljuje što su došle da uveličaju priredbu svojim prisustvom, na oba nastavna jezika (Primer 6, Primer 7):

Primer 6

D (čita tekst sa papira): Zahvalujem se i (..) šefu (..) <Sekreterijata za društvene> delatnosti gospodinu Franji Horvat >kao i<**prosvetnoj savetnici gospodji Jadranki Kojić** (..), članovima Školskog odbora, (..) kao i direktorima subotičkih škola (..) koji su ovom prilikom svojim prisustvom uveličali >proslavu (..) Dana škole.< (2013, 56'48"-57'8').

Primer 7

D (čita tekst sa papira): Szeretettel üdvözölök **Jadranka Kojića tanigji tanácsost**(..) **Horvát Franjo társadalmi terékenys//terékenysejet főnikét** (..) az iskola széktagjai(..) az iskola i//igazgatókat (..) njugdijasaikat <akik a szívükbe zárt át ezt az iskolát>(..) és >az<éitt eltöltött éveket.
(2013, 63'35"-63'54").

Proces identifikacije i uspostavljanja pripadnosti tokom interakcije odvija se putem pripisivanja značenja (Berger 2002b: 48). Ovde valja zaključiti da je važno na priredbama jasno identifikovati sve koji_e su uključeni_e u događaj priredbe: voditeljke i izvođače_ice, pored direktorke i gostiju, jer je to važan momenat kada

u javnosti učenici_e postaju vidljivi po svojim sposobnostima, talentima, uspisi ma i ostvarenjima, kao poseban vid interkulturnog prožimanja dveju zajednica u istoj zgradi Škole.

Primena Grajsovih maksima

Kada je u pitanju primena Grajsovih maksima na analizu govorenog materijala rezultati su sledeći. Količina informacija kojima je publika izložena nepotrebno je velika. Govor direktorce na sredini školske priredbe traje relativno dugo (11'8" 2013. i 11'28" 2014. godine), a mnoge informacije iz biografije Zmaja se ponavljaju u njegovom govoru (Primer 10), iako su već saopštene u prvom izlaganju voditeljke (Primer 8) i voditelja (Primer 9). Redundantnost informacija dovodi do rastakanja fokusa pažnje publike.

Primer 8

V1 (čita sa papira): *„Teško“ je pronaći prave reči (...) kojima se može izreći veličine pesničog opusa (...) i „snaga“ Zmajeve ličnosti. (...) „Humanista“, (...) „lekar po struci“, (...) „pravnik“, (...) „čovekoljubac“ (...) Zmaj je pre svega „pesnik“. (...) Iako „lično veoma“ nesrećan (...) još za „života“ podigao je sebi „najlepši spomenik“ (...) utemeljen stihovima (...) ispunjen ljubavlju i razumevanjem. (...) Podario je o svom narodu (...) i srpskoj kulturi „neispocrpne“ izvore ljubavi prema ljudima (...) i domovini. (...) „Osećajan“ po prirodi (...) „jednostavan“ kao čovek (...) „lako“ je svojom poezijom našao put do naših srca (...) i ta „uzajamna ljubavna“ čarolija (...) traje „mnogo“ godina posle pesnikove smrti. (...) Bio je „jedinstven“ (...) i po svojoj humanosti i dobroti, (...) jer je „svoje pacijente“ lečio besplatno (...) što je u „današnjem materijalnom“ svetu nezamislivo. (...) Naučio nas je da ljubav i volja daju „najsnažnija“ krila (...) i da „samo“ napornim radom, (...) „trudom i marljivošću“ (...) možemo ostvariti i „najsmelije“ snove. (...)*
(2013, 1'37"-2'36")

Primer 9

V2 (čita sa papira): *Szinte „lehettelen“<szavakkal kifejezni Zmaj költői életművének nagyságát, (...) személyiségenek értékeit: (...) „humanista“, (...) foglalkozása szerint „orvos, jogász“, (...) de „Zmaj“ mindenekelőtt költő. (...) Habár a <magánéletében boldogtalan, (...) mégis „emberszerető“, (...) „megértő“, „jóságos“ (...) és nagylelkű, (...) <költeményeit a hazafiság, (...) a nemzeti szellem hatja át, (...) szerelmes verssei a „szerb“<költészet igazgyöngyei, (...) „gyermekverseivel“<utat talál a legkisebbekhez is, belopózva a szívükbe. (...) „Irodalmi“ munkássága széleskörű: (...) „újságokat szerkesztett“, (...) műfordításai is jelentősek: (...) „Zmaj“ tolmácsolásában jelent meg (...) szerb nyelven Arany János Toldija, (...) „Petőfi Sándor János víteze“, (...) „Madách Imre“ műve, (...) Az ember tragédiája. (...) Zmaj „végletes jósága“, humánuma példakép előttünk, (...) a mai <anyagias világunkban nehéz elképzeln azt, (...) hogy <sokszor díjmentesen gyógyította> (...) a betegeit, (...) bennünket arra, (...) hogy a „szeretet“ (...) és <az akarat szárnyakat ad, és kitartó>, munkával szorgalmas a <legmerészebb álmaink is megvalósíthatók.>*
(2013, 3'36"-4'35")

Primer 10

D (čita sa papira): ŠRođen dvadeset četvrtog novembra hiljadu osamsto trideset i treće godine u (...) u*glednoj* građanskoj porodici (...) i *vaspitavan* u nacionalnom duhu (...) usvojio je *trajne vrednosti* da cjeni rad, (...) *poštenje* (...) i *ljubav* (...) prema svom narodu. (...) *Lekar* po struci, (...) *liričar*, (...) urednik *brojnih* književnih i dečijih časopisa, (...) *dramaturg* (...) i *prevodilac* (...) medicinom je lečio svoje pacijente, a *dušu* (...) toplo rečju i stihovima (...) čija je lepotu i snaga pesničkog izraza (...) ostala neprevaziđena i danas. (...) (2013, 54'34"-55'9").

Grajsova maksima modaliteta odnosi se na jasnost i jednoznačnost jezičkog izraza kako bi se izbegla pogrešna razumevanja. Primećujem da se u govoru direktorce posebno na mađarskom jeziku pojavljuju nejasnoće kao posledica samostalnog prevoda na srpski jezik (Primer 11).

Primer 11

D (čita sa papira): Š*Köszönöm* hogy iskolánban az oktatás két nyelven folyik, *szerb és magyar nyelven*, (...) ezért tanulóinkat arra neveljük (...) hogy a (...) körön bözősségekben tartsák fenn a szépséget (...)]. [ʃ*Hvala* (misli zahvaljujući tome prim. prev.) da se u našoj ustanovi nastava izvodi na dva jezika, *mađarskom i srpskom*, (...) zato naše učenike vaspitavamo da u različitostima nalaze lepotu (...)ʃ]. (2013, 63'15"-63'28").

Maksima relevantnosti u vezi je sa doslednosti u odabiru vrednosti koje voditelje tj. voditelj i direktorka ističu u svojim govorenim prilozima. Detektujem nekoliko vrednosti koje su „temelj obrazovno-vaspitnog rada naše škole“ (D, 2013, 2014). Tu je najpre eksplisiranje dvojezičnosti koje direktorka spominje jednom i to u govoru na mađarskom jeziku 2013. g. (Primer 11).

Eksplisiranje dvojezičnosti javlja se samo u govoru voditeljki na srpskom jeziku: 2014. g. prilikom najave prvog dela programa (Primer 3: „a u nastavku programa nastupiće učenici dramske sekciјe na srpskom (...) i mađarskom jeziku.“) i 2013. g. na početku programa (Primer 12).

Primer 12

V1 (čita sa papira): ŠNa početku programa predstaviće vam se *hor* nižih razreda, (...) a zatim će njihovi drugari na *srpskom i mađarskom jeziku* (...) pokazati što su naučili (...) i koliko su *porasli* ove školske godine. (...) U *tome* će im pomoći članovi dramske sekciјe učenika *viših* razreda. (...) Smenjivaće se *igra, (...) šala, (...) kazivanje stihova (...) i ritmička majstorija* (...) pa vas sve *molim* da ih sve nagradite velikim aplauzom za *trud* (...) koji su uložili *zajedno* sa svojim učiteljima (...) i nastavnicima. (2013, 2'43"-3'9").

Na istom mestu u najavi programa na mađarskom jeziku se dvojezičnost ne pominje (Primer 13).

Primer 13

V2 (čita sa papira): „Műsorunk* elején (...) iskolánk alsós kórusa *énekel*, (...) ezt követően tanulóink (...) a <legváltozatosabb műfajokban mutatkoznak be> (...) az <önképzőkörök* tagjai verset mondanak>, (...) de nem lesz hiány táncban sem, (...) *továbbá* <hangszeres produkciókban is gyönyörködhetnek>. (...) *Jó* szórakozást kívánunk! (...) A *fellépők* (...) és felkészítő *tanítók*, (...) *tanárok* törekvésein, *munkáját* (...) jutalmazzák meg tapssal! (2013, 4'54"-5'19").

Osim dvojezičnosti tj. nastave na srpskom i mađarskom jeziku direktorka ističe i neke druge vrednosti. Pominje ih samo u govoru na srpskom jeziku i 2013. i 2014. g., što predstavlja nedoslednost u odabiru informacija koje želi da saopšti auditorijumu i nedefinisaniu nameru tokom interakcije sa publikom. Ove vrednosti mogu se predstaviti na jednom kontinuumu, na čijem početku se nalazi kao absolutna vrednost „tradicija”, a na drugom kraju „međusobno uvažavanje različitosti i saradnja”. Tako vrednosti koje se koncretišu oko pola „tradicije” direktorka pominje u delu govora posvećenom životu i radu Jovana Jovanovića Zmaja (Primer 14, Primer 15):

Primer 14

D: (čita sa papira): [...] usvojio je trajne vrednosti da ceni rad, (...) poštjenje (...) i ljubav prema svom narodu. [...] (2013, 54'40"-54'50").

Primer 15

D: (čita sa papira): [...] Vaspitanan u nacionalnom duhu (...) usvojio je *trajne* vrednosti da deci// (...) da ceni rad, poštjenje i ljubav prema svom narodu. [...] Na *tim* vrednostima (...) trudimo se (...) da vaspitavamo i *naše* đake, (...) jer je škola „Zmaj“ *oduvek* služila (...) za ugled (...) i primer. (...) (32'50"-33'26").

Oko pola „međusobno uvažavanje različitosti i saradnja“ grupišu se vrednosti koje direktorka ističe u Primerima 16 i 17. Ove vrednosti referiraju kako na učenike i učenice (iako se njima ne obraća direktno, niti poštuje rodno osjetljiv jezik), tako i na roditelje i kolektiv škole.

Primer 16

D: (čita sa papira): [...] *temelj* vaspitno-obrazovno rada naše škole (...) je poštovanje učenika kao pojedinca (...) *uvažavanje* (...) njegovih potreba (...) i mogućnosti. [...] (2014, 37'3"-37'12").

Primer 17

D: (čita sa papira): *Dobra* saradnja sa roditeljima, (...) poštovanje među kolegama, (...) *tolerancija*, (...) *razumevanje* i međusobno uvažavanje (...) su *vrednosti* (...) kojima se posebno ponosimo. (...) (2013, 57'27"-57'39").

Identičan iskaz iz Primera 17 se ponavlja u govoru održanom na priredbi 2014. g., ali se i proširuje konceptom novo-staro (Primer 18). Tačnije, direktorka ukazuje na mogućnost konstruisanja budućih vrednosti na pozitivnom modelu iz prošlosti i/ili sadašnjosti. Time potvrđuje svest o značaju saradnje i zajedništva u osnovnoškolskoj ustanovi.

Primer 18

D: (čita sa papira): [...] Dobra saradnja sa roditeljima, (...) poštovanje među kolegama, (...) *tolerancija*, (...) *razumevanje* (...) i *međusobno* uvažavanje (...) su ono (...) (okreće list) čime se *posebno* ponosimo. (...) Želja nam je da ove vrednosti *sačuvamo*, (...) ali i da *unapredimo*, jer nas *prošlost* na to obavezuje. (2014, 37'17"-37'36").

Ova analiza upućuje da u praksi budućih priredbi organizatori mogu pronaći nove tehnike predstavljanja dvojezičnog govora, (na primer da se odštampa i podeli svima na oba jezika). Upotreba rodno osetljivog jezika uglavnom izostaje, na oba jezika. Prilikom obraćanja direktorke i u najavama programa koristi se stereotipno muški genrični oblik za referiranje na osobe: učenici, gosti, kolege, nastavnici, učitelji, penzioneri, predstavnik i sl., iako su pomenute osobe uglavnom ženske osobe. Izuzetak čine dva slučaja: kada voditejlke tj. voditelj najavljuju direktorku (na oba jezika) i kada direktorka u govoru 2014. g. pozdravlja prosvetnu savetnicu (samo na srpskom jeziku).

Ako bi događaj školska priredba obeležili kao jednu od mogućnosti interkulturnog prožimanja u dvojezičnoj školi danas u Vojvodini, onda bi mogli reći da je teret tога posla na ženskom delu nastavničkog kolektiva, upravljačke strukture i naročito učenica. Interkulturnost kao oblik obrazovanja u vannastavnim aktivnostima i ovde je rodno markiran jer je ostvaren na plećima žena.

6.5 Zaključak istraživanja školskih priredbi

Interkulturnost je prisutna u školskim vannastavnim aktivnostima, kao što su priredbe, kada su u pitanju relacije: roda (muško - žensko), jezika (srpski jezik - mađarski jezik) i elemenata priredbe (tekstualna tačka - muzička tačka).

Školske priredbe su rodno markirane: učenice dominiraju kao učesnice i izvođačice, prvenstveno u muzičkim izvođačkim tačkama i posebno iz nižih razreda (i na srpskom i mađarskom jeziku). Čini se da se u ranom školskom dobu devojčice institucionalno socijalizuju u pravcu stereotipnog shvatanja o ženi kao onoj koja udovoljava potrebama drugih (zabave u ovom slučaju).

Niži i viši razredi na mađarskom jeziku zauzimaju malo govorenog prostora na svom maternjem jeziku, čime se dodatno marginalizuju.

Potvrda većeg stepena interkulturnosti vidljiva je u dvema tačkama: kada niži razredi na srpskom jeziku recituju na mađarskom jeziku i kada viši razredi na mađarskom jeziku pevaju na srpskom jeziku (što je pre izuzetak nego pravilo).

Takođe je čitav program paralelno vođen na oba jezika kao i direktorkin govor. Međutim, ne postoji nijedna tačka koju su pripremali i izvodili zajedno učenici i učenice iz srpskih i mađarskih odeljenja.

Analiza govorenog materijala je pokazala da identifikacija pojedinih učesnika_ca priredbe direktno zavisi od statusa i položaja koja osoba zauzima u hijerarhiji obrazovnog sistema kao makro celine i date škole kao mikro zajednice.

Količina informacija kojima je publika izložena nepotrebno je velika. Maksima modaliteta se ne poštuje, jer ne postoji jasnost jezičkog izraza u govoru direktorke, posebno na mađarskom jeziku.

Maksima relevantnosti u vezi je sa doslednosti u odabiru vrednosti koje voditeljke tj. voditelj i direktorka ističu u svojim govorenim prilozima. Dvojezičnost nastave, tradicija, međusobno uvažavanje različitosti i razumevanje su vrednosti koje se pojavljuju. Primećujem i svest o značaju saradnje i zajedništva u osnovnoškolskoj ustanovi.

Zaključujem da priprema i održavanje školskih priredbi kao kompleksnog događaja, imaju važnu funkciju u oblikovanju interkulturnog suživota u dvojezičnoj OŠ u Vojvodini. One su svakako način za ostvarivanje jezičko-kulturno prožimanja u dvojezičnim OŠ i u drugim delovima Srbije i trebalo bi iznaći različite modalitete organizovanja priredbi s ciljem ostvarivanja interkulturnih sadržaja.

Ovde predlažem strategije formulisane kao preporuke za povećanje inventara školskih priredbi kao obliku obrazovanja i vaspitanja u kom se afirmiše interkulturalizam u relacijama jezika, roda i odabira tačaka:

1. uključiti učenike i učenice u osmišljavanje programa (Đački parlament, član 88 Zakona o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja);
2. voditi računa o oblicima izvođačkih tačaka, kao i broju učesnika i učesnica na oba nastavna jezika;
3. pružati podršku nastavnom kadru na mađarskom jeziku da ponudi više tekstualnih tačaka i time doprinese većoj prisutnosti govorene reči na mađarskom jeziku;
4. imati doslednost u izradi govorenog materijala na oba jezika; uvažavati jasnost, ekonomičnost i pravilnost jezičkog izraza na oba jezika;
5. poštovati rodno osetljiv jezik.

7 OPŠTI ZAKLJUČAK

Cilj istraživanja u ovoj disertaciji bio je da pokažem prisustvo implicitne rodne diskriminacije u skrivenom kurikulumu tokom javne komunikacije između nastavnica i učenika i učenica u razredu na srpskom jeziku (u kojem postoje jasni jezički znaci za obeležje roda) i na mađarskom jeziku (koji ne poznaje kategoriju roda u tipološkom sistemu jezika).

Odabran je teorijski okvir iz rodnih studija o višestrukim identitetima (Batler 2010 [1990], 2001 [1993]) i „činjenje roda“ (West, Zimmerman 1987), u kojem se analiza diskursa afirmiše kao najpogodnija.

Hipoteza da je implicitna rodna diskriminacija deo skrivenog diskursa i eksplicitne diskursne upotrebe jezika nastavnica u razredu je potvrđena.

U tu svrhu analizirala sam segmente razgovora, teksta i verbalnog i neverbalnog materijala korišćenih u nastavi: 1. korpus empirijskih podataka *razgovora* u razredu čine detaljni transkripti video i audio zapisa dva školska časa maternjeg jezika u srpskom i mađarskom odeljenju 8. razreda u dve osnovne škole u Subotici (snimljena u proleće 2015. godine); 2. korpus *tekstova* nastavnih programa i čitanki za 8. razred osnovne škole za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik u upotrebi u osnovnim školama u Vojvodini (Srbiji); korpus podataka o rodnoj dimenziji vannastavnih aktivnosti na primeru školskih priredbi čine dva video zapisa školske prirede snimljena na Danu škole jedne dvojezične osnovne škole u Subotici za 2013. i 2014. godinu sa nastavom na srpskom i mađarskom jeziku.

Rezultati analize strukture i organizacije razgovora u razredu kao i korišćenje preovladavajućih diskursnih strategija mogu biti pokazatelj postojanja razlike u jezičkom ophođenju nastavnice prema učenicima i učenicama.

Rezultati pokazuju da *razgovor* nastavnog časa strukturiraju i vode nastavnice: njima pripada govoren prostor u oba odeljenja. Ustanovljene razlike u diskursnim strategijama: oslovljavanju, prekidanjima i preklapanjima i pružanju povratne informacije su rodno i kulturno uslovljene i potvrđuju implicitnu diskriminaciju po rodu u eksplicitnoj jezičkoj upotrebi nastavnica. Posebno je oblikovanje rodnih identiteta povezano sa stereotipnim verbalnim ponašanjem koje se očekuje i podupire kod učenika i učenica. Razgovor u razredu utiče na formiranje rodnih, jezičkih i kulturnih identiteta učenika i učenica. Preporuka je da kreatori_ke obrazovnih politika i kurikuluma za obrazovanje nastavničkog kadra kao i autori_ke nacionalnih kurikuluma za škole i udžbenika podignu svest o važnosti neposredne interakcije u razredu.

Rodno osteljiva analiza *tekstova* čitanki za osmi razred osnovne škole za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik, kao i analiza nastavnih programa za te predmete, potvrđuje odsustvo rodne ravnopravnosti u udžbeničkim koncepcijama i sadržajima. Rodni stereotipi i diskriminacija na osnovu pola je ustanovljena. Program za srpski jezik i književnost, srpski kao nematernji i mađarski jezik određuje koji književni tekstovi kojih autora i autorki moraju i mogu uči u čitanke. Oni propagiraju istovremeno zvaničnu obrazovnu politiku višejezične nastave u Vojvodini i Republici Srbiji i sinhroni i dijahroni društveni konstukt rodne (polne) jednakosti. Ostaje nejasno do koje mere je dopuštena autonomija autorskog i recenzentskog tima u izboru i uobličavanju tekstova namenjenih nastavi. Analiza tekstova potvrđuje odsustvo mehanizama koji bi kontrolisali i sankcionisali neusaglašenosti plana i programa sa realizacijom u praksi.

Rezultati analize sadržaja i oblika godišnjih priredbi u dvojezičnoj osnovnoj školi pokazuje da i ovaj segment obrazovne prakse utiče na formiranje kulturnih, rodnih i nacionalnih identiteta učenika i učenica: program priredebe na oba nastavna jezika pokazuje da učenice promovišu muzičku i scensku umetnost kao stereotipno žensko polje interesovanja, s ciljem da zabave gledaoce. Koncepcija priredbi potvrđuje razvijen multikulturalizam, ali dijalog kultura izostaje.

Preporuka bi se odnosila na plansko uvećanje zajedničkih aktivnosti svih učenika i učenica, rodno osvećivanje i u ovom segmentu obrazovnog procesa i ukazivanje na značaj upotrebe sopstvenog maternjeg jezika.

Doprinos u izradi ove teze tiče se nekoliko metodoloških inovacija, korisnih i za nastavu u školama, koliko i za istraživanja. 1. Transkripcija govora u pisani tekst je važan metodološki aspekt empirijskog proučavanja razgovora u razredu, kojoj do sada nije pridavano dovoljno pažnje kada je u pitanju standardizacija. Oslanjujući se na tradiciju znakova za transkripciju „Novosadskog korpusa“ (Savić 1993) i HIAT 2 sistema (Ehlich 1993) razvila sam postupke transkripcije video zapisa razgovora u razredu za beleženje verbalne i neverbalne aktivnosti tokom neposredne interakcije, koje sam upotrebila u svom istraživanju. Smatram ih trenutno najprijemčljivijim metodološkim aparatom za obradu ovakve vrste empirijskih podataka: na takav način moguće je prikazati organizaciju i strukturu razgovornog toka i upotrebljene diskursne strategije. 2. Primena istraživačkih instrumenata koje sam koristila za rodno osetljivu analizu čitanki („Istraživačka matrica“ i „Knjiga koda“) rezultira detaljnim podacima o svim elementima skrivenog kurikuluma koji se prenose kroz koncepciju udžbenika (čitanki) i njihove ilustrativne i tekstualne sadržaje. Posebno podvlačim da još uvek izostaje rodno osetljiva analiza udžbenika i ostalog nastavnog materijala na jezicima nacionalnih zajednica koje ne pripadaju većinskom srpskom narodu. Isto tako izostaje detaljna analiza različitih vannastavnih aktivnosti, iako i one učestvuju u izgradnji rodnih, jezičkih i kulturnih elemenata identiteta učenika i učenica.

Rad pruža početne rezultate u izradi sredstava analize razgovora i teksta u jednom obliku javne komunikacije u osnovnoj školi iz rodne perspektive danas, i ukazuje koji sve faktori posredno i neposredno na nju utiču.

8 LITERATURA

- 100 reči o ravnopravnosti: Rečnik termina i ravnopravnosti žena i muškaraca (2004). Novi Sad: Pokrajinski sekretarijat za rad, zapošljavanje i ravnopravnost polova.
- 100 kifejezés az egyenjogúságról (2004). Újvidék: Tartományi Munkaügyi, Foglalkoztatási és a Nemek Egyenjogúságával Foglalkozó Titkárság.
- 100 szó az egyenlőségről: A férfiak és nők közötti egyenlőséggel kapcsolatos kifejezések szójegyzéke (2000). Budapest: Szociális és Családügyi Minisztérium.
- 100 words for equality: A glossary of terms on equality between women and men (1998). European Communities.
- AG Feministisch Sprachhandeln (2015). „Was tun? Sprachhandeln – aber wie? W_Ortungen statt Tatenlosigkeit. Anregungen zum antidiskriminierenden Sprachhandeln“. (2., leicht veränderte Auflage), http://feministisch-sprachhandeln.org/wp-content/uploads/2015/04/sprachleitfaden_zweite_aufgabe.pdf, pristupljeno 17.01.2017.
- Andrić, Edita (2012). „Pozdravljanje i oslovljavanje u mađarskom jeziku“. U: Savić, Svenka; Satnojević, Danijela (Ur.) (2012). *Iz riznice multijezičke Vojvodine. Oslovljavanje i pozdravljanje u savremenim jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 33-40.
- Angermuller, Johannes (2014). „Einleitung“. In: Angermuller, Johannes; Nonhoff, Martin; Herschinger, Eva; Macgilchrist, Felicitas; Reisigl, Martin; Wedl, Juliette; Wrana, Daniel; Ziem, Alexander (Hg.) (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (2 Bde.). Bielefeld: Transcript Verlag, 16-36.
- Angermuller, Johannes; Maingueneau, Dominique; Wodak, Ruth (eds.) (2014). *The Discourse Studies Reader: Main currents in theory and analysis*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1-14.
- Arsenijević, Boban M. (2012). „Koordinacija predloga različite rekcije u srpskom jeziku“. U: Kovačević, Miloš (ur.) (2012). *Srpski jezik, književnost i umetnost* 6. Kragujevac: Filološko umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu, 55-66.
- Arsenijević, Boban; Simonović, Marko (2014). „Ličnost i bezličnost srpskog glagola trebati“. U: Lopičić, Vesna; Mišić-Ilić, Biljana (ur.) (2014). *Jezik, književnost, marginalizacija*. Niš: Filozofski fakultet Univeziteta u Nišu, 287-304.
- Arsenović Pavlović, Marina; Antić, Slobodanka; Jolić Marjanović, Zorana (2017). *Pedagoška psihologija. Udzbenik sa priručnikom za vežbe*. Beograd: Univerzitetski nakladač.

- tet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju – izdavački centar (ICF).
- Austin, John L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Baucal, Aleksandar; Arcidiacono, Francesco; Buđevac, Nevena (eds.) (2011). *Studying interaction in different context: A qualitative view*. Belgrade: Institute of Psychology.
- Bahovec, D. Eva (2007). „Feminizam i ambivalentnost: Simon de Bovoar”, *Genero. Časopis za feminističku teoriju*, elektronsko izdanje br.1 2007, <http://www.zenskestudije.edu.rs/pdf/eva.pdf>, pristupljeno 17.01.2017.
- Bahtin, Mihail (Vološinov, Valentin N.) (1980a [1929]). *Marksizam i filozofija jezika*. Nolit: Beograd.
- Bahtin, Mihail (1980b). „Problem govornih žanrova“, *III program RTV*, IV, Beograd, 233-270.
- Banks, Taunya Lovell (1988). “Gender bias in the classroom”, *Journal of Legal Education*, 38 (1/2), 137-146.
- Baranović, Branislava (2000). „Slika“ žene u udžbenicima književnosti. Zagreb: Institut za društvena istraživanja – Zagreb.
- Baranović, Branislava; Jugović, Ivana; Doolan, Karin (2008). *Kojeg su roda čitanke iz književnosti?* Zagreb: Institut za društvena istraživanja - Zagreb.
- Bašaragin, Margareta (2015). „Interkulturalnost osnovnoškolske obrazovne prakse: primer školskih priredbi“. U: Knjiga rezimea sa Četvrte međunarodne naučno-stručne konferencije „Metodički dani 2015 - kompetencije vaspitača za društvo znanja“ (2015). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Kikindi, 160-161.
- Bašaragin Margareta (2016). „Interakcija roda i jezika u razgovoru nastavnik-учениk u razredu: prekidanja i preklapanja.“ *Prilozi proučavanju jezika*, br. 47, 123-133.
- Bašaragin, Margareta (2018). „Elementi interkulturnog obrazovanja u vannastavnim aktivnostima u osnovnim školama: primer rodne analize školskih priredbi u dvojezičnoj školi u Vojvodini“, *Interkulturalnost u obrazovanju InterKult 2017*, Zbornik 12, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet, 43-62.
- Bašaragin, Margareta; Svenka Savić (2016a). „Rodno osetljiva analiza čitanki za osmi razred OŠ za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik.“ *Zbornik Odseka za pedagogiju sveska 25*, 75-97.
- Bašaragin, Margareta; Savić, Svenka (2016b). “Gender Perspective on Teacher-Pupils Classroom Interaction: Feedback and Evaluation”. In: Granić, Jagoda; Istvan Kecskes (eds.) (2016). Book of Abstracts *Intercultural Pragmatics and Communication - INPRA 2016*, 10 – 12 June 2016, University of Split, Croatia, 36.
- Batler, Džudit (2010 [1990]). *Nevolje sa rodom*. Beograd: Karpos.
- Batler, Džudit (2001 [1993]). *Tela koja nešto znače*. Beograd: Samizdat.
- Beattie, Geoffrey (1983). *Talk: An Analysis of Speech and Non-Verbal Behaviour in Conversation*. Milton Keynes : Open University Press.

- Belić, Nataša (ur.) (2011). *Stvaranje akademske zajednice: bibliografija rada Svenke Savić: 1963-2011*. Novi Sad: Futura publikacije i Ženske studije i istraživanja.
- Berger, Claudia (2002a). „Performativität“. In: Kroll, Renate (Hrsg.) (2002). *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler Verlag, 304-305.
- Berger, Claudia (2002b). „Identität“. In: Kroll, Renate (Hrsg.) (2002). *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler Verlag, 47-65.
- Bereswill, Mechthild (2015). „Komplexität steigern: Intersektionalität im Kontext von Geschlechterforschung“. In: Bereswill, Mechthild; Degenring, Folkert; Stange, Sabine (Hrsg.) (2015). *Intersektionalität und Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen*. Münster: Iliasches Damfboot, 210-230.
- Bereswill, Mechthild; Degenring, Folkert; Stange, Sabine (2015). „Intersektionalität als Forschungspraxis“. In: Bereswill, Mechthild; Degenring, Folkert; Stange, Sabine (Hrsg.) (2015). *Intersektionalität und Forschungspraxis. Wechselseitige Herausforderungen*. Münster: Iliasches Damfboot, 8-19.
- Blagojević, Jelisaveta (2006). „S one strane binarnih opozicija: teorijska razjašnjenja pojma roda“. U: Dojčinović Nešić, Biljana (ur.) (2006). *Genreo. Časopis za feminističku teoriju*, broj 8/9, 47-63.
- Blagojević, Jelisaveta (2010). „Kulture koje dolaze – drugi i kultura“. U: Kodronja, Jasenka; Savić, Svenka; Slapšak, Svetlana (ur.) (2010). *Kultura, drugi, žene*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu, Hrvatsko filozofsko društvo Plejada, 25-38.
- Blagojević, Marina (2002). „Žene i muškarci u Srbiji (1990-2000): Urođnjavanje haosa“ u: *Srbija krajem milenijuma, razaranje društva, promene i svakodnevni život*, ISIFF, Beograd, 282-314;
- Blagojević Hjuson, Marina (2013). *Rodni barometar u Srbiji: razvoj i svakodnevni život*. Beograd: Program Ujedinjenih nacija za razvoj.
- Blair, Heather (2000). “Genderlects: Girl talk in a middle years language arts classroom“, *Language Arts*, 77 (2), 315-323.
- Borić, Rada (2004a). „Nejednakost u jeziku. Više od stereotipa“. In: Barada, Valerija; Željka Jelavić (ur.) (2004). *Uostalom, diskriminaciju treba dokinuti. Priručnik za analizu rodnih stereotipa*. Zagreb: Centar za Ženske studije, 17-30.
- Borić, Rada (2004b). “Use of Sex/Gender in the Croatian Language”. In: Braido-tti, Rosi; Edyta Just; Mensink, Marlise (eds.) (2014). *The Making of European Women's Studies*, Vol. V, Utrecht, 86-89.
- Borić, Rada (ur.) (2007). *Pojmovnik rodne terminologije prema standardima Evropske unije*. Zagreb: Ured za ravnopravnost spolova Vlade RH.
- Bošnjaković, Žarko; Sikimić, Biljana (2013). *Bunjevci: etnodijalektološka istraživanja 2009*. Subotica: Nacionalni savet bunjevačke nacionalne manjine; Novi Sad: Matica srpska.
- Brophy, Jere E.; Good, Thomas L. (1974). *Teacher-student relationships: Causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.

- Buchholtz, Mary (2003). "Theories of Discourse as Theories of Gender: Discourse Analysis in Language and Gender Studies". In. Holmes, Janet; Meyerhoff, Miriam (eds.) (2003). *The Handbook of Language and Gender*. Oxford: Blackwell Publishing, 43-68.
- Bucholtz, Mary; Hall, Kira (2005). "Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach", *Discourse Studies*, Vol. 7 (4-5), 585-614.
- Burnett, Paul C. (2002). "Teacher Praise and Feedback and Students' Perceptions of the Classroom Environment", *Educational Psychology*, 22:1, 5-16.
- Cameron, Deborah (1985). *Feminism and Linguistic Theory*. New York: St. Martin's Press.
- Carrington, Bruce; McPhee, Alastair (2008). „Boys' "Underachievement" and the Feminisation of Teaching“, *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 34. London: Routledge, 109-120.
- Cazden, B. Courtney (2001). *Classroom Discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Coates, Jennifer (1996). *Women Talk*. London: Blackwell Publishers Ltd.
- Collins, John W.; O'Brien, Nancy Patricia (eds.) (2011). *Greenwood Dictionary of Education* (2nd Edition). Westport, CT, USA: Praeger.
- Chafe, Wallace L. (1980). *The pear stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex Publishing Corporation.
- Chafe, Wallace L. (1987). "Repeated verbalizations as evidence for the organization of knowledge", Preprints of the plenary session papers, XIVth International Congress of Linguists, Berlin, 88-110.
- Cvetinčanin Knežević, Hristina; Lalatović, Jelena (2019). *Priručnik za upotrebu rodno osetljivog jezika*. Beograd: UNWOMEN.
- Čaušević, Jasmina; Zlotrg, Sandra (2011). *Načini za prevladavanje diskriminacije u jeziku u obrazovanju, medijima i pravnim dokumentima*. Sarajevo: Udrženje za jezik i kulturu „Lingvisti“ i Centar za interdisciplinarne postdiplomske studije Univerziteta u Sarajevu.
- de Beauvoir, Simone (1982 [1949]). *Drugi pol*. Beograd: Bigz.
- Denić, Slavica (2014). *Rodni identitet i interkulturnalnost: kritička analiza afirmativnih mera na visokoškolskim institucijama u Srbiji 2003-2013. godine*, doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI, Centar za rodne studije UNS.
- Domonkos, Ágnes (2018). "The role of gender in the use of Hungarian address forms", *Jezik komunikacija informacija / Language Communication Information*, 13, 175-187.
- Drobnjak, Nada (ur.) (2006). *On je rekla: upotreba rodno senzitivnog jezika*. Podgorica: Kancelarija za ravnopravnost polova Vlade Republike Crne Gore.
- Duffy, Jim; Warren, Kelly; Walsh, Margaret (2001). "Classroom interactions: Gender of teacher,* gender of student, and classroom subject", *Sex roles*, 45 (9-10), 579-593.
- Duranti, Alessandro (1997). *Linguistic anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Đermanov, Jelena; Kosanović, Marijana; Borovica, Tamara (2012). „Rodne razlike i rodna stvarnost u obrazovnom kontekstu”. U: Zbornik radova *Kvalitet obrazovnog sistema Srbije u evropskoj perspektivi* [Elektronski izvor]: zbornik rada. Knj. 2 = The quality of education system in Serbia European perspective: proceedings of papers. Vol. 2 / [urednik Olivera Gajić; prevodilac Vincent Spevak]. - Novi Sad: Filozofski fakultet. <http://www.digitalnabiblioteka.tk/digitalna-biblioteka?task=view&id=90&catid=902>, pristupljeno 22.09.2013.
- Đorić, Gordana; Žunić, Natalija; Obradović-Tošić, Natalija (2010). *Obrazovanje za rodnu ravноправност. Analiza nastavnog materijala za Građansko vaspitanje*. Beograd: UNDP.
- Eckert, Penelope; McConell-Ginet, Sally (1992). “Think Practically and Look Locally: Language and Gender as Community-Based Practice”, *Annual Review of Anthropology*, 1992, Vol. 21(1), 461-490.
- Ehlich, Konrad (1979). „Erweiterte halbinterpretative Arbeitstranskription (HIAT 2): Intonation.“, *Linguistische Berichte*, 59, 51-75.
- Ehlich, Konrad (1993). “HIAT – A Transcription System for Discourse Data”. In: Edwards, Jane A.; Lampert, Martin D. (eds.) (1993). *Talking Data: Transcription and Coding in Discourse Research*. New York and London: Psychology Press, 123-148.
- Ehlich, Konrad; Jochen Rehbein (1976). „Halbinterpretative Arbeitstranskriptionen (HIAT).“, *Linguistische Berichte*, 45, 21-41.
- Ehlich, Konrad; Jochen Rehbein (1979). „Zur Notierung nonverbaler Kommunikation für diskursanalytische Zwecke.“ In: Winkler, Peter (Hrsg.) (1979). *Methoden der Analyse von Face-to-Face-Situationen*. Stuttgart: Metzler, 302-329.
- Enders-Dragässer, Uta; Fuchs, Claudia (1989). *Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule*. Weinheim, München: Juventa Verlag.
- Erdély, Lenke (2005). *Olvasókönyv*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ernst, Peter (2002). *Pragmalinguistik, Grundlagen, Anwendungen, Probleme*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Filipović, Jelena (2010). „Rod, jezik i rodno osetljive jezičke politike“. U: Filipović, Jelena et al. (2010). *Okrugli sto na temu rodno osetljivih jezičkih politika*. Beograd: Program Ujedinjenih nacija za razvoj, Sektor za inkluzivni razvoj, 15-73.
- Filipović, Jelena (2011). „Rod i jezik“. U: Milojević, Ivana; Slobodanka, Markov (ur.) (2011). *Uvod u rodne teorije*. Novi Sad: UNS ACIMSI Centar za rodne studije, Mediterran Publishing, 409-424.
- Filipović, Jelena et al. (2010). *Okrugli sto na temu rodno osetljivih jezičkih politika*. Beograd: Program Ujedinjenih nacija za razvoj, Sektor za inkluzivni razvoj.
- Fishman, Pamela (1983). “Interaction: The work women do”. In: Thorne, Barrie; Kramarae, Cheris; Henley, Nancy (eds.) (1983). *Language, Gender, and Society*. Cambridge, MA: Newbury House, 89-101.
- Flanders, Ned A. (1970). *Analyzing Teaching Behavior*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.

- Frawley, Timothy. (2005). "Gender bias in the classroom: Current controversies and implications for teachers", *Childhood Education*, 81.4, 221-228.
- Funk, Julika (2002). „Butler, Judith“. In: Kroll, Renate (Hrsg.) (2002). *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler Verlag, 45-46.
- Geller, Alex (2005). *Diskurs von Gewicht? Erste Schritte zu einer systematischen Kritik an Judith Butler*. Köln: Papy Rosse.
- Gildemeister, Regine (2004). „Doing Gender: Soziale Praktiken der Geschlechterunterscheidung“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) (2004). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 132-140.
- Gildemeister, Regine; Hericks, Katja (2012). *Geschlechtersoziologie. Theoretische Zugänge zu einer vertrackten Kategorie des Sozialen*. München: Oldenbourg Verlag.
- Glovacki-Bernardi, Zrinjka (2008). *Kad student zatrudni... Rasprava o rodnoj perspektivi u jeziku*. Zagreb: Alfa.
- Grbić, Milana (2007). *Analiza diskursa rodnih stereotipa u udžbenicima za osnovnu školu*, magisterski rad. Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI Centar za rodne studije UNS.
- Grice, Paul H. (1975). "Logic and Conversation." Reprinted in: Cole, Peter; Jerry, Morgan (eds.) (1989). *Syntax and Semantics* vol.3. New York: Academic Press, 22-40.
- Grice, Paul H. (1978). "Further Notes on Logic and Conversation." Reprinted in: Cole, Peter (ed.) (1989). *Syntax and semantics* vol. 9. New York: Academic Press, 41-57.
- Grice, Paul H. (1981). "Presupposition and Conversational Implicature." Reprinted in: Cole, Peter (ed.) (1989). *Radical Pragmatics*. New York: Academic Press, 183-198.
- Grice, Paul (1987). „Razgovor i logika“. U: Miščević, Nenad; Potrč, Matjaž (ur.) (1987). *Kontekst i značenje*. Rijeka: Izdavački centar, 55-67.
- Guentherodt, Ingrid; Hellinger, Marlis; Pusch, Luise F.; Trömel-Plötz, Senta (1980). „Richtlinien zur Vermeidung sexistischen Sprachgebrauchs“, *Linguistische Berichte*, 69, 15-21.
- Hartman Tews, Ilse (2002). „Konstruktivismus“. In: Kroll, Renate (Hrsg.) (2002). *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler Verlag, 210-211.
- Hattie, John; Timperley, Helen (2007). "The Power of Feedback", *Review of Educational Research*, Vol. 77, No. 1, 81-112.
- Hellinger, Marlis (1990). *Kontrastive feministische Linguistik. Mechanismen sprachlicher Diskriminierung im Englischen und Deutschen*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

- Holdenried, Michaela (2002). „Alterität/Andere(r)“. In: Kroll, Renate (Hrsg.) (2002). *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler Verlag, 7-8.
- Holme, Kristina Biene (2009). „B² - von Beauvoir zu Butler“, *Outside the box. Zeitschrift für feministische Gesellschaftskritik*, Nr.1. Leipzig: linxxnet, 10-14.
- Hornscheidt, Antje (2006). „Linguistik“. In: Braun, Christina; Stephan, Inge (Hrsg.). *Gender Studien. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: Metzler Verlag.
- hornscheidt, lann (2012). *feministische w_orte. ein lern-, denk- und handlungsbuch zu sprache und diskriminierung, gender studies und feministischer linguistik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- hornscheidt, lann (2014). „entkomplexisierung von diskriminierungsstrukturen durch intersektionalität“. <http://portal-intersektionalitaet.de/theoriebildung/schluesseltexte/hornscheidt/>, pristupljeno 17.01.2017.
- Howe, Christine (1997). *Gender and Classroom Interaction. A Research Review*. Edinburgh: The Scottish Council for Research in Education.
- Hsiao-Ching, She (2000). “The interplay of a biology teacher’s beliefs, teaching practices and gender-based student-teacher classroom interaction”, *Educational Research*, 42:1,100-111.
- Ileš, Marina (2015). *Terminologija rodne ravnopravnosti u engleskom, srpskom i mađarskom jeziku: uporedna kritička analiza*. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova, ACIMSI Centar za rodne studije.
- Jäger, Siegfried; Maier, Florentine (2009). “Theoretical and Methodological Aspects of Foucauldian Critical Discourse Analysis and Dispositive Analysis”. In: Wodak, Ruth; Meyer, Michael (eds.). (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis*, second edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington: Sage, 34-61.
- Jarić, Isidora (2002). „Škola“. U: Blagojević, Marina (ur.) (2002). *Mapiranje mizoginiјe u Srbiji: diskursi i prakse*. Beograd: Kvinn Till Kvinn, 495-503.
- Jarić, Vesna; Radović, Nadežda (2011). *Rečnik rodne ravnopravnosti*. Drugo izmijeno i dopunjeno izdanje. Beograd: Uprava za rodnu ravnopravnost Ministarstva rada i socijalne politike RS.
- Jefferson, Gail (1984). “Transcript Notation”. In: Heritage, John (ed.) (1984). *Structures of Social Interaction*. New York: Cambridge University Press.
- Jefferson, Gail (2004). “Glossary of transcript symbols with an introduction”. In: Lerner, Gene H. (ed.) (2004). *Conversation analysis: studies from the first generation*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 13-31.
- Jerković, Ivan; Zotović, Marija (2000). *Razvojna psihologija*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Jespersen, Otto (1964 [1922]). *Language: Its Nature, Development and Origin*. New York: Norton.
- Jones, Susanne M.; Dindia Kathryn (2004). “A Meta-Analytic Perspective on Sex Equity in the Classroom”, *Review of Educational Research*, Vol. 74, No. 4, 443-471.

- Jovanović, Marija (2009). „O postojećoj komunikaciji u nastavi i o neophodnim promenama“, <http://www.pedagog.rs/nastava%20i%20vaspitanje/2009-2/0%20postojećoj%20komunikaciji%20u%20nastavi.pdf>, pristupljeno 10.4.2014.
- Júle, Allyson (2002). “Speaking Their Sex: A Study of Gender and linguistic Space in an ESL Classroom”, *TESL Canada Journal/Revue du Canada*, Vol. 19, No. 2, 37-51.
- Júle, Allyson (2004). *Gender, Participation and Silence in the Language Classroom: Sh-shushing the Girls*. Basingstoke: Palgrave McMillan.
- Júle, Allyson (2005). “A fair share: Gender and linguistic space in a language classroom”, *Multilingua*, No. 24, 25-37.
- Kartag Odri, Agneš (2011). „Rod i multikulturalnost“. U: Milojević, Ivana; Markov, Slobodanka (ur.) (2011). *Uvod u rodne teorije*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu, ACIMSI, Centar za rodne studije, Mediterran Publishing.
- Kegyes, Erika (2008). „Sexusgrammatik und Gendersemantik. Ausdrucksformen im Ungarischen“. In: Kegyes, Erika (Hrsg.) (2008). *Genderbilder aus Ungarn. Erlebnisse der ungarischen Genderforschung*. Habmurg: Verlag Dr. Kovacs, 73-90.
- Key, Mary (1975). *Male/Female Language*. Metuchen, NJ: Scarecrow Press.
- Kilian, Eveline (2011). „Queering Gender Studies“. In: Binder, Beate; Jähnert, Gabriele; Kerner, Ina; Kilian, Eveline; Nickel, Hildegard Maria (Hrsg.) (2011). *Travelling Gender Studies. Grenzüberschreitende Wissens- und Institutionentransfers*. Münster: Westfälisches Dampfboot, 220-239.
- Kitzinger, Celia (2000). “Doing Feminist Conversation Analysis”, *Feminism Psychotherapy*, Vol. 10(2), 163-193.
- Klann-Delius, Gisela (2005). *Sprache und Geschlecht. Eine Einführung*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler.
- Knoblauch, Hubert A. (2001). „Erving Goffmans Reich der Interaktion“. In: Knoblauch, Hubert A. (Hrsg.) (2001). *Erving Goffman. Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, 7-49.
- Koković, Dragan. „Multikulturno ili interkulturno obrazovanje“. *Interkulturalnost*. <http://www.kultura-vojvodina.org.rs/images/interkulturalnost.pdf>, pristupljeno 12.01.2017.
- Konnerzt, Ursula (2005). „Simone de Beauvoir: Das andere Geschlecht“. In: Löw, Martina; Mather Bettina (Hrsg.) (2005). *Schlüsselwerke der Geschlechterforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 26-58.
- Kostović, Svetlana (2005). *Vaspitni stil nastavnika*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine.
- Kostović, Svetlana (2008). *Pigmalion u razredu*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju.
- Kottoff, Helga (2001). „Geschlecht als Interaktionsritual?“. In: Knoblauch, Hubert A. (Hrsg.) (2001). *Erving Goffman. Interaktion und Geschlecht*. Frankfurt, New York: Campus Verlag, 159-194.

- Kumpulainen, Kristiina; Wray, Devid (eds.) (2004). *Classroom interaction and collaborative learning: from theory to practice*. Second edition. London and New York: Routledge Falmer.
- Kusterle, Karin (2011). *Die Macht von Sprachformen: der Zusammenhang von Sprache, Denken und Genderwahrnehmung*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
- Kuzmanović Jovanović, Ana (2013). „Rodno osetljiv jezik u sektoru bezbednosti“ [Elektronski izvor (URL): http://bezbednost.org./Bezbednost/373/Sve-publikacije.shtml/nav_start]. Beograd: Beogradski centar za bezbednosnu politiku.
- Lahlali, El Mustapha (2007). *Critical Discourse Analysis and Classroom Discourse Practices*. Muenchen: LINCOM.
- Lakoff, Robin (1975). *Language and women's place*. New York: Harper & Row.
- Lalić-Vučelić, Nataša (2008). „Kvalitet komunikacije između nastavnika i učenika i primena podsticajnih mera“. U: Šefkusić, Slavica (2008) (ur.). *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*. 40 (1)/2008. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja, 122-136.
- Lazar, Michele M. (2007). “Feminist Critical Discourse Analysis: Articulating a Feminist Discourse Praxis”, *Critical Discourse Studies*, 4: 2, 141-164.
- Lefstein, Adam & Julia Snell. (2011). “Classroom discourse: The promise and complexity of dialogic practice”. In: Ellis, Sue, McCartney, Elspeth (eds). (2011). *Applied Linguistics and Primary School Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 165-185.
- Maclellan, Effie (2005). “Academic achievement. The role of praise in motivating students”, *Active Learning in Higher Education*, Vol.6 (3), 194-206.
- Maihofer, Andrea (2003). „Geschlecht“, In: Haug, Frigga (Hrsg.) (2003). *Historisch-kritisches Wörterbuch des Feminismus. Band: Abtreibung bis Hexe*. Hamburg: Argument Verlag, 423-435.
- Malešević, Miroslava (2005). „Velika i mala matura: o odrastanju osnovnoškolki u Beogradu“. U: Antovijević, Dragana et al. (2005) (ur.). *Mapiranje mizoginije u Srbiji: Diskursi prakse* (II tom). Beograd: AŽIN, 297-304.
- Maltz, Daniel; Borker, Ruth (1982). “A cultural approach to male-female miscommunication”. In: Gumperz, John J. (ed.) (1982). *Language and social identity*. Cambridge: University Press, 196-216.
- Maltz, Daniel M.; Borker, Ruth A. (1991). „Mißverständnisse zwischen Männern und Frauen – kulturell betrachtet“. In: Günthner, Susanne; Kotthoff, Helga (Hrsg.) (1991). *Von fremden Stimmen. Weibliches und männliches Sprechen im Kulturvergleich*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 52-74.
- Maslovarić, Biljana (2013). „Interkulturno obrazovanje i kulturni diverzitet“, IV neđunarodni naučni skup *Multikulturalnost i savremeno društvo. Društveno humanističke nauke. Psihologija*. Zbornik radova 2. Novi Sad: Visoka škola „Pravne i poslovne akademske studije dr Lazar Vrkačić“, 88-98.
- Matijašević, Radovan (1980). „Bahtinova teorija govora“. U: Bahtin, Mihail (Vološinov, Valentin N.) (1980 [1929]). *Marksizam i filozofija jezika*. Nolit: Beograd, 9-40.

- McHoul, Alexander (1978). "The organization of turns at formal talk in the classroom", *Language in Society* 7, 183-213.
- Mikeš, Melanija (2000). *Dete u svetu dvojezičnih čarolija*. Vternik: LDIJ.
- Mikeš, Melanija (2001). *Kad su granice samo tarabe: istraživanja višejezičnosti u Vojvodini*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Mikeš, Melanija (2003). *Mali jezikoslovci*. Novi Sad: Futura publikacije.
- Mikeš, Melanija (2005). *Mali jezikoslovci se igraju i pevaju*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine.
- Milinović, Jelena; Savić, Svenka (2011). *Misterije rodne ravnopravnosti ... i još ponešto*. Banja Luka: Helsinski parlament građana Banja Luka.
- Miljušković, Sanja (2013). *Registar zanimanja, zvanja i titula žena. Prilog upotrebi rodno osjetljivog jezika u sferi javne komunikacije*. Podgorica: Ministarstvo za ljudska i manjinska prava, Odeljenje za poslove rodne ravnopravnosti.
- Mitro, Veronika et al. (2004). *Nevidljive – ljudska prava Romkinja u Vojvodini/The Invisible Ones – Human Rights of Romani Women in Vojvodina*. Novi Sad: Futura publikacije i Ženske studije i istraživanja.
- Mitro, Veronika; Damjanović, Dajana; Timotić, Svjetlana (2014). *Seksualnost žena sa motornim invaliditetom iz Vojvodine*. Novi Sad: ..Iz kruga Vojvodina.
- Müller, Sigfrid; Fuchs, Claudia (1993). *Handbuch zur nichtsexistischen Sprachverwendung in öffentlichen Texten*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Murata, Kumiko (1994). "Intrusive or co-operative? A cross-cultural study of interruption", *Journal of Pragmatics*, 21, 385-400.
- Mužić, Vladimir (1999). Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja. Zagreb: Educa.
- Ng, Sik Hung; Brooke, Mark; Dunne, Michael (1995). "Interruptions and Influence in Discussion Groups", *Journal of Language and Psychology*, Vol. 14, No. 4, 369-381.
- Nullmeier, Frank; Pritzlaff, Tanja; Weihe, Anne C.; Baumgarten, Britta (2008). *Entscheiden in Gremien. Von der Videoaufzeichnung zur Prozessanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, GWV Fachverlage GmbH.
- O'Connell, Daniel C.; Kowal, Sabine (2009). "Transcription systems for spoken discourse". In: D'hondt, Sigurd; Östman, Jan-Ola; Verschueren, Jef (eds.) (2009). *The Pragmatics of Interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 240-255.
- Palm, Kerstin (2011). „Nature-Nurture-Debatte und Konstruktivismus-Realismus-Streit. Fachspezifische Schauplätze um emanzipative Körpertheorien in den Gender Studies“. In: Bogusz, Tanja; Sorensen, Estrid (Hg.) (2011). *Naturalismus/Konstruktivismus: Zur Produktivität einer Dichotomie*. Berliner Blätter 55/2011. Berlin: Panama Verlag, 22-32.
- Paseka, Angelika (2004). „Udžbenici kao instrumenti „tajnog nastavnog plana“ škole“. U: *GENDER perspektiva u nastavi: mogućnosti i poticaji*. Sarajevo: Fondacija Heinrich Böll, regionalni ured Sarajevo, Kulturkontakt Austria, 52-59.

- Paunović, Tatjana (2011). "Inercultural Communicative Competence: Beyond Queen, Queuing and Crumpets". U: Vasić, Vera (ur.) (2011). *Jezik u upotrebi/ Language in Use. Primjenjena lingvistika u čast Ranku Bugarskom/Applied Linguistic in Honour of Ranko Bugarski*. Novi Sad: Filozofski fakultet; Beograd: Filološki fakultet, 231-252.
- Petrić, Bojana (2006). *Rečnik reforme obrazovanja*. Novi Sad: Platoneum, Misao, Pedagoški zavod Vojvodine.
- Plut, Dijana (2004). „Socijalizacijski obrasci udžbenika i rodni stereotipi“. U: *Pre-vazilaženje rodnih stereotipa u osnovnom obrazovanju* (2004). Budva: Foundation Open Society Institute, Predstavništvo CG, 35-52.
- Pohl, Margit (1996). *Geschlechtsspezifische Unterschiede im Sprachverhalten. Eine psychologische Untersuchung von Kooperativität und Dominanz in informellen Gesprächssituationen*. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Peter Lang.
- Polovina, Vesna (1985). „O upotrebi glagolskih vremena u savremenom srpskohrvatskom razgovornom jeziku“, *Sastanak slavista u Vukove dane*, Beograd 14/2, 87-103.
- Polovina, Vesna (1986). *Leksičko-semantička kohezija u razgovornom jeziku*. Beograd: Filozofski fakultet.
- Poljak, Vladimir (1970). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Popović, Dragana; Duhaček, Nađa (2009). „Od Ciriškog kruga do studija roda - rodna ravnopravnost i visoko obrazovanje u Srbiji“, *Godišnjak Fakulteta političkih nauka*, vol. 3, br. 3, 681-693.
- Popović, Dragana; Duhaček Nađa (2011). „Rod i obrazovanje“. U: Milojević, Ivana; Markov, Slobodanka (ur.) (2011). *Uvod u rodne teorije*. Novi Sad: Univerzitet u Novom Sadu i Centar za rodne studije ACIMSI, Mediterran Publishing.
- Pralica, Dejan (2006). „Religijski i ideološki diskurs u poslanicama Srpske pravoslavne crkve“, *Religija i tolerancija*, br. 5.Novi Sad: Centar za empirijsko istraživanje religije, 41-52.
- Prčić, Tvrtnko (1998). *Novi transkripcioni rečnik engleskih ličnih imena*. Novi Sad: Prometej.
- Puhalo, Srđan; Milinović, Jelena (2007). *Kog suroda čitanke?*. Banja Luka: Gendercentar: Centar za jednakost i ravnopravnost polova Republike Srpske.
- Pusch, Luise F. (1984). *Das Deutsche als MännerSprache*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Rajilić, Simone (2015). „Feministische Perspektive auf (nicht)diskriminierende Sprachpraktiken in Serbien“. In: Scheller-Boltz, Dennis (ed.) (2015). *New Approaches to Gender and Queer Research in Slavonic Studies*. Harrassowitz Verlag: Wiesbaden, 109-128.
- Rajilić, Simone; Kersten-Pejanić, Roswitha (2010). *Theoretische und empirische Genderlinguistik in Bosnien, Kroatien und Serbien*. München, Berlin: Verlag Otto Sagner.

- Redder, Angelika (Hrsg.) (1982). *Schulstunden 1: Transkripte*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Reinharz, Shulamit; Davidman, Lynn (1996). *Feminist Methods in Social Research*. New York, Oxford: Oxford University Press.
- Richards, Keith (2006). "Being the teacher": Identity and classroom conversation", *Applied Linguistics*, Vol 27(1), 51-77.
- Rymes, Betsy (2008). *Classroom Discourse Analysis: A Tool for Critical Reflection*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Sacks, Harvey; Schegloff, Emanuel A.; Jefferson, Gail (1974). "A Simplest Systematics for the Organisation of Turn-Taking for Conversation", *Language*, Vol. 50, No. 4. Part 1, 696-735.
- Sadker, David; Zittleman, Karen R. (2009). *Still failing at fairness: How gender bias cheats girls and boys in school and what we can do about it*. New York, London, Toronto, Sydney: Simon and Schuster.
- Samel, Ingrid (2000). *Einführung in die feministische Sprachwissenschaft*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Savić, Svenka (1981). „Jezik i pol: termini za označavanje zanimanja koje vrše žene na fakultetu“, referat na: VIII kongres psihologa SFRJ: sekcija: polne razlike, Zagreb, maj 1981.
- Savić, Svenka (1984a). „Pragmatički aspekti roda nomina agentis u srpskohrvatskom /hrvatskosrpskom jeziku“, Naučni sastanak slavista u Vukove dane, 13/1, Beograd, 247-258.
- Savić, Svenka (1984b). „Principi stvaranja neologizama u srpskohrvatskom jeziku“. U: Jerković, Jovan (ur.) (1984). *Leksikografija i leksikologija – zbornik rada*. Novi Sad, Beograd: Matica srpska, 161-170.
- Savić, Svenka (1985). „Pragmatic aspects of the gender of occupational terms in SerboCroatian“, *Arbeitspapier*, Slavisk Institut, Aarhus University, 1, 117.
- Savić, Svenka (1988). „Kako pisati zanimanja i titule žena“, predavanje održano u Sekciji za lektore Društva za srpskohrvatski jezik i književnost Vojvodine, Novi Sad, april 1988.
- Savić, Svenka (1989a). „Language and sex. Evidence from Serbo-Croatian“, *European Journal for Semiotic Studies*, Wien, 1/3, 535-555.
- Savić, Svenka (ur.) (1989b). *Interkulturalizam kao oblik obrazovanja dece migranta van domovine: zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike.
- Savić, Svenka (ur.) (1989c). *Interkulturalizam kao oblik obrazovanja dece migranta van domovine: zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike.
- Savić, Sveka (1992). „Žene u jevandjelu po Luki: analiza narativnih postupaka“. Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike, neobjavljen rad.
- Savić, Svenka (1993). *Analiza diskursa*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Savić, Svenka (1995a). „Jezik i pol (I): istraživanja u svetu“, *Ženske studije*, br. 1, Beograd, 150-169.

- Savić, Svenka (1995b). „Jezik i pol (II): istraživanja kod nas“, Ženske studije, br. 2/3, Beograd, 228-244.
- Savić, Svenka (1995c). „Jedan primer (ne)vidljivosti žena u udžbeniku“, Feminističke sveske, 3-4, Beograd, 223-226.
- Savić, Svenka (1995d). “Another example of (Non)Visibility of Women in a Textbook“. In: K. Sornig; D.W. Halwachs; Ch. Penzinger; G. Ambrosch (Hrsg.) (1995). *Linguistics with a Human Face: Festschrift für Norman Denison zur 70 Geburtstag*, Grazer Linguistische Monographien 10, Graz, 359-364.
- Savić, Svenka (2001). „Ideologija jezikoslovne elite“. U: Blagojević, Marina (ur.) (2005). *Mapiranje mizoginije u Srbiji: diskursi i prakse (II tom)*. Beograd: AŽIN, str. 97-102.
- Savić, Svenka (2002a). „Žene iz manjinskih grupa u Vojvodini: pogled iz vizure žene iz većinskog naroda“, *Informator*, br. 35-36, Novi Sad, 8-20.
- Savić, Svenka (2002b). „Seksizam u jeziku – politika omalovažavanja“. U: Blagojević, Marina (ur.) (2002). *Mapiranje mizoginije u Srbiji: diskursi i prakse*. Beograd: Asocijacija za žensku inicijativu, 65-86.
- Savić, Svenka (2002c). „Zašto treba pisati u ženskom rodu titule i zanimanja žena?“, Žene na delu /informator/. Beograd, 8-9.
- Savić, Svenka (2004a). Žena sakrivena jezikom medija: kodeks neseksističke upotrebe jezika. Novi Sad: Futura publikacije.
- Savić, Svenka (2004b). „Jezik i rod: politički korektan govor s fokusom na seksizam u udžbenicima osnovne i srednje škole“. U: Paseka, Angelika (2004) (ur.). *Gender perspektiva u nastavi: mogućnosti i poticaji*. Sarajevo: Fondacija Heinrich Boll, Regionalni ured Sarajevo: Kulturkontakt Austria, 60-68.
- Savić, Svenka (2006). „Rodna perspektiva jezika: predlog za standardizaciju“. U: Drobnjak, Nada (ur.) (2006). *On je rekla: upotreba rodno senzitivnog jezika*. Podgorica: Kancelarija za ravnopravnost polova Vlade Republike Crne Gore, 72 – 88.
- Savić, Svenka et al. (2009). *Rod i jezik*. Novi Sad: Ženske studije i istraživanja i Futura publikacije.
- Savić, Svenka (2010). „Izgrađivanje akademske zajednice: 1960-2010“. U: Vasić, Vera (ur.) (2010). *Zbornik u čast Svenki Savić: Diskurs i diskursi*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Savić, Svenka (2011). „Izgrađivanje akademiske zajednice: 1960-2010“. U: Belić, Nataša (ur.) (2011). *Stvaranje akademске zajednice: bibliografija radova Svenke Savić: 1963-2011*. Novi Sad: Futura publikacije i Ženske studije i istraživanja, 5-24.
- Savić, Svenka; Ljubisavljević, Biljana (2009). „Analiza diskursa akademskih preporuka: doprinos procesu normiranja.“ *Riječ* br. 2, 7-29.
- Savić, Svenka; Polovina, Vesna (1989). *Razgovorni srpskohrvatski jezik*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Institut za južnoslovenske jezike.
- Savić, Svenka; Stanojević, Danijela (2012). „Oslovljavanje i pozdravljanje u srpskom jeziku: pregled istraživanja (1979-2011). U: Savić, Svenka; Satnojević, Danijela (Ur.) (2012). *Iz riznice multijezičke Vojvodine. Oslovljavanje i pozdravljanje u*

- savremenim jezicima nacionalnih zajednica u Vojvodini*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 99-152.
- Savić, Svenka; Žibreg, Ivona (1982). „Neki aspekti oslovljavanja u govoru dece predškolskog uzrasta“, *Prilozi proučavanju jezika*, br. 18. Novi Sad: Filozofski fakultet, Odsek za srpski jezik i lingvistiku, 5-26.
- Schegloff, Emanuel A. (1993). “Turn Organization: One Intersection of Grammar and Interaction”, Prepared for the Second Grammar and Interaction Workshop, UCLA, March 1993. SAD.
- Scherzer, Joel (1987). “A diversity of voices: men’s and women’s speech in ethnographic perspective.”. In: Philips, Susan U.; Steele, Susan; Tanz, Christine (eds.) (1987). *Language, Gender, and Sex in Comparative Perspective*. Cambridge: Cambridge University Press, 95-120.
- Schlobinski, Peter (1996). *Empirische Sprachwissenschaft*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Selting, Margret; Auer, Peter; Barden, Birgit; Bergmann, Jörg; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Günthner, Susanne; Meier, Christoph; Quasthoff, Uta; Schlobinski, Peter; Uhmann, Susanne (1998). „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem (GAT)“, *Linguistische Berichte*, 173, 91-122.
- Selting, Margret; Auer, Peter, Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2009). „Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2)“, *Gesprächsforschung* (10), 353-402.
- Selting, Margret; Auer, Peter, Barth-Weingarten, Dagmar; Bergmann, Jörg; Bergmann, Pia; Birkner, Karin; Couper-Kuhlen, Elizabeth; Deppermann, Arnulf; Gilles, Peter; Günthner, Susanne; Hartung, Martin; Kern, Friederike; Mertzlufft, Christine; Meyer, Christian; Morek, Miriam; Oberzaucher, Frank; Peters, Jörg; Quasthoff, Uta; Schütte, Wilfried; Stukenbrock, Anja; Uhmann, Susanne (2011). “A system for transcribing talk-in-interaction: GAT 2”, *Gesprächsforschung* (12), 1-51.
- Serl, Džon (1992). Govorni činovi. Beograd: Nolit.
- Sinclair, John; Coulthard, Malcolm (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.
- Sinclair, John; Coulthard, Malcolm (1992). “Towards an analysis of discourse”. In: Coulthard, Malcolm (ed.) (1992). *Advances in spoken discourse analysis*. London and New York: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1984). *Bilingualism or not - the education of minorities*. Clevedon Avon: Multilingual Matters.
- Smith-Lovin, Lynn; Brody, Charles (1989). “Interruptions in Group Discussions: The Effect of Gender and Group Composition”, *American Sociological Review*, Vol. 54., 424-435.

- Speer, Susan (2005). *Gender Talk. Feminism, Discourse and Conversation Analysis*. London and New York: Routledge.
- Spender, Dale (1980). *Man Made language*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Spender, Dale (1985). *Frauen kommen nicht vor. Sexismus in Bildungswesen*. (aus dem Englischen von Brigitte Stein). Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Spender, Dale (1990 [1984]). „Mit Aggressivität zum Erfolg: Über den doppeltlen Standar, der in den Klassenzimmer operiert“. In: Trömel-Plötz, Senta (Hrsg.) (1990). *Gewalt durch die Sprache. Die Verfehligung von Frauen in Gesprächen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbücher Verlag, 71-98.
- Stefanović, Jelena (2017). *Svilena koža i pileće srce: rodni stereotipi u romanima iz lektire za osnovnu školu*. Novi Sad: Zavod za ravnopravnost polova.
- Stefanović, Jelena; Glamočak, Saša (2008). *Rod u čitankama i nastavi srpskog jezika u osnovnoj školi*. Valjevo: Grupa za emancipaciju žena „Hora“.
- Stević, Slobodan (1997). *Analiza konverzacije*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Stjepanović-Zaharijevski, Dragana; Gavrilović, Danijela; Petrušić, Nevena (2010). *Obrazovanje za rodnu ravnopravnost. Analiza nastavnog materijala za osnovnu i srednju školu*. Niš: UNPD.
- Swann, Joan (1988). “Talk Control: An Illustration from the Classroom of Problems in Analysing Male Dominance of Conversation”, reprinted in: Logan, Caroline (ed.) (1997). *Gender Perspectives on Writing and Language*. Ontario: Broadview Press, 16-21.
- Swann, Joan (2003). “Schooled Language: Language and Gender in Educational Settings”. In: Holmes, Janet; Meyerhoff, Miriam (eds.) (2003). *The Handbook of language and gender*. Malden, Oxford, Berlin: Blackwell Publishing, 624-644.
- Szépe, György (2011). “Mother Tongue Competence and Socio-Professional Integration into the Community”. U: Vasić, Vera (ur.) (2011). *Jezik u upotrebi/Language in Use. Primjenjena lingvistika u čast Ranku Bugarskom/Applied Linguistic in Honour of Ranko Bugarski*. Novi Sad: Filozofski fakultet; Beograd: Filološki fakultet, 219-230.
- Talbot, Mary (1992). “I wish you’d stop interrupting me!: Interruptions and asymmetries in speaker-rights in equal encounters”, *Journal of Pragmatics*, 18, 451—466.
- Tanen, Debora (1999 [1990]). *Ti jednostavno ne razumeš*. [sa engleskog prevela Slavica Perović] Rijeka Crnojevića: Oktoih.
- Tannen, Deborah (1993). *Gender and Conversational Interaction*. Oxford: Oxford University Press.
- Tannen, Deborah (1996). “Researching Gender-Related Patterns in Classroom Discourse”, *TESOL Quarterly*, Vol. 30, No. 2, 341-344.
- Tannen, Deborah (1997). *Andere Worte, Andere Welten: Kommunikation zwischen Frauen und Männern*. [Aus dem Engl. von Dorothea Thielke] Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag.

- Tiedemann, Joachim (2002). "Teachers' Gender Stereotypes as Determinants of Teacher Perceptions in Elementary School Mathematics", *Educational Studies in Mathematics*, 50, 49–62.
- Tir Borlja, Marija (2016). *Analiza diskursa razgovora u sudu: sudija – (op)tuženi. Prilozi II uz doktorsku disertaciju*, odbranjena doktorska disertacija. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za srpski jezik i lingvistiku.
- Toldi, Eva (2005). „Iskustva u izradi udžbeničkog kompleta na mađarskom jeziku“. U: Toldi, Eva (ur.) (2005). *Metodologija pisanja udžbenika*. Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, 27-34.
- Tomić-Koludrović, Inga (2007). „Feminističke teorije u sociologiji i mikro-makro perspektiva“. U: Miliša, Zlatko et al. (ur.) (2007). *Acta Iadertina*. Zadar: Sveučilište u Zadru, 281-99.
- Trifković Tucakov, Olga (2014). *Diskurs analiza razgovora lekara sa pacijentima*, odbranjeni magistarski rad. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za srpski jezik i lingvistiku.
- Trömel-Plötz, Senta (Hrsg.) (1990). *Gewalt durch die Sprache. Die Vergewaltigung von Frauen in Gesprächen*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Trömel-Plötz, Senta (1991). *Frauensprache: Sprache der Veränderung*. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.
- Tudor, Alyosxa (2010). „Rassismus und Migratismus: die Relevanz einer kritischen Differenzierung.“ In: Nduka-Agwu, Adibeli; Hornscheidt, Antje Lann (Hrsg.) (2010). *Rassismus auf gut Deutsch: ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel, 396-420.
- van Dijk, Teun (1993). "Principles of critical discourse analysis", *Discourse & Society*, Vol. 4 (2). London, Newbury Park and New Delhi: Sage, 249-283.
- van Dijk, Teun (2006). "Discourse and Manipulation", *Discourse & Society*, 17(2), 359-383, <http://www.discourses.org/OldArticles/Discourse%20and%20manipulation.pdf>, pristupljeno 17.01.2017.
- van Dijk, Teun A. (2009). "Critical discourse studies: a sociocognitive approach". In: Wodak, Ruth; Meyer, Michael (eds.) (2009). *Methods of Critical Discourse Analysis*. Second Edition. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage, 62-86.
- Veith, Werner H. (2005). *Soziolinguistik. Ein Arbeitsbuch*. 2. Auflage. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Villa, Paula-Irene (2004). „(De)Konstruktion und Diskurs-Genealogie: Zur Position und Rezeption von Judith Butler“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) (2004). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 144-152.
- Vilotijević, Mladen (1999). *Didaktika 1, 2, 3*. Beograd: Naučna knjiga, Učiteljski fakultet.
- Vlahović, Plamenka; Bugarski, Ranko; Vasić, Vera (ur.) (2009). „Predgovor“. U: *Višejezični svet Melanije Mikeš*. Novi Sad: Filozofski fakultet, Društvo za primenjenu linvistiku Srbije.

- Wagenknecht, Peter (2002). „Heteronormativität“. In: Kroll, Renate (Hrsg.) (2002). *Metzler Lexikon Gender Studies, Geschlechterforschung: Ansätze, Personen, Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler Verlag, 627-628.
- Walsh, Steve (2006). *Investigating Classroom discourse*. London and New York: Routledge.
- Walsh, Steve (2011). *Exploring Classroom discourse. Language in Action*. London and New York: Routledge.
- Wedl, Juliette (2014). „Diskursforschung in den Gender Studies“. In: Angermuller, Johannes; Nonhoff, Martin; Herschinger, Eva; Macgilchrist, Felicitas; Reisigl, Martin; Wedl, Juliette; Wrana, Daniel; Ziem, Alexander (Hg.) (2014). *Diskursforschung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (2 Bde.). Bielefeld: Transcript Verlag, 276-299.
- West, Candace (1979). „Against our will: Male interruptions of females incross-sex conversation“, *Annals of the New York Academy of Sciences*, No. 327, 81-100.
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (1983). „Small insults: A study of interruptions in cross-sex conversations between unacquainted persons“. In: Thorne, Barrie; Kramarae, Cheris; Henley, Nancy (eds.) (1983). *Language, Gender, and Society*. Cambridge, MA: Newbury House, 102-117.
- West, Candace; Zimmermann, Don H. (1985). „Gender, Language and discourse“. In: Van Dijk, Teun A. (ed.) (1985). *Handbook of Discourse Analysis*. Vol 4. London: Academic Press, 103-124.
- West, Candace; Zimmerman, Don H. (1987). „Doing Gender“, *Gender and Society*, Vol. 1, No. 2 (Jun., 1987), 125-151.
- Wetterer, Angelika (2004). „Konstruktion von Geschlecht. Reproduktionsweisen der Zweigeschlechtigkeit“. In: Becker, Ruth; Kortendiek, Beate (Hrsg.) (2004). *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 122-131.
- Zaharijević, Adrijana (2008). „Kratka istorija sporova: šta je feminizam“. U: Zaharijević, Adrijana (ur.) (2008). *Neko je rekao feminizam? Kako je feminizam uticao na žene XXI veka*. Beograd: Heinrich Böll Stiftung, 384-415.
- Zimmerman, Don H.; West, Candace (1975). „Sex roles, interruptions, and silences in conversation“. In: Thorne, Barrie; Henley, Nancy (eds.) (1975). *Language and Sex: Difference and Dominance*. Rowley, MA: Newbury House, 105-129.

Pravna akta

ENWISE Report (Istanbul, 2003).

Kodeks profesionalne etike Univerziteta u Novom Sadu (2010),
<http://www2.uns.ac.rs/sr/statut/pravilnici/etickiKodeks.pdf>, pristupljeno

12.08.2016.

Konvencija o eliminisanju svih oblika diskriminacije žena (CEDAW, 1979).

Milenijumski ciljevi razvoja (Njujork, 2005).

Pekinška deklaracija (Peking, 1995).

Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2014), Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik br. 2/2010, 3/2011 - dr. pravilnik, 8/2013, 5/2014.

Pravilnik o opštim standardima postignuća – Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja (2010), Službeni glasnik RS – Prosvetni pregled, br. 5/2010.

Pravilnik o standardima kvaliteta udžbenika i uputstvo o njihovoj upotrebi (2010), Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik br. 1/2010.

Univerzalna deklaracija o ljudskim pravima (Pariz, 1948).

Ustav Republike Srbije (2006), Službeni glasnik RS, br. 98/2006.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (2019), Službeni glasnik RS br. 88/2017, 27/2018 - dr. zakoni i 10/2019).

Zakon o ravnopravnosti polova (2009), Službeni glasnik RS, br. 104/2009.

Zakon o udžbenicima i drugim nastavnim sredstvima (2018), Službeni glasnik RS, br. 27/2018).

Zakon o zabrani diskriminacije (2009), Službeni glasnik RS, br. 22/2009.

Zakon o zaštiti podataka o ličnosti (2018), Službeni glasnik RS, br. 87/2018.

9 PRILOZI

9.1 Prilog 1: Novosadski korpus razgovornog srpskog jezika: 1975-200

NOVOSADSKI KORPUS RAZGOVORNOG SRPSKOG JEZIKA: 1975-2000.

Filozofski fakultet Odsek za srpski jezik i lingvistiku

Projekat: Psiholingvistička istraživanja, rukovodi prof. Dr Svenka Savić

1. Govor reportera u prenosu fudbalske utakmice, S. Savić, 1997; V. Mitro, 1994.
2. Narativni diskurs kod odraslih: Film o kruškama, I. Antonić, 1983.
3. Narativni diskurs kod dece: film o kruškama, V. Mitro, 1994.
4. Narativni diskurs kod odraslih: Knjiga o žabi, V. Mitro, 1995.
5. Narativni diskurs kod dece: Knjiga o žabi, V. Mitro, 1995.
6. Narativni diskurs kod adolescenata: Knjiga o žabi, V. Mitro, 1995.
7. Razgovor vaspitača i dece, M. Agić, 1983.
8. Razgovor učitelj - dete u I razredu osnovne škole, M. Agić, 1983.
9. Telefonski razgovori, S. Šokica, 1986, V. Mitro, 1993, V. Vukša, 1994, V. Mitro, 1998.
10. Razgovor doktor - pacijent, V. Mitro, 1993.
11. Uslužni razgovori, V. Mitro, 1991.
12. Razgovor u sudu, I. Antonić i V. Mitro, 1991.
13. Naučna predavanja, I. Antonić, 1991.
14. Rasprava na naučnom skupu, I. Antonić, 1991.
15. Konsultacije mentora sa postdiplomcima, I. Antonić i V. Mitro, 1991.
16. Intervjui, V. Mitro i D. Valić Nedeljković, 1991.
17. Razgovor reditelj - glumac u pozorištu, Ž. Tomic, 1994.
18. Svakodnevni razgovori odraslih, V. Mitro, 1995.
19. Svakodnevni razgovori dete - odrasli, V. Kukolj, V. Mitro i V. Vasić, 1995.
20. Svakodnevni razgovori dece, V. Mitro i V. Vasić, 1995.
21. Svakodnevni razgovori adolescenata, V. Mitro, 1995.
22. Psovke i pogrdni izrazi, V. Mitro i S. Savić, 1993.
23. Diskurs u predškolskoj ustanovi, M. Jocić i V. Vasić, 1980.
24. Religijski diskurs: homilije, S. Savić, 1992.
25. Religijski diskurs: predavanja, V. Mitro, 1995.
26. Religijski diskurs: intervjui, D. Valić Nedeljković, 1992.

27. Diskurs pisanih poruka namenjen govorenju, V. Mitro, D. Valić Nedeljković i S. Savić, 1993.
28. Komunikacija sa kućnim ljubimcima, V. Mitro, 1993.
29. Vicevi, V. Mitro, 1994.
30. Dnevničici o usvajanju govora dece uzrasta 1,0 - 5,0, M. Jocić, S. Savić, V. Vasić, 1983. V. Gurjanov, 1992.
31. Pisani diskursi, V. Mitro, 1994, 1995; S. Savić, 1994, I. Čurić, 1998.
32. Pisani diskursi: fax i e-mail poruke, V. Mitro, 1994.
33. Proricanje subbine, V. Mitro, 1995, R. Mirilov, 1998.
34. Službeni razgovori, V. Mitro, 1995.
35. Politički diskurs, S. Savić i V. Mitro, 1995.

9.2 Prilog 2: Odobrenja i informisani pristanci za snimanje časova

Odobrenje prosvetne savetnice

ODOBRENJE PROSVETNE SAVETNICE

Na ovaj način dajem svoj informisani pristanak za izvođenje istraživanja koje se sprovodi u OŠ „...“ u Subotici pod nazivom „Interakcija roda, jezika i kulture u formiranju identiteta učenica osmog razreda osnovne škole u procesu dvojezične nastave u Vojvodini“. Ovim potvrđujem da sam pročitala informacije u vezi sa istraživanjem, obavila razgovor sa voditeljkom istraživanja, te sam u potpunosti upoznata sa ciljevima i uslovima istraživanja. Upoznata sam da je istraživanje anonimno i u svakom segmentu čuva integritet i prava subjekata i da su podaci potpuno i strogo poverljivi.

Prosvetna savetnica mr Jadranka Kojić informisan je o svemu navedenom.

Datum: 19.11.2015.g.

MP

Odobrenje direktorke škole za snimanje časa srpskog jezika

ODOBRENJE DIREKTORKE OŠ „

“ U SUBOTICI

Na ovaj način dajem svoj informisani pristanak za izvođenje istraživanja koje se sprovodi u OŠ „ “ u Subotici pod nazivom „Interakcija roda, jezika i kulture u formiranju identiteta učenica osmog razreda osnovne škole u procesu dvojezične nastave u Vojvodini“. Ovim potvrđujem da sam pročitala informacije u vezi sa istraživanjem, obavila razgovor sa voditeljkom istraživanja, te sam u potpunosti upoznata sa ciljevima i uslovima istraživanja. Upoznata sam da je istraživanje anonimno i u svakom segmentu čuva integritet i prava subjekata i da su podaci potpuno i strogo poverljivi.

Direktorka

.....upoznata i odobrava

Datum: 20.11.2015.

J

Odobrenje direktorke škole za snimanje časa mađarskog jezika

ODOBRENJE DIREKTORKE OŠ „ “ U SUBOTICI

Na ovaj način dajem svoj informisani pristanak za izvođenje istraživanja koje se sprovodi u OŠ „ “ u Subotici pod nazivom „Interakcija roda, jezika i kulture u formiranju identiteta učenica osmog razreda osnovne škole u procesu dvojezične nastave u Vojvodini“. Ovim potvrđujem da sam pročitala informacije u vezi sa istraživanjem, obavila razgovor sa voditeljkom istraživanja, te sam u potpunosti upoznata sa ciljevima i uslovima istraživanja. Upoznata sam da je istraživanje anonimno i u svakom segmentu čuva integritet i prava subjekata i da su podaci potpuno i strogo poverljivi.

Direktorka

.....

Datum: 21.11.2015.

Pismeni informisani pristanak roditelja/staratelja u odeljenju na srpskom nastavnom jeziku

INFORMACIJA ZA RODITELJE/STARATELJE

Poštovani,

Molim Vas da date saglasnost za učešće Vašeg deteta u istraživanju koje se sprovodi u OŠ [...] u Subotici u okviru izrade doktorske disertacije pod nazivom „Interakcija roda, jezika i kulture u formiranju identiteta učenica osmog razreda osnovne škole u procesu dvojezične nastave u Vojvodini”, koja je odobrena na Centru za rodne studije u okviru Asocijације Centara za interdisciplinarnе i multidisciplinarnе studije i istraživanja na Univerzitetu u Novom Sadu.

Radi se o video zapisu jednog časa maternjeg jezika kojim proučavam verbalnu i neverbalnu interakciju (jezičko i nejezičko ponašanje) učenika i učenica tokom školskog časa. Istraživanje je pismeno odobrila prosvetna savetnica [...] i direktorka ustanove [...]. Istraživanje je anonimno i u svakom segmentu čuva integritet i prava subjekata.

SVI DOBIJENI PODACI I REZULTATI ISTRAŽIVANJA SU POVERLJIVI I MOGU SE KORISTITI ISKLJUČIVO U SVRHU ISTRAŽIVANJA.

S poštovanjem,

Margareta Bašaragin,

doktorantkinja na Centru za rodne studije i istraživačica.

INFORMISANI PRISTANAK RODITELJA/STARATELJA

Na ovaj način dajem svoj informisani pristanak da moje dete učestvuje u istraživanju koje se sprovodi u OŠ [...] u Subotici pod nazivom „Interakcija roda, jezika i kulture u formiranju identiteta učenica osmog razreda osnovne škole u procesu dvojezične nastave u Vojvodini”. Ovim potvrđujemo da smo pročitali informacije u vezi sa istraživanjem, obavili razgovor sa voditeljkom istraživanja, te smo u potpunosti upoznati sa ciljevima i uslovima istraživanja. Upoznati smo da možemo bez uticaja na dalje školovanje našeg deteta odbiti ili ne prihvatići dalje učestvovanje u istraživanju. Upoznati smo da je istraživanje anonimno i u svakom segmentu čuva integritet i prava subjekata i da su podaci potpuno i strogo poverljivi. Takođe smo upoznati da za učestvovanje u ispitivanju nećemo imati nikakvu materijalnu niti nematerijalnu korist.

Roditelj/Staratelj:

Datum:

Istraživačica: Margareta Bašaragin

**Pismeni informisani pristanak roditelja/staratelja
u odeljenju na mađarskom nastavnom jeziku**

TÁJÉKOZTATÁS A SZÜLŐK/GYÁMOK SZÁMÁRA!

Tisztelt szülő !

Kérem írásbeli beleegyezését,hogy gyermekre részese legyen annak a tanulmánynak / kutatásnak melyet Margareta Basaragin némettanárő és a szabadkai [...] Általános együttesen realizálnak. A kutatás Margareta Basaragin doktori disszertációja melynek téma „A nyelv, a kultúra és a nem szerepe a kétnyelvű oktatásban a Vajdaságban a nyolcadik osztályos diáklányok identitásána/személyiségeinek fejlődésében“. A tanulmány kivitelezését jóváhagyta az Újvidéki Egyetem Nemi Tanulmányok Központja keretein belül működő Interdiszciplináris és Multiinterdiszciplináris Tanulmányok és Kutatások Központja.

Egy anyanyelv óra videó felvételéről van szó, melynek segítségével a verbális és nemverbális interakciót (nyelvi és nem nyelvi viselkedést) tanulmányozom a diákok és a diáklányok között. A kutatás kivitelezését írásban jóváhagyta [...], oktatási tanácsosnő és az iskola igazgatója, [...]. A kutatás névtelen, és minden elemében/részletében óvja az egyén integritását és annak jogait.

A KAPOTT ADATOK ÉS EREDMÉNYEK SZIGORÚAN BIZALMASAK, ÉS KIZÁRÓLAG A KUTATÁS CÉLJAIRA HASZNÁLHATÓAK FEL.

Tiszteettel:

Margareta Bašaragin projektvezetőnő

az Újvidéki Egyetem Nemi Tanulmányok Központjának doktorandusza

SZÜLŐI BELEEGYEZÉS

Alulírott, írásbeli beleegyezésemet adom, hogy gyermekem részese legyen annak a kutatásnak, tanulmánynak, melyet a [...] Általános Iskola és Margareta Basaragin némettanárő realizál, melynek téma „A nyelv, a kultúra és a nem szerepe a kétnyelvű oktatásban a Vajdaságban a nyolcadik osztályos diáklányok identitásának/személyiségeinek fejlődésében“.

Ezzel bizonyítom, hogy értesülnem a tanulmánnyal kapcsolatos tudnivalókkal, beszélgettem a projektvezetőnővel, és teljes mértékben informálódtam a tanulmány céljairól és feltételeiről. Értesülttem arról is, hogy a kutatásban való részvétel, illetve annak elutasítása nem lesz hatással gyermekem iskolai eredményére. Tudomáson visszem, hogy a tanulmányban való részvétel névtelen, minden részében óvja a gyermek személyi integritását, egyéni jogait, az adatok teljesen és szigorúan bizalmasak. Értesülttem arról is, hogy a tanulmányban való részvétel nem jelent semmilyen anyagi vagy eszmei hasznöt.

Szülő/Gyám

Dátum

Kutatásvezetőnő/Projektvezetőnő: Basaragin Maragareta

9.3 Znaci za transkripciju

VA	verbalna aktivnost
NA	neverbalna aktivnost
001-0 ..	redni broj sekvence/govorenog priloga
N, Tō	nastavnica
U1-U8, T1-T6	pojedinačni učenici po redosledu stupanja u razgovor
Ua1-Ua6, TL1-TL9	pojedinačne učenice po redosledu stupanja u razgovor
Un, Tn	ceo ili većina razreda
o- - - - - o	trajanje NA
%	trenutačnost NA
Tl	telo, trup
Gl	glava
Po	pogled
Ru	ruka
Pr	prsti
Ra	ramena
La	lakat
Le	leđa
Br	brada
Ša	šaka
Us	usta
l	levo, leva
d	desno, desna
.....	početak/kraj razmene tj. IOP/E ciklusa
, . ? !	uobičajeni pravopisni znaci
(..)	kratka pauza
(...)	duža pauza
(. n)	vrlo duga pauza
tekst između ova dva znaka	posebno naglašeno
-tekst između ova dva znaka-	glasno izgovoreno
=tekst između ova dva znaka=	tiho izgovoreno
<tekst između ova dva znaka>	brzo izgovoreno
>tekst između ova dva znaka<	sporo izgovoreno
ʃ	razmena bez pauze
্	razdvajanje reči na slogove
***	ne čuje se ili se ne razume deo iskaza
ê	neartikulisani glas
Y	uzdah
aa	produžavanje krajnjeg vokala
//	nije završen započeti iskaz, (samo)ispravljanje
(tekst u zagradi)	informacije koje se tiču šireg konteksta
[tekst]	prevod

9.4 Prilog 4: Osnovni podaci o transkriptu

9.4.1 Čas srpskog jezika (2015) – osnovni podaci

DOKUMENTACIONI LIST

Arhiva: Univerzitetska biblioteka Univerziteta u Novom Sadu, ACIMSI, Centar za rodne studije

Projekat: doktorska disertacija „Interakcija roda, jezika i kulture u formiranju identiteta učenica osmog razreda osnovne škole u procesu dvojezične nastave u Vojvodini“

Tema: „Svetli grobovi“ Jovan Jovanović Zmaj

Rukovoditeljka: profesorka emerita dr Svenka Savić, mentorka

Tip diskursa: razgovor u razredu

Situacija: Vodi se razgovor na ovu temu tokom školskog časa maternjeg jezika u okviru obavezne i programom predviđene nastavne jedinice. U razgovoru učestvuju nastavnica srpskog jezika i 13 učenika i 7 učenica osmog razreda osnovne škole. Nastavnica srpskog jezika prezentuje novo gradivo i uključuje učenike i učenice u razgovor tokom njegove obrade. Razgovor se vodi na srpskom jeziku. Snimljeni video i audio materijal obuhvata odmor pre časa srpskog jezika, sam čas i nekoliko minuta po njegovom završetku.

Razgovor sam snimila u kabinetu za srpski jezik jedne osnovne škole u Subotici. Učenici i učenice sede u nizu tri reda sa po pet klupa i deset stolica, nastavnica stoji za katedrom ispred table.

Snimak časa sam napravila 9. marta 2015. godine sa dve kamere koje su bile postavljene u levom i desnom uglu učionice pored table i diktafonom blizu učenika i učenica koji sam postavila na stolicu u dnu učionice pored zida. To je bio četvrti čas u prepodnevnoj smeni koji traje od 10.20h do 11.05h. Osim dva posebna video snimaka montiran je i snimak sa obe kamere paralelno sa jednim zvučnim zapisom. Svi učesnici su znali da se razgovor snima. Od roditelja svih učenika i učenica sam dobila pismeno odobrenje da se čas maternjeg jezika snimi. Prethodno sam pribavila pismeno odobrenje prosvetne savetnice i direktorke škole.

snimanje: Jugoslav Ivić, Margareta Bašaragin

skidanje sa video i audio zapisa i transkripcija: Margareta Bašaragin

trajanje: 187.22 minuta

9.4.2 Čas mađarskog jezika (2015) – osnovni podaci

DOKUMENTACIONI LIST

Arhiva: Univerzitetska biblioteka Univerziteta u Novom Sadu, ACIMSI, Centar za rodne studije

Projekat: doktorska disertacija „Interakcija roda, jezika i kulture u formirajući identiteta učenica osmog razreda osnovne škole u procesu dvojezične nastave u Vojvodini“

Tema: „Večernji program“ Špiro Đerđ („Esti műsor“ Spiró György)

Rukovoditeljka: profesorka emerita dr Svenka Savić, mentorka

Tip diskursa: razgovor u razredu

Situacija: Vodi se razgovor na ovu temu tokom školskog časa maternjeg jezika u okviru obavezne i programom predviđene nastavne jedinice. U razgovoru učestvuju nastavnica mađarskog jezika i 7 učenika i 10 učenica osmog razreda osnovne škole. Nastavnica mađarskog jezika prezentuje novo gradivo i uključuje učenike i učenice u razgovor tokom njegove obrade. Razgovor se vodi na mađarskom jeziku. Snimljeni video i audio materijal obuhvata odmor pre časa mađarskog jezika, sam čas i nekoliko minuta po njegovom završetku.

Razgovor sam snimila u kabinetu za mađarski jezik jedne osnovne škole u Subotici. Učenici i učenice sede u nizu tri reda sa po pet klupa i deset stolica, nastavnica stoji za katedrom ispred table.

Snimak časa sam napravila 18. maja 2015. godine sa dve kamere koje su bile postavljene u levom i desnom uglu učionice pored table i diktafonom blizu učenika i učenica koji sam postavila na stolicu u dnu učionice pored zida. To je bio četvrti čas u prepodnevnoj smeni koji traje od 10.15h do 11.00h. Osim dva posebna video snimaka montiran je i snimak sa obe kamere paralelno sa jednim zvučnim zapisom. Svi_e učesnici_e su znali_e da se razgovor snima. Od roditelja svih učenika i učenica sam dobila pismeno odobrenje da se čas maternjeg jezika snimi. Prethodno sam pribavila pismeno odobrenje prosvetne savetnice i direktorke škole.

snimanje: Jugoslav Ivić, Margareta Bašaragin

skidanje sa video i audio zapisa i transkripcija: Margareta Bašaragin

prevod: Margareta Bašaragin, Andrea Buljovčić

lektura: Karolina Lendak Kabok

trajanje: 164.50 minuta

9.5 Prilog 5: Istraživačka matrica i Knjiga koda za rodno osjetljivu analzu čitanki

9.5.1 Istraživačka matrica

Prilog 1: Istraživačka matrica za udžbenike

Udžbenik iz književnosti: _____

1. Ime i prezime analitičara/ke: _____ 2. - !__!

3. Naslov i identifikacija teksta u udžbeniku: _____ !__!__!

4. Autor/ka teksta u udžbeniku: _____ 5. Pol: !__!

6. Kada je tekst u udžbeniku napisan? !__!__!__!

7.-!__! 8.-!__! 9.-!__!__! 10.-!__!__! 11.-!__!__!__!

12.-!__!__!__! 13.-!__! 14.-!__!__! 15.-!__!__!__! 16.-!__!

17.-!__! 18.-!__! 19.-!__!__!__!__!__!__!__!__!

20.-!__!__!__!__!__!__!__!__!__! 21.-!__! 22.-!__! 23.-!__!

24.-!__! 25.-!__! 26.-!__! 27.-!__! 28.-!__! 29.-!__! 30.-!__!

31.-!__! 32.-!__! 33.-!__! 34.-!__! 35.-!__!__! 36.-!__! 37.-!__!

38.-!__!__! 39.-!__!__!__!__!__!__! 40.-!__!__!__!__!__!__!

41.-!__! 42.-!__! 43.-!__! 44.-!__! 45.-!__! 46.-!__! 47.-!__!

48.-!__! 49.-!__! 50.-!__!__!__!__!__!__!__!__!__!

51.!__!__!__!__!__! 52.-!__!

53.-!__!__!__!__!__!__!__!__! _____

54.-!__! 55.-!__!__!__!__!__!__!__! _____

56.-!__! 57.-!__!__!__!__!__!__!__! _____

58.-!__! 59.-!__!__!__!__!__!__!__! _____

60.-!__! 61.-!__!__!__!__!__!__!__!__!__! _____

62.-!__! 63.-!__!__!__!__!__!__!__!__!__!__! _____

64.-!__! 65.-!__!__!__!__!__!__!__!__!__! _____

- 66.-!_! 67.-!_!||_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!
- 68.-!_! 69.-!_!||_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!
- 70.-!_! 71.-!_!||_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!
- 72.-!_! 73.-!_!||_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!
- 74.-!_! 75.-!_!||_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!
- 76.-!_! 77.-!_!||_!_!_!_!_!_!_!_!_!_!
- 78.-!_! 79.-!_!||_!_!_!_!_!_!_!_!_!
- 80.-!_! 81.-!_!||_!_!_!_!_!_!_!_!_!
- 82.-!_! 83.-!_!||_!_!_!_!_!_!_!_!
- 84.-!_! 85.-!_!||_!_!_!_!_!_!_!_!
- 86.-!_! 87.-!_!_!_!_!_!_!_!
- 88.-!_! 89.-!_!_!_!_!_!_!
- 90.-!_! 91.-!_!_!_!_!_!
- 92.-!_! 93.-!_!_!_!_!_!
- 94.-!_! 95.-!_!_!_!_!_!
- 96.-!_! 97.-!_!_!_!_!_!
- 98.-!_! 99.-!_!_!_!_!_!

(Stefanović, Glamočak 2008: 65-66)

9.5.2 Knjiga koda

Prilog 2: Knjiga koda

Udžbenik iz književnosti:

A. Osnovni podaci

- 1 Ime i prezime analitičara/ke (matrica - upisati na crtlu):

- 2 Analitičar/ka analizira udžbenike koji se koriste u (matrica – upisati jedan broj):
 - 1 – Crnoj Gori
 - 2 – Federaciji Bosni i Hercegovini
 - 3 – Hrvatskoj
 - 4 – Kosovu
 - 5 – Republici Srpskoj
 - 6 – Srbiji
 - 7 – Vojvodini
- 3 Naslov i identifikacija teksta u udžbeniku (matrica – naslov upisati na crtlu, a tekstove u udžbeniku označiti brojkama od 0001 do maksimalnog broja tekstova u udžbeniku i upisati broj u kućice):

- 4 Ime autora/ke teksta u udžbeniku (matrica – upisati na crtlu):

- 5 Pol autora/ke teksta u udžbeniku (matrica – upisati jedan broj):
 - 1 – žensko
 - 2 – muško
- 6 Kada je tekst u udžbeniku napisan (matrica - u kućice upisati godinu, a ako nije poznata godina upisati vek, a na praznu crtlu književno razdoblje)?

- B. Podaci o udžbeniku
- 7 Za koji razred je udžbenik:
 - 1 - prvi razred osnovne škole
 - 2 - drugi razred osnovne škole
 - 3 - treći razred osnovne škole
 - 4 - četvrti razred osnovne škole
 - 5 - peti razred osnovne škole
 - 6 - šesti razred osnovne škole
 - 7 - sedmi razred osnovne škole
 - 8 - osmi razred osnovne škole
- 8 Pol autora/ke udžbenika:
 - 1 – žensko
 - 2 – muško
 - 3 – žensko i muško
- 9 Ukupan broj stranica udžbenika (upisati odgovarajući broj od 001 do maksimalnog broja stranica u udžbeniku): _____
- 10 Na kojoj je stranici naslov teksta (upisati odgovarajući broj od 001 do maksimalnog broja stranica u udžbeniku): _____

C. Podaci o tekstu

Napomena: U analizi razlikujemo tekst u širem smislu i osnovni tekst. Tekst u širem smislu čine osnovni tekst i prilozi (slike, pitanja i zadaci za učenike/ce, kao što su npr. uoči, razmisli, protumači, zaključi, za samostalno istraživanje i sl.). Osnovni tekst je tekstualni deo udžbenika koji čini sadržajnu celinu s jasno označenim početkom i krajem. Sastoji se od odlomka iz književnog/autorskog dela i/ili odlomka iz teorije književnosti. U mlađim razredima javljaju se tekstovi u kojima su umetnute sličice, npr. jedna rečenica se sastoji od reči i sličica. To je takođe osnovni tekst i treba ga razlikovati od slikovnih priloga.

- 11 Ukupna površina teksta u širem smislu (s opremom, npr. slike, pitanja itd.) u cm^2 (matrica – lenjirom izmeriti površinu teksta, tj. izmeriti dužinu i širinu teksta, izračunati površinu, pa broj upisati u kućice. Paziti na decimalna mesta.):
____'____

- 12 Površina osnovnog teksta (bez opreme) u cm^2 (matrica – lenjirom izmeriti površinu teksta):
____'____

D. Podaci o opremi, književnoj formi i sadržaju teksta

a) Oprema teksta

- 13 Tekst je opremljen slikovnim prilozima (fotografijama, crtežima, reprodukcijama umetničkih slika i sl.):

- 1 – da
2 – ne

- 14 Broj slikovnih priloga uz osnovni tekst (upisati odgovarajući broj): __

- 15 Ukupna površina slikovnih priloga uz osnovni tekst u cm^2 (upisati odgovarajući broj): ___, __

- 16 Pol autora slikovnih priloga (upisati jedan broj):

- 0 – nema slikovnog priloga
1 – samo ženski
2 – samo muški
3 – ženski i muški
4 – ime autora/ke nije navedeno

- 17 Na slikovnim prilozima prikazani su (upisati jedan broj):

- 0 – nema slikovnog priloga
1 – samo ženski likovi
2 – samo muški likovi
3 – pretežno ženski likovi
4 – pretežno muški likovi
5 – podjednako muški i ženski likovi
6 – ni ženski ni muški likovi
7 – ne može se odrediti

- 18 Dominantni sadržaj slikovnih priloga (Upisati jedan broj. Jednocifrene brojeve upisivati tako da zauzimaju dva mesta, npr. 01 upisati tako da se 0 upisuje u prvu kućicu, a 1 u drugu kućicu. To pravilo važi za sva pitanja koja imaju dvocifrene brojeve.):

- 00 – nema slikovnog priloga
- 01 – portret, autoportret, pojedinac/ka
- 02 – ženski i muški likovi – parovi
- 03 – deca (dečje igre)
- 04 – porodična situacija
- 05 – radna sredina ili situacija (fabrika, škola, rad u polju, ustanove i institucije i sl.)
- 06 – kućni poslovi (spremanje, kuvanje, peglanje i sl.)
- 07 – sport i rekreacija
- 08 – umetnički čin i/ili stvaranje (slikanje, gluma i sl.)
- 09 – priroda – pejzaž
- 10 – naselje ili deo naselja (selo, grad, ulica i sl.)
- 11 – istorijski događaj (bitke, Velika seoba Srba i sl.)
- 12 – religijsko-crkveni događaj
- 13 – životinje (domaće i divlje)
- 14 – cveće
- 15 – predmeti svakidašnje upotrebe
- 16 – ostalo
- 17 – ne može se odrediti

- 19 Profesionalne uloge ženskih likova na slikovnim prilozima (Upisati do pet brojeva. Ako se na slici nalazi više od 5 profesionalnih uloga, upisati 5 najčešće pominjanih.):

01	nisu prikazane	16	zanačljika	31	stjuardesa
02	čistačica	17	vaspitačica	32	univerzitetska profesorka
03	domaćica	18	pilotkinja	33	domarka
04	državnica, princeza	19	policajka	34	tehničarka
05	estradna umetnica (pevačica, glumica, balerina, dirigentkinja, kompozitorka)	20	političarka	35	učiteljica
06	inženjerka	21	istorijska ličnost	36	umetnica, fotografkinja
07	kozmetičarka	22	prodavačica	37	verski vođa, sveštenica
08	krojačica	23	radnica	38	vojno lice, oficirka
09	kuvarica, pekarka	24	sekretarica	39	vozačica
10	lekarka	25	seljanka	40	naučnica
11	manekenka	26	služavka	41	učenica
12	medicinska sestra, bolničarka	27	službenica	42	nejasno
13	novinarka, voditeljka	28	sobarica	43	ostalo
14	nastavnica	29	spisateljica		
15	negovateljica	30	sportistkinja		

Napomena: Ukoliko je na slikovnim prikazima prikazana neka profesionalna uloga koje se ne može podvesti ni pod jednu od navedenih kategorija (nije navedena na listi), treba je upisati kao novu kategoriju i to u beležnicu. Upisuje se tako da joj se pripše novi broj (redni broj počevši od 42 na dalje). Svaki/a analitičar/ka uvek pripisuje isti broj istoj profesionalnoj ulozi kada god se ona prikazuje/pominje u udžbeniku. U beležnicu se, pored broja i naziva uloge, unosi još i broj pitanja, broj teksta, naslov teksta, stranica udžbenika na kojoj se slikovni prilog nalazi i razred za koji je udžbenik.

- 20 Profesionalne uloge muških likova na slikovnim prilozima (Upisati do pet brojeva. Ako se na slici nalazi više od 5 profesionalnih uloga, upisati 5 najčešće pominjanih.):

01	nisu prikazane	16	pilot	31	univerzitetski profesor
02	državnik, princ	17	pisac	32	domar
03	estradni umetnik (pevač, glumac, dirigent, kompozitor, baletan)	18	policajac	33	tehničar
04	inženjer	19	političar	34	učitelj
05	krojač	20	istorijska ličnost	35	umetnik, fotograf
06	kuvar, pekar	21	prodavac	36	vatrogasac
07	lekar	22	radnik	37	vitez
08	maneken	23	rudar	38	verski vođa, sveštenik
09	medicinski tehničar, bolničar	24	sekretar	39	vojno lice, oficir
10	novinar, voditelj	25	seljak	40	vozač
11	moreplovac	26	sluga	41	naučnik
12	nastavnik	27	službenik	42	učenik
13	negovatelj	28	sobar	43	nejasno
14	zatančlja	29	sportista	44	ostalo
15	vaspitač	30	stjuard		

Napomena: Ista napomena kao i za pitanje broj 19.

- 21 Osnovni tekst dopunjeno je interpretacijom sadržaja teksta:

1 – da
2 – ne

- 22 U interpretaciji teksta govori se o (upisati jedan broj):

0 – nema interpretacije
1 – samo o ženskim likovima
2 – samo o muškim likovima
3 – pretežno o ženskim likovima
4 – pretežno o muškim likovima
5 – podjednako o muškim i ženskim likovima
6 – ni o ženskim ni o muškim likovima

- 23 Tekst je dopunjjen istorijskim dokumentom (rukopisi, naslovne strane, faksimili i sl.):
1 – da
2 – ne
- 24 U istorijskom dokumentu govori se o (upisati jedan broj):
0 – nema istorijskog dokumenta
1 – samo o ženskim likovima
2 – samo o muškim likovima
3 – pretežno o ženskim likovima
4 – pretežno o muškim likovima
5 – podjednako o muškim i ženskim likovima
6 – ni o ženskim ni o muškim likovima
7 – ne može se odrediti
- 25 Tekst je dopunjjen slikama nacionalnih simbola (zastava, grb i sl.):
1 – da
2 – ne
- 26 Na slikama nacionalnih simbola prikazani su (upisati jedan broj):
0 – nema nacionalnih simbola
1 – samo ženski likovi
2 – samo muški likovi
3 – pretežno ženski likovi
4 – pretežno muški likovi
5 – podjednako muški i ženski likovi
6 – ni ženski ni muški likovi
7 – ne može se odrediti
- 27 Na kraju teksta nalaze se pitanja (zadaci i sl.) za učenike/ce:
1 – da
2 – ne
- 28 Pitanja se odnose na (upisati jedan broj):
0 – nema pitanja
1 – samo na ženske likove
2 – samo na muške likove
3 – pretežno na ženske likove
4 – pretežno na muške likove
5 – podjednako na muške i ženske likove
6 – ni na ženske ni na muške likove
- 29 U kom rodu su formulisana pitanja (upisati jedan broj)?
0 – nema pitanja
1 – u muškom rodu
2 – u ženskom rodu
3 – u muškom i ženskom rodu
4 – ne može se odrediti
- b) Književne forme teksta
- 30 Koja je književna forma teksta (upisati jedan broj):
1 – poezija
2 – proza (pripovetke, romani i sl.)
3 – drama i film
4 – književno-naučni tekst i publicistika (književna teorija, kritika, eseji, putopisi, reportaže i sl.)

- 5 – duhovno-religijski tekst (Biblija, Kuran i sl.)
6 – bajke
7 – basne
8 – ostalo (tekst u formi slika/tekst kao ilustracija, epitafi, poslovice, aforizmi, himne, ode, pitalice i sl.)
- 31 Tekst je poezija koja je (upisati jedan broj):
0 – tekst nije poezija
1 – autorska poezija
2 – narodna lirska poezija
3 – narodna epska poezija
4 – narodna lirsko-epska poezija
- 32 Tekst je proza koja je (upisati jedan broj):
0 – tekst nije proza
1 – autorska proza
2 – narodna proza
- 33 Duhovno-religijski tekst je iz (upisati jedan broj):
0 – tekst nije duhovno-religijski
1 – Starog zaveta
2 – Novog zaveta
3 – Kurana
4 – ostalo
- 34 Tekst je iz (upisati jedan broj):
1 – albanske književnosti
2 – bosansko-hercegovačke književnosti
3 – crnogorske književnosti
4 – hrvatske književnosti
5 – makedonske književnosti
6 – slovenačke književnosti
7 – srpske književnosti
8 – svetske ili evropske književnosti
9 – tekst nije obeležen nacionalnom pripadnošću
- c) Teme teksta
- 35 U tekstu je dominantna tema (upisati jedan broj.):
00 – nema dominantne teme
01 – intimni život (osećanja, raspoloženja i sl.)
02 – porodica i porodični život
03 – društvene i političke teme (društveni i politički život, npr. socijalna struktura, politički sistem i sl.)
04 – socijalne teme (beda, eksploracija i sl.)
05 – zanimanje ili profesijska
06 – rodoljubive teme i domovina (vlastita zemlja, zavičaj, narod, sloboda naroda, država, jezik i sl.)
07 – rat (bitke, vojska, posledice rata i sl.)
08 – istorijske teme (događaji, pojave i ličnosti iz prošlosti i sl.)
09 – deca ili dečji život
10 – religijske i crkvene teme (sveci, crkveni praznici, Bog i sl.)
11 – priroda (šume, polja, reke, godišnja doba, prirodne pojave, životinje i sl.)
12 – čovek i svet ili egzistencijalne teme (smisao i besmisao života, položaj čoveka u svetu i/ili svemiru i sl.)
13 – umetnost (umetnik i umetničko delo, umetničko stvaranje i sl.)
14 – ostale teme

E. Pitanja o ženskim i muškim likovima

- a) Zastupljenost, starosna dob i rezidencijalni status ženskih i muških likova
- 36 U tekstu se govori (upisati jedan broj):
1 – samo o ženama
2 – samo o muškarcima
3 – najvećim delom o ženama
4 – najvećim delom o muškarcima
5 – podjednako o ženama i muškarcima
6 – ni o ženama ni o muškarcima
- 37 Starosna dob ženskih likova (upisati jedan broj):
00 – starosna dob se ne spominje 06 – deca i odrasle
01 – deca 07 – deca i stare
02 – mlađe 08 – mlađe i odrasle
03 – odrasle 09 – mlađe i stare
04 – stare 10 – odrasle i stare
05 – deca i mlađe 11 – ostalo
- 38 Starosna dob muških likova (upisati jedan broj):
00 – starosna dob se ne spominje 06 – deca i odrasli
01 – deca 07 – deca i stari
02 – mlađi 08 – mlađi i odrasli
03 – odrasli 09 – mlađi i stari
04 – stari 10 – odrasli i stari
05 – deca i mlađi 11 – ostalo
- Napomena: U decu se ubrajaju likovi do 15 godina (do završetka osnovne škole), u mlađe likovi od 15 do 30 godina (srednjoškolci/ke, studenti/kinje, mlađi/e zaposleni/e i sl.), odrasli/e su od 30 do 65 godina, a preostali/e se ubrajaju u stare (penzioneri/ke, bake, dede itd.).
- 39 Ženski likovi o kojima se u tekstu govori smešteni su u (upisati brojeve u kućice, ako se u tekstu spominje više od 5 lokacija, upisati 5 najčešće pominjanih):
0 – ne spominje se lokacija
1 – selo
2 – grad
3 – različite države
4 – različiti kontinenti
5 – Zemlja
6 – Svetmir
7 – fantastični prostori (npr. iz bajki)
8 – ne može se odrediti
9 – ostalo
- 40 Muški likovi o kojima se u tekstu govori smešteni su u (upisati brojeve u kućice, ako se u tekstu spominje više od 5 lokacija, upisati 5 najčešće pominjanih):
0 – ne spominje se lokacija
1 – selo
2 – grad
3 – različite države

- 4 – različiti kontinenti
- 5 – Zemlja
- 6 – Svet
- 7 – fantastični prostori (npr. iz bajki)
- 8 – ne može se odrediti
- 9 – ostalo

b) Sukobi

Napomena: Analiziraju se sve vrste sukoba, oružani (ratovi, ustanci) i neoružani sukobi između pojedinaca/ki, grupa, globalnih zajednica i sl. (ilični, interpersonalni, etničko-nacionalni, religijski, jezički, kulturni, civilizacijski, politički, ekonomski sukobi itd.).

- 41 Pol glavnog lika (nosioca/nositeljke glavne radnje) (upisati jedan broj):
 - 0 – nema muških i ženskih likova
 - 1 – muški
 - 2 – ženski
 - 3 – muški i ženski
- 42 Pol lika koji izaziva zaplet radnje (upisati jedan broj):
 - 0 – nema zapleta
 - 1 – muški
 - 2 – ženski
 - 3 – muški i ženski
 - 4 – ni ženski ni muški
- 43 Spol lika koji inicira rješenje problema (raspleta) (upisati jedan broj):
 - 0 – nema rešenja problema (raspleta)
 - 1 – muški
 - 2 – ženski
 - 3 – muški i ženski
 - 4 – rasplet ne inicira lik
- 44 Akter radnje rješava zaplet (upisati jedan broj):
 - 0 – nema zapleta
 - 1 – upotrebom psihičkog i fizičkog nasilja (oružje, tuča i ostala sredstva kojima se narušava telesni integritet pojedinaca/ki ili verbalno vređanje, poniženja i sl.)
 - 2 – nenasilnim sredstvima (pregovorima, razgovorima, uveravanjem i sl.)
- 45 U tekstu se govori o sukobu pojedinca/ke s pojedincem/kom (upisati jedan broj):
 - 0 – ne govori se o sukobu pojedinca/ke s pojedincem/kom
 - 1 – govori se o sukobu ženskih likova
 - 2 – govori se o sukobu muških likova
 - 3 – govori se o sukobu muških i ženskih likova
- 46 U tekstu se govori o sukobu pojedinca/ke s porodicom (upisati jedan broj):
 - 0 – ne govori se o sukobu pojedinca/ke s porodicom
 - 1 – o sukobu ženskih likova s porodicom
 - 2 – o sukobu muških likova s porodicom
 - 3 – o sukobu muških i ženskih likova s porodicom

- 47 U tekstu se govori o sukobu pojedinca/ke s grupom (vršnjaci/kinje, religijske, profesionalne, političke, kulturne, etničke, sportske grupe itd.) (upisati jedan broj):
- 0 – ne govori se o sukobu pojedinca/ke s grupom
 1 – govori se o sukobu ženskih likova s grupom
 2 – govori se o sukobu muških likova s grupom
 3 – govori se o sukobu muških i ženskih likova s grupom
- 48 U tekstu se govori o sukobu pojedinca/ke s globalnom društvenom grupom i/ili zajednicom (društvo u celini, društveni sistem, država, velike religije itd.) (upisati jedan broj):
- 0 – ne govori se o sukobu s globalnom grupom/zajednicom
 1 – o sukobu ženskih likova s globalnom grupom/zajednicom
 2 – o sukobu muških likova s globalnom grupom/zajednicom
 3 – o sukobu muških i ženskih likova s globalnom grupom/zajednicom
- c) Društveni položaj i prava žena, nasilje nad ženama
- 49 U tekstu se govori o društvenoj nejednakosti žena i muškaraca:
- 1 – da
 2 – ne
- 50 O kojim oblicima društvene nejednakosti se govori?

		pol likova koji se nalaze u neravnopravnom položaju		
		ženski	muški	ženski i muški
1	nejednakost žena i muškaraca u privatnom odnosu	1	2	3
2	nejednakost žena i muškaraca u porodici	1	2	3
3	nejednakost žena i muškaraca na radnom mestu	1	2	3
4	nejednakost žena i muškaraca u društvu	1	2	3
5	ostalo	1	2	3

Napomena: U prvu kućicu upisuje se broj za prvi oblik nejednakosti koje se pojavljuju u tekstu (1-5), a zatim za taj oblik nejednakosti i broj koji označava pol lika (1-3). Ponoviti isti postupak za svaki oblik nejednakosti koji se pominje u tekstu.

- 51 U tekstu se govori o pravima žena (upisati brojove ispred svih prava koja se pojavljuju u tekstu):
- 0 – ne govori se o pravima žena
 1 – o političkim pravima (pravo glasa, političkog delovanja i sl.)
 2 – o ekonomskim pravima (pravo na rad, jednak platu za jednak rad i sl.)
 3 – o socijalnim pravima (pravo na zdravstvenu zaštitu, obrazovanje itd.)
 4 – o kulturnim pravima (na vlastiti način života, veroispovest i sl.)
- 52 U tekstu se govori o psihičkom nasilju nad ženama:
- 1 – da
 2 – ne

53 O kojim oblicima psihičkog nasilja nad ženama se govori?

		pol likova koji sprovode nasilje		
		ženski	muški	ženski i muški
1	psihičko nasilje nad ženama u privatnom odnosu	1	2	3
2	psihičko nasilje nad ženama u porodici	1	2	3
3	psihičko nasilje nad ženama na radnom mjestu	1	2	3
4	psihičko nasilje nad ženama u društvu	1	2	3
5	ostalo	1	2	3

Napomena: U prvu kućicu se upisuje broj za prvi oblik nasilja koji se pojavljuje u tekstu (1-5), a zatim za taj oblik nasilja i broj koji označava pol lika (1-3). Ponoviti isti postupak za svaki oblik nasilja koji se pominje u tekstu. Na praznu liniju upisati opis nasilja.

54 U tekstu se govori o psihičkom nasilju nad muškarcima:

- 1 – da
- 2 – ne

55 O kojim oblicima psihičkog nasilja nad muškarcima se govori?

		pol likova koji sprovode nasilje		
		ženski	muški	ženski i muški
1	fizičko nasilje nad ženama u privatnom odnosu	1	2	3
2	fizičko nasilje nad ženama u porodici	1	2	3
3	fizičko nasilje nad ženama na radnom mjestu	1	2	3
4	fizičko nasilje nad ženama u društvu	1	2	3
5	ostalo	1	2	3

Napomena: U prvu kućicu se upisuje broj za prvi oblik nasilja koji se pojavljuje u tekstu (1-5), a zatim za taj oblik nasilja i broj koji označava pol lika (1-3). Ponoviti isti postupak za svaki oblik nasilja koji se pominje u tekstu. Na praznu liniju upisati opis nasilja.

56 U tekstu se govori o fizičkom nasilju nad ženama:

- 1 – da
- 2 – ne

57 O kojim oblicima fizičkog nasilja nad ženama se govori?

		pol likova koji sprovode nasilje		
		ženski	muški	ženski i muški
1	fizičko nasilje nad muškarcima u privatnom odnosu	1	2	3
2	fizičko nasilje nad muškarcima u porodici	1	2	3
3	fizičko nasilje nad muškarcima na radnom mjestu	1	2	3
4	fizičko nasilje nad muškarcima u društvu	1	2	3
5	ostalo	1	2	3

Napomena: U prvu kućicu se upisuje broj za prvi oblik nasilja koji se pojavljuje u tekstu (1-5), a zatim za taj oblik nasilja i broj koji označava pol lika (1-3). Ponoviti isti postupak za svaki oblik nasilja koji se pominje u tekstu. Na praznu liniju upisati opis nasilja.

58 U tekstu se govori o fizičkom nasilju nad muškarcima:

- 1 – da
2 – ne

59 O kojim oblicima fizičkog nasilja nad muškarcima se govori?

		pol likova koji sprovode nasilje		
		ženski	muški	ženski i muški
1	fizičko nasilje nad muškarcima u privatnom odnosu	1	2	3
2	fizičko nasilje nad muškarcima u porodici	1	2	3
3	fizičko nasilje nad muškarcima na radnom mjestu	1	2	3
4	fizičko nasilje nad muškarcima u društvu	1	2	3
5	ostalo	1	2	3

Napomena: U prvu kućicu se upisuje broj za prvi oblik nasilja koji se pojavljuje u tekstu (1-5), a zatim za taj oblik nasilja i broj koji označava pol lika (1-3). Ponoviti isti postupak za svaki oblik nasilja koji se pominje u tekstu. Na praznu liniju upisati opis nasilja.

d) Porodica, porodične uloge i odnosi muških i ženskih likova

60 U tekstu se govori o bračnom stanju likova:

- 1 – da
2 – ne

61 Bračno stanje likova o kojima se govori u tekstu:

		pol likova na koje se odnosi bračno stanje		
		ženski	muški	ženski i muški
1	neoženjen/neodata	1	2	3
2	porodica bez dece	1	2	3
3	porodica s decom	1	2	3
4	vanbračna zajednica	1	2	3
5	razveden/a	1	2	3
6	udovac/ica	1	2	3

Napomena: U prvu kućicu upisuje se broj za prvi oblik bračnog stanja koji se pojavljuje u tekstu (1-6), a zatim i broj za pol lika na koji se odnosi to bračno stanje (1-3). Ponoviti isti postupak za svaki oblik bračnog stanja koji se pominje u tekstu.

62 U tekstu se govori o ulogama muških i ženskih likova kao članova porodice:

- 1 – da
2 – ne

63 U tekstu se govori o sledećim ulogama muških i ženskih likova kao članova porodice:

01	kćer	10	deda
02	sin	11	staratelji
03	brat	12	stric
04	sestra	13	strina
05	otac	14	ujak
06	majka	15	tečo
07	unuk	16	tetka
08	unuka	17	ostali rođaci
09	baka		

Napomena: U prvu kućicu upisuje se broj za ulogu koja se pojavljuje u tekstu (01-17), a zatim i učestalost njenog pominjanja u tekstu, tj. učestalost reči kao što su npr. otac, majka itd. (01-99). Ponoviti isti postupak za svaku ulogu koja se pominje u tekstu. Ako se u tekstu pominje više od 5 uloga, upisati 5 najčešće pominjanih. Zatim se na praznu liniju upisuje opis uloge (npr. ponizna majka, sin se boji oca).

e) Profesionalne uloge ženskih i muških likova

64 U tekstu se govori o profesionalnim ulogama ženskih likova:

- 1 – da
2 – ne

65 U tekstu se govori o sledećim profesionalnim ulogama ženskih likova:

01	čistačica	22	radnica
02	domaćica	23	sekretarica
03	državnica, princeza	24	seljanka
04	estradna umetnica (pevačica, glumica, balerina, dirigentkinja, kompozitorka)	25	služavka
05	inženjerka	26	službenica
06	kozmetičarka	27	sobarica
07	krojačica	28	spisateljica
08	kuvarica, pekarka	29	sportiskinja
09	lekarka	30	stjuardesa
10	manekenka	31	univerzitetska profesorka
11	medicinska sestra, bolničarka	32	domarka
12	novinarka, voditeljka	33	tehničarka
13	nastavnica	34	učiteljica
14	negovateljica	35	umetnica, fotografkinja
15	zanatljika	36	verski vođa, sveštenica
16	vaspitačica	37	vojno lice, oficirka
17	pilotkinja	38	vozačica
18	policajka	39	naučnica
19	političarka	40	učenica
20	istorijska ličnost	41	nejasno
21	prodavačica		

Napomena: U prvu kućicu upisuje se broj za profesionalnu ulogu koja se pojavljuje u tekstu (01-41), a zatim i učestalost njenog pominjanja u tekstu (01-99). Ponoviti isti postupak za svaku ulogu koja se pominje u tekstu. Ako se u tekstu pominje više od 5 uloga, upisati 5 najčešće pominjanih. Zatim se na praznu liniju upisuje opis uloge (npr. uspešna umetnica).

Ukoliko se u tekstu spominje neka profesionalna uloga, koja se ne može podvesti ni pod jednu od navedenih kategorija (nije navedena na listi), treba je upisati kao novu kategoriju i to u beležnicu. Upisuje se tako što joj se dodeli novi broj (redni broj, počevši od 41 pa dalje). Svaki/a analitičar/ka uvek pripisuje isti broj istoj profesionalnoj ulozi kada god se ona pominje u udžbeniku. Nova profesionalna uloga unosi se sa svim potrebnim podacima koji se navode u ovoj napomeni (konkretni naziv, učestalost pominjanja, opis profesionalne uloge). U beležnicu se, pored traženih podataka o profesionalnoj ulozi, unosi još i broj pitanja, broj teksta, naslov teksta, stranica udžbenika na kojoj se tekst nalazi i razred u kome se udžbenik koristi.

66 U tekstu se govori o profesionalnim ulogama muških likova:

- 1 – da
2 – ne

67 U tekstu se govori o sledećim profesionalnim ulogama muških likova:

01	državnik, princ	22	rudar
02	estradni umetnik (pevač, glumac, dirigent, kompozitor, baletan)	23	sekretar
03	inženjer	24	seljak
04	krojač	25	sluga
05	kuvar, pekar	26	službenik
06	lekar	27	sobar
07	maneken	28	sportista
08	medicinski tehničar, bolničar	29	univerzitetski profesor
09	novinar, voditelj	30	domar
10	moreplovac	31	tehničar
11	nastavnik	32	učitelj
12	negovatelj	33	umetnik, fotograf
13	zanatlija	34	vatrogasac
14	vaspitač	35	vitez
15	pilot	36	verski vođa, sveštenik
16	pisac	37	vojno lice, oficir
17	policajac	38	vozač
18	političar	39	naučnik
19	istorijska ličnost	40	učenik
20	prodavac	41	nejasno
21	radnik		

Napomena: popunjava se kao pitanje 65.

f) Osobine ženskih i muških likova

68 U tekstu se govori o pozitivnim psihološko-socijalnim osobinama ženskih likova:

1 - da

2 - ne

69 Pozitivne psihološko-socijalne osobine ženskih likova u tekstu:

01	aktivna, preduzimljiva	23	ponizna
02	buntovna	24	ponosna
03	dobronamerna (dobra)	25	popustljiva
04	draga, mila	26	poslušna
05	hrabra	27	postojana, stabilna
06	inteligentna, pametna	28	poštena
07	iskrena	29	pouzdana
08	kompetitivna	30	požrtvovana i samopožrtvovana
09	kooperativna	31	pravedna
10	kreativna	32	prilagodljiva
11	ume logički da razmišlja	33	razborita
12	ljubazna	34	realna
13	marljiva	35	samostalna
14	mirna	36	skromna
15	nesebična	37	smirena
16	nežna	38	spretna
17	odgovorna	39	stidljiva
18	odlučnja	40	temeljna
19	osećajna i saosećajna	41	uredna
20	pažljiva	42	uslužna
21	pobožna	43	vodi računa o izgledu
22	pokazuje liderske osobine	44	verna

Napomena: U prvu kućicu upisuje se broj za psihološko-socijalnu osobinu koja se pojavljuje u tekstu (01-44), a zatim i učestalost njenog pominjanja u tekstu (01-99). Ponoviti isti postupak za svaku osobinu koja se pominje u tekstu. Ako se u tekstu pominje više od 5 osobina, upisati 5 najčešće pominjanih. Zatim se na praznu liniju upisuje opis osobine (npr. žena ponosna na svoj rad).

Ukoliko se neka osobina likova pojavljuje u tekstu 5 i više puta, a nije navedena na listi, tada je treba registrovati i to tako što se svakoj novoj osobini dodeli novi broj (počevši od 45 pa dalje) koji ostaje za jednog/u analitičara/ku uvek isti za tu reč, odnosno osobinu. Uz tražene podatke o osobinama likova (broj osobine i učestalost njenog pominjanja), u beležnicu se unosi i broj pitanja, redni broj teksta, naslov teksta, stranica udžbenika na kojoj se tekst nalazi i razred u kome se udžbenik koristi.

70 U tekstu se govori o pozitivnim psihološko-socijalnim osobinama muških likova:

- 1- da
- 2 -ne

71 Positivne psihološko-socijalne osobine muških likova u tekstu:

01	aktivan, preduzimljiv	23	ponizan
02	buntovan	24	ponosan
03	dobronameran (dobar)	25	popustljiv
04	drag, mio	26	poslušan
05	hrabar	27	postojan, stabilan
06	inteligentan, pametan	28	pošten
07	iskren	29	pouzdan
08	kompetitivan	30	požrtvovan i samopožrtvovan
09	kooperativan	31	pravedan
10	kreativan	32	prilagodljiv
11	ume logički da razmišlja	33	razborit
12	ljubazan	34	realan
13	marljiv	35	samostalan
14	miran	36	skroman
15	nesebičan	37	smiren
16	nežan	38	spretan
17	odgovoran	39	stidljiv
18	odlučan	40	temeljan
19	osećajan i saosećajan	41	uredan
20	pažljiv	42	uslužan
21	pobožan	43	vodi računa o izgledu
22	pokazuje liderske osobine	44	veran

Napomena: popunjava se kao pitanje 69.

72 U tekstu se govori o negativnim psihološko-socijalnim osobinama ženskih likova:

- 1- da
- 2 -ne

73 Negativne psihološko-socijalne osobine ženskih likova:

01	afektivna	22	nerealna
02	bestidna	23	nesamostalna
03	bezbožna	24	nesigurna
04	bezosećajna	25	nespretna
05	hvalisava	26	nestalna
06	kompetitivna	27	neuredna
07	konfuzna	28	neusužna
08	lakomislena, nepromišljena	29	ne vodi računa o izgledu
09	lažljiva	30	neverna
10	lenja	31	odbojna
11	nasilna	32	ohola
12	ne pokazuje emocije	33	pasivna
13	nemarna	34	površna
14	neodgovorna	35	priglupa, nesnalažljiva
15	neodlučna	36	razmetljiva
16	nepopustljiva	37	sebična
17	neposlušna	38	sklona porocima
18	nepoštena	39	plašljiva
19	nepouzdana	40	svadljiva
20	nepravedna	41	zlonamerna (zla)
21	neprilagodljiva		

Napomena: popunjava se kao pitanje 69.

74 U tekstu se govori o negativnim psihološko-socijalnim osobinama muških likova:

- 1- da
- 2 -ne

75 Negativne psihološko-socijalne osobine muških likova:

01	afektivan	22	nerealan
02	bestidan	23	nesamostalan
03	bezbožan	24	nesiguran
04	bezosećajan	25	nespretan
05	hvalisav	26	nestalan
06	kompetitivan	27	neuredan
07	konfuzan	28	neusužan
08	lakomislen, nepromišljen	29	ne vodi računa o izgledu
09	lažljiv	30	neveran
10	lenj	31	odbojan
11	nasilan	32	ohol
12	ne pokazuje emocije	33	pasivan
13	nemaran	34	površan
14	neodgovoran	35	priglup, nesnalažljiv
15	neodlučan	36	razmetljiv
16	nepopustljiv	37	sebičan
17	neposlušan	38	sklon porocima
18	nepošten	39	plašljiv
19	nepouzdan	40	svadljiv
20	nepravedan	41	zlonameran (zao)
21	neprilagodljiv		

Napomena: popunjava se kao pitanje 69.

76 U tekstu se govorio o fizičkim osobinama ženskih likova:

- 1- da
2 -ne

77 U tekstu se spominju sledeće fizičke osobine ženskih likova:

01	bolešljiva	12	sitna
02	brza	13	slaba
03	debela	14	snažna
04	krupna	15	spora
05	lepa	16	sredovečna
06	malena (niska)	17	stara
07	mlada	18	tamne (crne) kose
08	osrednjeg rasta	19	tamnooka
09	plave (svetle) kose	20	visoka
10	plavooka (svetlooka)	21	vitka
11	ružna	22	zdrava

Napomena: popunjava se kao pitanje 69.

78 U tekstu se govori o fizičkim osobinama muških likova:

- 1- da
- 2 -ne

79 U tekstu se spominju sledeće fizičke osobine muških likova:

01	bolešljiv	12	sitan
02	brz	13	slab
03	debeo	14	snažan
04	krupan	15	spor
05	lijep	16	sredovečan
06	malen (nizak)	17	star
07	mlad	18	tamne (crne) kose
08	osrednjeg rasta	19	tamnook
09	plave (svetle) kose	20	visok
10	plavook (svetlook)	21	vitak
11	ružan	22	zdrav

Napomena: popunjava se kao pitanje 69.

g) Vrednosti i interesovanja ženskih i muških likova

80 U tekstu se govori o vrednostima ženskih likova:

- 1- da
- 2 -ne

81 U tekstu se govori o sledećim vrednostima ženskih likova:

01	brak	20	patriotizam
02	demokratija (odlučivanje, manjina-većina i sl.)	21	politički pluralizam
03	deca (ljubav prema djeci)	22	pravičnost
04	emocionalna sigurnost	23	prijateljstvo
05	iskazivanje nacionalne pripadnosti	24	privatno vlasništvo
06	jednakost (socijalna, rasna, polna itd.)	25	priznatost i uspeh u struci
07	kolektivizam (primat grupe nad individualnim interesima)	26	rad i marljivost
08	kosmopolitizam	27	razonoda i lagodan život
09	ljubav	28	samopotvrđivanje
10	ljudska prava i slobode	29	seks
11	mirotvorstvo	30	skladan odnos s drugima (na poslu, u susedstvu, s prijateljima i sl.)
12	moć (sticanje rukovodećeg položaja)	31	sloboda (kolektivna, npr. naroda)
13	multikulturalizam	32	socijalna pravda
14	nacionalna ravnopravnost	33	solidarnost
15	porodica	34	tradicionalizam (porodica, patrijarhat, običaji i sl.)
16	obrazovanost i znanje	35	ugledan društveni položaj
17	očuvanje prirode i okoline	36	visok materijalni standard (dosta novca, stan)
18	lična samostalnost (nezavisnost)	37	zajedništvo
19	lična sloboda	38	život u skladu s učenjem vere

Napomena: U prvu kućicu upisuje se broj za vrednost koja se pominju u tekstu (01-38), a zatim i učestalost njenog pominjanja u tekstu (01-99). Ponoviti isti postupak za svaku vrednost koja se pominje u tekstu. Ako se u tekstu pominje više od 5 vrednosti, upisati 5 najčešće pominjanih.

Ukoliko se neka vrednost pojavljuje 5 i više puta, a nije navedena na listi, tada je treba registrovati i to tako da se svakoj novoj vrednosti dodeli novi broj (počevši od rednog broja 39 na dalje) koji ostaje za jednog/u analitičara/ku uvek isti za tu reč, odnosno vrednost. Uz tražene podatke o vrednostima (broj vrednosti i njen naziv, učestalost pominjanja i opis vrednosti) u beležnicu se unosi i broj pitanja, redni broj teksta, naslov teksta, stranica udžbenika na kojoj se tekst nalazi i razred u kome se udžbenik koristi.

82 U tekstu se govori o vrednostima muških likova:

- 1- da
- 2- ne

83 U tekstu se govori o sledećim vrednostima muških likova:

01	brak	20	patriotizam
02	demokratija (odlučivanje, manjina-većina i sl.)	21	politički pluralizam
03	deca (ljubav prema deci)	22	pravičnost
04	emocionalna sigurnost	23	prijateljstvo
05	iskazivanje nacionalne pripadnosti	24	privatno vlasništvo
06	jednakost (socijalna, rasna, polna itd.)	25	priznatost i uspeh u struci
07	kolektivizam (primat grupe nad individualnim interesima)	26	rad i marljivost
08	kosmopolitizam	27	razonoda i lagodan život
09	ljubav	28	samopotvrđivanje
10	ljudska prava i slobode	29	seks
11	mirotvorstvo	30	skladan odnos s drugima (na poslu, u susedstvu, s prijateljima i sl.)
12	moć (sticanje rukovodećeg položaja)	31	sloboda (kolektivna, npr. naroda)
13	multikulturalizam	32	socijalna pravda
14	nacionalna ravnopravnost	33	solidarnost
15	porodica	34	tradicionalizam (porodica, patrijarhat, običaji i sl.)
16	obrazovanost i znanje	35	ugledan društveni položaj
17	očuvanje prirode i okoline	36	visok materijalni standard (dosta novca, stan)
18	lična samostalnost (nezavisnost)	37	zajedništvo
19	lična sloboda	38	život u skladu s učenjem vere

Napomena: popunjava se kao pitanje 81.

84 U tekstu se govori o interesovanjima ženskih likova:

- 1 – da
- 2 – ne

85 U tekstu se govori o sledećim interesovanjima ženskih likova:

01	briga za životinje i stoku	12	sport i sportski događaji
02	društvene nauke	13	sticanje materijalnog bogatstva
03	humanitarna delatnost i problemi	14	tehnika i tehnička dostignuća
04	matematika i prirodne nauke	15	umetnost (književnost, slike, muzika)
05	nacionalna prošlost i sudbina vlastite nacije	16	uređivanje okućnice (vrt, zelene površine)
06	porodični život (brak i djeca)	17	uređivanje stana/kuće
07	očuvanje prirode	18	vera i verski život
08	politika i političko delovanje	19	vlastito školovanje i obrazovanje
09	prijateljstva i poznanstva	20	vojska i vojne stvari
10	putovanja	21	zabava i raznoodabara
11	rad i uspeh u struci		

Napomena: popunjava se kao pitanje 81.

86 U tekstu se govori o interesovanjima muških likova:

- 1 – da
2 – ne

87 U tekstu se govori o sledećim interesovanjima muških likova:

01	briga za životinje i stoku	12	sport i sportski događaji
02	društvene nauke	13	sticanje materijalnog bogatstva
03	humanitarna delatnost i problemi	14	tehnika i tehnička dostignuća
04	matematika i prirodne nauke	15	umetnost (književnost, slike, muzika)
05	nacionalna prošlost i sudbina vlastite nacije	16	uređivanje okućnice (vrt, zelene površine)
06	porodični život (brak i deca)	17	uređivanje stana/kuće
07	očuvanje prirode	18	vera i verski život
08	politika i političko delovanje	19	vlastito školovanje i obrazovanje
09	prijateljstva i poznanstva	20	vojska i vojne stvari
10	putovanja	21	zabava i raznoodabara
11	rad i uspeh u struci		

Napomena: popunjava se kao pitanje 81

F. Dečje igre

88 U tekstu se pominju aktivnosti likova devojčica (u svim situacijama, npr. dečje igre, svakodnevne aktivnosti dece itd.):

- 1- da
- 2 -ne

89 U tekstu se pominju sledeće aktivnosti likova devojčica:

1	perceptivno–motorne aktivnosti (igre loptom, užetom, trčanje, igre skrivanja...)
2	stvaralačke aktivnosti (igre plastelinom, kockama, rezanje, pravljenje od papira, crtanje...)
3	posmatračke i receptivne aktivnosti (pasivne igre, slušanje priče, gledanje TV-a, posmatranje drugih...)
4	praktične životne i radne aktivnosti (postavljanje stola za ručak, zalivanje cveća, hranjenje životinja, branje voćki...)
5	aktivnosti rezonovanja ili intelektualne igre (slagalice, čoveče ne ljuti se, domine, kompjuterske igre, čitanje knjiga...)
6	igranje uloga ili imitacije (igre porodice, parova, igre radnih uloga – na poslu (u školi, u vrtiću), dramske igre, izmišljanje priča...)
7	ratničke igre

Napomena: U prvu kućicu upisuje se broj za vrstu aktivnosti koja se pominje u tekstu (1-7), a zatim i učestalost njenog pominjanja u tekstu (1-99). Ponoviti isti postupak za svaku vrstu aktivnosti koja se pominje u tekstu. Ako se u tekstu pominje više od 5 aktivnosti, upisati 5 najčešće pominjanih. Zatim se na praznu liniju upisuje opis dečje aktivnosti (npr. devojčica se igra loptom, a deda joj kaže da bi joj bilo bolje da čita).

Ukoliko se u tekstu pojavljuje 5 i više puta neka aktivnost koja nije navedena na listi, tada je treba registrovati i to tako da se svakoj novoj aktivnosti dodeli novi broj (počevši od broja 10 pa dalje) koji ostaje za jednog/analitičara/ku uvek isti za tu aktivnost. Registruje se u beležnicu sa svim u napomeni navedenim podacima (broj aktivnosti, naziv aktivnosti i učestalost pominjanja, te opis). Uz tražene podatke o aktivnostima u beležnicu se unosi i broj pitanja, redni broj teksta, naslov teksta, stranica udžbenika na kojoj se tekst nalazi i razred u kome se udžbenik koristi..

90 U tekstu se pominju aktivnosti likova dečaka (u svim situacijama, npr. dečje igre, svakodnevne aktivnosti dece itd.):

- 1- da
- 2 -ne

91 U tekstu se pominju sledeće aktivnosti likova dečaka:

1	perceptivno–motorne aktivnosti (igre loptom, užetom, trčanje, igre skrivanja...)
2	stvaralačke aktivnosti (igre plastelinom, kockama, rezanje, pravljenje od papira, crtanje...)
3	posmatračke i receptivne aktivnosti (pasivne igre, slušanje priče, gledanje TV-a, posmatranje drugih...)
4	praktične životne i radne aktivnosti (postavljanje stola za ručak, zalivanje cveća, hranjenje životinja, branje voćki...)
5	aktivnosti rezonovanja, tj. intelektualne igre (slagalice, čoveče ne ljuti se, domine, kompjuterske igre, čitanje knjiga...)
6	igranje uloga ili imitacije (igre porodice, parova, igre radnih uloga – na poslu (u školi, u vrtiću), dramske igre, izmišljanje priča...)
7	ratničke igre

Napomena: popunjava se kao pitanje 89.

92 U tekstu se govori o igračkama kojima se igraju likovi devojčica:

1- da

2 -ne

93 U tekstu se govori o sledećim igračkama kojima se igraju likovi devojčica:

01	automobili, vozovi, avioni i sl.
02	čoveče ne ljuti se, mlin i sl. intelektualne igre
03	knjige
04	kuća i nameštaj
05	lopta, badminton loptica i sl.
06	lutke
07	oružje
08	slagalice
09	uže
10	životinje

Napomena: popunjava se kao pitanje 89.

94 U tekstu se govori o igračkama kojima se igraju likovi dečaka:

1- da

2 -ne

95 U tekstu se govori o sledećim igračkama kojima se igraju likovi dečaka:

01	automobili, vozovi, avioni i sl.
02	čoveče ne ljuti se, mlin i sl. intelektualne igre
03	knjige
04	kuća i nameštaj
05	lopta, badminton loptica i sl.
06	lutke
07	oružje
08	slagalice
09	uže
10	životinje

Napomena: popunjava se kao pitanje 89.

96 U tekstu se govori o ulogama devojčica u igrama:

1 – da

2 – ne

97 U tekstu se govori o sledećim ulogama likova devojčica u igrama:

		Učestalost pominjanja uloge u tekstu											Je li uloga u skladu sa polom lika?	
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	10 i više		
01	astronaut/kinja	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
02	baka, deda	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
03	doktor/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
04	domaćin/ca	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
05	frizer/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
06	gazda/rica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
07	glumac/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
08	kćer, sin	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
09	konduktor/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
10	konstruktor/ka (kuća, brodova i sl.)	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
11	kralj/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
12	kuvar/ica, poslastičar/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
13	mama, tata	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
14	medicinska sestra - tehničar	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
15	mlada, mladoženja	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
16	moreplovac/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
17	pastir/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
18	pilot/kinja	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
19	pevač/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
20	policajac/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
21	poljoprivrednik/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
22	princ/ezza	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
23	profesor/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
24	pronalažač/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
25	sekretar/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
26	rođaci (tečo, tetka, stric, strina, ujak, ujna)	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
27	sused/susetka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
28	tehničar/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
29	vaspitač/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
31	učitelj/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
32	mašinovoda	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
33	ratnik/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
34	vozač /ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
35	naučnik/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
36	zubar/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2

Napomena: U prvu kućicu upisuje se broj za ulogu koja se pominje u tekstu (01-36), a zatim i učestalost njenog pominjanja u tekstu (01-11), te usklađenost uloge sa polom lika ili s tradicionalnim shvatanjem muške/ženske uloge (npr. Ako se djevojčica igra ulogu bake, odgovor je: „Da”, a ako djevojčica igra ulogu dede, odgovor je: „Ne“.) Ponoviti isti postupak za svaku ulogu koja se pominje u tekstu. Ako se u tekstu pominje više od 5 uloga, upisati 5 najčešće pominjanih. Zatim se na praznu liniju upisuje opis uloge, posebno ako uloga nije u skladu sa polom lika ili s tradicionalnim shvatanjem muške/ženske uloge (npr. Ana se igra moreplovca koji osvaja daleke krajeve).

Ukoliko se u tekstu pojavljuje 5 i više puta neka uloga koja nije navedena na listi, tada je treba registrovati i to tako da se svakoj novoj ulozi dodeli novi broj (počevši od broja 37 pa dalje), koji ostaje za jednog/analitičara/ku uvijek isti za tu ulogu. Registruje se u beležnicu sa svim u napomeni navedenim podacima (broj uloge, naziv uloge, učestalost pominjanja od 01-11 i usklađenost sa polom lika ili s tradicionalnim shvatanjem muške/ženske uloge koja se označava brojkama 1 ili 2). Uz tražene podatke o ulogama u beležnicu se unosi i broj pitanja, redni broj teksta, naslov teksta, stranica udžbenika na kojoj se tekst nalazi i razred u kome se udžbenik koristi.

98 U tekstu se govori o ulogama dečaka u igrama:

- 1 – da
- 2 – ne

99 U tekstu se govori o sledećim ulogama likova dečaka u igrama:

		Učestalost spominjanja uloge u tekstu											Je li uloga u skladu sa polom lika?	
		01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	10 i više		
da	ne													
01	astronaut/kinja	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
02	baka, deda	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
03	doktor/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
04	domaćin/ca	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
05	frizer/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
06	gazda/rica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
07	glumac/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
08	kćer, sin	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
09	konduktor/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
10	konstruktor/ka (kuća, brodova i sl.)	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
11	kralj/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
12	kuvar/ica, poslastičar/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
13	mama, tata	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
14	medicinska sestra - tehničar	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
15	mlada, mladoženja	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
16	moreplovac/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
17	pastir/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
18	pilot/kinja	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
19	pevač/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
20	policajac/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
21	poljoprivrednik/ca	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
22	princ/ezza	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
23	profesor/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
24	pronalažeč/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
25	sekretar/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
26	rođaci (tečo, tetka, stric, strina, ujak, ujna)	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
27	sused/susetka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
28	tehničar/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
29	vaspitač/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
31	učitelj/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
32	mašinovoda	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
33	ratnik/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
34	vozač/ica	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
35	naučnik/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2
36	zubar/ka	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	1	2

Napomena: popunjava se kao pitanje 97.

(Stefanović, Glamočak 2008: 67-91)

9.5.3 Naslov i identifikacija analiziranih tekstova u čitankama

Čitanka za srpski jezik

Narodna pesma: *Srpska devojka*

Ljubavne narodne epske pesme (izbor)

Frančesko Petrarka: *Kanconijer* (LXI sonet)

Jovan Jovanović Zmaj: *Đulići* (izbor)

Narodna pesma: *Stojan i Ljiljana*

Isidora Sekulić: *Carsko dostojanstvo jezika* (odломци); *Srpski narodni jezik, bolje reći govor, Nema kraja temi o carskom dostojanstvu jezika*

Miloš Crnjanski: *Seobe I* (odломци)

Rajner Marija Rilke: *Ljubavna pesma*

Desanka Maksimović: *Opomena*

Vasko Popa: *Očiju tvojih da nije*

Sergej Jesenjin: *Pismo majci*

Borisav Stanković: *Uvela ruža* (odломак)*

Vasko Popa: *Pahuljica si snežna**

Desanka Maksimović: *Sreća**

Mihajlo Pantić: *Slobodne školske aktivnosti*

Narodna pesma: *Početak bune protiv dahija* (odломак)

Prota Mateja Nenadović: *Memoari*

Vuk Stefanović Karadžić: *O narodnim pevačima*

Boško Suvajdžić: *Višnjić* (odломак)*

Narodna pesma: *Boj na Mišaru*

Narodna pesma: *Tri sužnja*

Borislav Mihajlović Mihiz: *Banović Strahinja* (odломак)*

Narodna pripovetka: *Nemušti jezik*

Ljubomir Simović: *Vaga Vuka Karadžića*

Žan Batis Polen – Molijer: *Građanin plemić* (odломци)

Branislav Nušić: *Sumnjivo lice* (odломци)

Danilo Kiš: *Noć i magla* (odломци)

Dušan Kovačević: *Ko to tamo peva* (odломак)*

Jasminka Petrović: *Bonton* (odломак)*

Vilijem Šekspir: *Romeo i Julija* (odломци)

Narodna balada: *Ženidba Milića Barjaktara* (odломак)

Narodna balada: *Hasanaginica*

Petar Kočić: *Kroz mečavu* (odломак)

Teodosije: *Žitije Svetog Save* (odломак)

Matija Bećković: *Priča o Svetom Savi**

Vuk Stefanović Karadžić: *Srpski rječnik* (izbor)

Mile Nedeljković: *Godišnji običaji u Srba* (izbor)*

Đura Jakšić: *Otadžbina*

Jovan Jovanović Zmaj: *Svetli grobovi*

Dobrica Čosić: *Deobe* (odломак)
Miloš Crnjanski: *Lament nad Beogradom* (odломак)
Oskar Davičo: *Srbija*
Petar Petrović Njegoš: *Gorski Vjenac* (odломак)
Ljubomir Nenadović: *Pisma iz Italije* (одломци)
Simo Matavulj: *Pilipenda*
Laza Lazarević: *Sve će to narod pozlatiti* (одломак)
Ivo Andrić: *Deca* (одломак)
Ivo Andrić: *Most na Žepi* (одломак)

Čitanka za srpski kao nematernji

Kratke narodne umotvorine

Narodna priča: *Tamni vilajet*
Narodna pripovetka: *U cara Trojana kozje uši*
Narodna pripovetka: *Nemušti jezik**
Vuk Stefanović Karadžić: *Srpski rječnik**
Vuk Stefanović Karadžić: *O narodnim pevačima**
Desanka Maksimović: *Paukovo delo*
Vasko Popa: *Očiju tvojih da nije**
Milica Janković: *Zvezde*
Vladimir Andrić: *Zvezde**
Jovan Dučić: *Podne**
Jovan Jovanović Zmaj: *Đulići* (izbor)
Desanka Maksimović: *Prolećna pesma*
Gradimir Stojković: *Jednostavnije ne može biti*
Gordana Maletić: *Između prošlosti i budućnosti*
Jasminka Petrović: *Ovo je najstrašniji dan u mom životu**
Milutin Milanković: *Uspomene, doživljaji, sećanja*
Nikola Tesla: *Mladost i prvi izumi**
Triva Militar: *Kako su se zabavljali đaci nekadašnje novosadske gimnazije*
Milutin Tasić: *Stevan Stojanović Mokranjac*
Stanislav Živković: *Čudesni život slike**
Branko Ćopić: *Kako sam došao do prvih knjiga*
Ivo Andrić: *Kako sam ulazio u svet knjige i književnosti**
Branislav Nušić: *Kirija*
Danilo Kiš: *Zavitlane igle za pletenje**
Kosta Trifković: *Izbiračica*
Branislav Nušić: *Sumnjivo lice**
Gordana Maletić: *Ohrid – grad bisera i smernosti*
*Zemljane figure**
Milan Šipka: *Vežba**
*Čovek i sport**

Pospanko

Sačuvati zdravlje

*Virus, svetski putnik**

Nerazumljivi jezici

Milan Šipka: *Velika seoba*

Izbor mitoloških lirskih narodnih pesama: *Izjeden ovčar, Vila zida grad zida grad,*

*Anda kapidžija**

Obredne i običajne pesme: *Dodolske pesme, Koledarske pesme, Kraljičine pesme,*

*Svatovske pesme**

Ljubavne narodne lirske pesme

Branko Čopić: *Prvo ljubavno pismo*

Ivo Andrić: *Deca*

Čitanka za mađarski jezik

Vörösmarty Mihály: *Csongor és Tünde* (Részlet)

Arany János: *Tengeri-hántás*

Mikszáth Kálmán: *A pletyka* (Részlet)

Sári bíróné (*A halálra táncoltatott leány*)

Kihajtottam ludaimat (*A gunaras lány*)

Mikszáth Kálmán: *Bede Anna tartozása*

Arany János: *A fülemile*

Orbán Ottó: *Hallod-e te sötét árnyék* (változat egy csángó népdalra)

Tóth Krisztina: *Program*

Weöres Sándor: *Téma és variációk*

Ady Endre: *A Tűz csiholója*

Ady Endre: *A fekete zongora*

Ady Endre: *Önéletrajz*

Tóth Eszter: *Apu* (Részlet)

Tóth Árpád: *Körúti hajnal*

Herceg János: *Módosulások* (Regényrészlet)

Szerb Antal: *Budapesti kalausz Marslakók számára*

Grendel Lajos: *Nálunk, New Hontban* (Regényrészlet)

Arany János: *Szülőhelyem*

Karinthy Frigyes: *A rossz tanuló felel*

Garaczi László: *Pompásan buszozunk!* (Regényrészlet)

Nagy Lajos: *A bogár*

Nagy Lajos: *A gólya*

Örkény István: *Hírek és álhírek* (Részlet)

Örkény István: *Arról, hogy mi a groteszk*

Esterházy Péter: *Akartok-e rabok lenni?*

Arthur Bloch: *Az eredeti, teljes és végérvényes Murphy törvénykönyve* (Részlet)

Vida Ognjenović: *Gyermekláncfű* (Részlet)

Szirmai Károly: *Veszteglő vonatok a sötében*
Tersánszky Józsi Jenő: *Kakuk Marci ifjúsága* (Regényrészlet)
Nemes Nagy Ágnes: *Mesterségemhez*
Nemes Nagy Ágnes: *A vers mértana* (Esszérészlet)
József Attila: [Karóval jöttél...]
József Attila: *Születésnapomra*
Nagy László: *Ki viszi át a Szerelmet*
Szabó Lőrinc: *Nyár*
Anne Frank: *Anne Frank naplója* (Részletek)
Karinthi Frigyes: *Karinthy Frigyes gyermekkorai naplójából*
Pilinszky János: *Egy szenevédelyi margójára*
Pilinszky János: *A tengerpartra*
Pilinszky János: *Harmadnapon*
Kertész Imre: *Sorstalanság* (Regényrészlet)
Nagy László: *Himnusz minden időben*
Varró Dániel: *Email*
Varró Dániel: *Sms-versék*
Nagy László: *Tűz*
Christian Morgenstern: *Hal éji éneke*
Guillaume Apollinaire: *La colombe poignardée et le jet d'eau*
Guillaume Apollinaire: *A megsebzett galamb és a szökőkút*
Ács Károly: *Neked mondjam, Szabadka*
Domonkos István: *Újvidék*
Lázár Ervin: *Berzsián és Dideki* (Regényrészlet)
Weöres Sándor: *Szán megy el az ablakod alatt*
Tamkó Sirató Károly: *Két ló a betonon*
Ivo Andrić: *Lili Lalauna*
Weöres Sándor: *Hangcsoportok* (Részlet)
Székely Tibor: *A lármás szellemek éjszakája* (Részlet) KÜLÖNÖS ÉTLAP
Babits Mihály: *Messze... messze...*
Nádas Péter: *Évkönyv* (Részlet)
Spiró György: *Esti műsor* (Részlet a drámából)
Nádasdy Ádám: *Rovarirtóval a szavak erejében* (Részletek)
Háy János: *Dzsigerdilen. A szív gyönyörűsége* (Részletek)
Tihanyi Péter: *Igen, én viselkedem* (Interjú Szabó István Oscar-díjas film)
Alföldy Jenő: *A sajtó története* (Részlet)

SAŽETAK

Cilj istraživanja je da pokažem prisustvo implicitne rodne diskriminacije u skrivenom kurikulumu osnovne škole tokom komunikacije između nastavnica i učenika i učenica u razredu na srpskom jeziku (u kojem postoji jasni jezički znaci za obeležje roda) i na mađarskom jeziku (koji ne poznaje kategoriju roda u tipološkom sistemu jezika).

Teorijski okvir čini teorija iz rodnih studija o višestrukim identitetima (Batler 2010 [1990], 2001 [1993]) i „činjenje roda“ (West, Zimmerman 1987), u kojem se analiza diskursa afirmiše kao najpogodnija.

Hipoteza je da je implicitna rodna diskriminacija deo skrivenog diskursa i eksplisitne diskursne upotrebe jezika nastavnica u razredu.

Korpus empirijskih podataka čine: 1. *razgovor* u razredu (transkripti video i audio zapisa dva školska časa maternjeg jezika u srpskom i mađarskom odjeljenju 8. razreda u dve osnovne škole u Subotici); 2. *tekstovi* nastavnih programa i čitanki za isti razred srpskog jezika (kao maternjeg i nematernjeg) i mađarskog (kao maternjeg) 3. *neverbalno* i verbalno ponašanje učenika i učenica na školskoj priredbi (dva video zapisa snimljena na Danu škole u dvojezičnoj osnovnoj školi sa nastavom na srpskom i mađarskom jeziku).

Rezultati pokazuju da: 1. nastavni čas strukturiraju i vode nastavnice - njima pripada govoren prostor u oba odjeljenja, postoje razlike u njihovim diskursnim strategijama (oslovljavanju, prekidanjima, preklapanjima) prema učenicima i učenicama. 2. Rodno osteljiva analiza nastavnih planova i čitanki nije konstatovala integraciju rodne ravnopravnosti u udžbeničke koncepcije i sadržaje, nego potvrđuje rodne stereotipe i implicitnu i eksplisitnu diskriminaciju po polu/rodu; 3. Analiza sadržaja i oblika osnovnoškolskih godišnjih priredbi potvrđuje da je koncepcija priredbi u funkciji razvijanja multikulturalizma, ali dijalog kultura izostaje. Hipoteza je potvrđena.

Zaključujem da razgovor u razredu utiče na formiranje rodnih, jezičkih i kulturnih identiteta učenika i učenica po rodu kao komponenti njihovog identiteta. Zato u dvojezičnim školama treba organizovani posebne oblike nastavnih sadržaja, strukture časa, razgovornog i pisanih materijala kojim bi se ove kategorije vrednosti i ponašanja i jezički uobičavali za potrebe rodnog identiteta. Preporuka je da oni koji kreiraju obrazovne politike i kurikulume za obrazovanje nastavničkog kadra kao i autori_ke nacionalnih kurikuluma za škole i udžbenika podignu svest o važnosti neposredne interakcije u razredu.

SUMMARY

The aim of the research is to show the existence of implicit gender discrimination in the hidden curriculum in primary education that is reflected in the interaction between the teachers and the pupils in the classes taught in Serbian (with clear grammar gender markers) and Hungarian (which does not recognize the gender categories).

The theoretical framework is based on the theory of multiple identities in gender studies (Batler 2010 [1990], 2001 [1993]) and “doing gender” (West, Zimmerman 1987), where discourse analysis is considered to be the most suitable tool for investigation of this topic.

The paper starts from the hypothesis that the implicit gender-based discrimination is part of the hidden classroom discourse and the explicit language used by teachers in the classroom setting.

The corpus consists of: 1. a classroom *talk* (the fine transcript of two video and audio recordings of mother tongue lessons in Serbian and Hungarian classes made in the eighth grade in two primary schools in Subotica), 2. *texts* taken from the curricula and the eighth grade textbooks used in classes in Serbian (taught either as a mother tongue or a second language) and Hungarian (taught as mother tongue); 3. *nonverbal* and verbal behaviour of pupils during the school events (two video recordings made during “The School Day” in a bilingual primary school where teaching is conducted in both Serbian and Hungarian).

The results of the empirical investigation are as follows: 1. classes in both classrooms were structured and led by teachers – classroom interaction time was mostly taken by teachers. Also, certain differences have been identified concerning the teacher-pupil discourse strategies in terms of addressing pupils, interruptions and overlaps; 2. the gender sensitive analysis of curricula and textbooks has shown that gender equality principle is not their integral part. Instead, textbooks reflect gender bias and discrimination by gender/sex; 3. the analysis of the types and content of school events has shown that although these events were aimed at developing multiculturalism, the dialogue between cultures was missing. Therefore, the hypothesis has been confirmed.

It has been concluded that classroom interaction influences the formation of gender, linguistic and cultural identities of both female and male pupils. Hence, bilingual schools should pay attention to class structure, devising specific teaching contents, and creating spoken and written materials which would help to develop the aforementioned values and types of behaviour. The general recommendation is that educational policy makers as well as national curriculum and textbook authors should make effort to raise awareness about the importance of immediate classroom interaction.

BIOGRAFIJA



Margareta Bašaragin odbranila je doktorsku disertaciju „Interakcija roda, jezika i kulture u formiranju identiteta učenica osmog razreda osnovne škole u procesu dvojezične nastave u Vojvodini“ na Centru za rodne studije, ACIMSI, Univerzitet u Novom Sadu. Završila je osnovne i master studije nemačkog jezika i književnosti na Filozofskom fakultetu. U okviru Erasmus Mundus Sigma Agile projekta provela je godinu dana na Centru za transdisciplinarne studije roda na Humboldtovom Univerzitetu u Berlinu, Nemačka (školska 2015/16.g).

Više od decenije zaposlena je u osnovnoj školi u Subotici, gde predaje nemački jezik.

Potpisuje više naučnih radova objavljenih u domaćim i međunarodnim časopisima u kojima tematizuje problematiku roda i jezika u štampanim i govorenim materijalima, integraciju rodne ravnopravnosti u obrazovni proces i primenu analize diskursa u interdisciplinarnom polju rodnih studija. Takođe je učestvovala na naučnim konferencijama u zemlji i иностранству.

Saradnica je UG „Ženske studije i istraživanja“ u Novom Sadu.

Objavljeni radovi

Bašaragin, Margareta (2019). „Enciklopedijski tekst o znamenitim ženama“ *Časopis za feminističku teoriju i studije kulture Genero* (u štampi)

Bašaragin, Margareta; Savić, Svenka (2019). „Gender and Ideology: Women on Postage Stamps in Serbia: 2006-2018“, *Teme* (u štampi)

Bašaragin, Margareta; Savić, Svenka (2019). „Rod žene i antifašizam na društvenoj mreži Ženska posla“, u: Gruhonjić, Dinko i Dubravka Valić Nedeljković (ur.) (2019). Zbornik radova sa Međunarodne naučne konferencija *Mediji civilnog društva kao alternativa medijskom populizmu, senzacionalizmu i lažnim vestima*, 25. maj 2018, Odsek za medijske studije, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, uz podršku Medijskog odeljenja Misije OEBS-a u Srbiji, Novi Sad, 185-197.

- Bašaragin, Margareta (2018). "Gender and Cultural Aspects on Linguistic Space in Classroom Talk", *Abstract Book ICS-2 2nd International Conference on Sociolinguistics*, 6-8 September 2018, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary (24).
- Savic, Svenka; Bašaragin, Margareta; Radovic, Danijela (2018). "Gender and Ideology: Women on Postage Stamps in Serbia: 2000-2017", *Abstract Book ICS-2 2nd International Conference on Sociolinguistics*, 6-8 September 2018, Eötvös Loránd University, Budapest, Hungary (226).
- Bašaragin, Margareta (2018). „Elementi interkulturnog obrazovanja u vannastavnim aktivnostima u osnovnim školama: primer rodne analize školskih priredbi u dvojezičnoj školi u Vojvodini“, *Interkulturalnost u obrazovanju InterKult 2017*, Zbornik 12, Novi Sad: Pedagoški zavod Vojvodine, Filozofski fakultet, 43-62.
- Bašaragin, Margareta (2018). „Jezik kao političko sredstvo ne_diskriminatorne prakse: jedno shvatanje roda u nemačkom jeziku profesx Lan Hornsajt (Iann hornscheidt)“, u: Zaharijević, Adrijana i Katarina Lončarević (ur.) (2018). *Feministička teorija za sve. Zbornik radova sa konferencije „Neko je rekao feminizam? Feministička teorija u Srbiji danas“*. Beograd: Institut za filozofiju i društvenu teoriju i Fakultet političkih nauka, 397-416.
- Bašaragin Margareta (2016). „Interakcija roda i jezika u razgovoru nastavnik-učenik u razredu: prekidanja i preklapanja“, *Prilozi proučavanju jezika*, 47. Novi Sad: Filozofski fakultet, 123-133.
- Bašaragin, Margareta (2016). „A társadalmi nem és a nyelv kölcsönhatása a tantermi beszélgetésekben – megszólítás“ (Beretka Katinka fordítása), *Létfünk*, XLVI. évfolyam, 2016. 4. szám. Újvidék: Forum Könyvkiadó Intézet, 109-128.
- Bašaragin, Margareta (2016). „Životne priče univerzitetskih profesorki“, *Časopis za feminističku teoriju i studije kulture Genero*, 20. Beograd: Centar za studije roda i politike, Fakultet političkih nauka, Univerzitet u Beogradu, 181-187.
- Bašaragin, Margareta; Svenka Savić (2016). „Rodno osetljiva analiza čitanki za osmi razred OŠ za srpski jezik, srpski kao nematernji i mađarski jezik“, *Zbornik Odseka za pedagogiju*, Sveska 25 (2016), Filozofski fakultet, Novi Sad, 75-97.
- Bašaragin, Margareta; Savić, Svenka (2016). “Overlapping in Classroom Talk: Interplay of Gender and Language”, In: Programme Booklet of The 9th International Gender and Language Association Conference IGALA “Time and Transition: Gender, sexuality discourse and language”, 19-21.05.2016.g., City University, Hong Kong, China, 31.
- Bašaragin, Margareta; Savić, Svenka (2016). “Gender Perspective on Teacher-Pupils Classroom Interaction: Feedback and Evaluation”. In: Granić, Jagoda; Istvan Kecskes (eds.) (2016). Book of Abstracts *Intercultural Pragmatics and Communication - INPRA 2016*, 10 – 12 June 2016, University of Split, Croatia, 36.
- Bašaragin, Margareta (2015). „Interkulturalnost osnovnoškolske obrazovne prakse – primer školskih priredbi“. U: Grujić, Tamara; Jasmina Arsenijević, Jasmina (ur.) (2015). *Kompetencije vaspitača za društvo znanja: tematski zbornik / Četvrta međunarodna naučnostručna konferencija Metodički dani*. Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 417-426.

Bašaragin, Margareta (2015). „Gender sensitive textbooks analysis for Serbian in eighth grade - the case of educational identity politics“. In Jerkov, Aleksandar (ed.) (2015). Book of Abstracts *DiscourseNet 15, International conference: Discourses of Culture – Cultures of Discourse*, University library „Svetozar Marković“, Belgrade, March 19-21, 28.

Bašaragin, Margareta (2014). „Seksizam u antejdž novinskim oglasima – šta nam obećavaju“, U: Valić Nedeljković, Dubravka, Pralica, Dejan (ur.) (2014). *Digitalne medijske tehnologije i društveno obrazovne promene. Medijska istraživanja - Zbornik 6*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 28-37.

Bašaragin, Margareta (2013). „TV reklama kao ogledalo stereotipne mizoginije – kritička analiza reklamnog TV diskursa iz rodne perspektive“. U: Valić Nedeljković, Dubravka, Pralica, Dejan (ur.) (2013). *Digitalne medijske tehnologije i društveno obrazovne promene 3*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 281-292.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотеке Матице српске, Нови Сад

305-055.2:[37.02:81'246.2

БАШАРАГИН, Маргарета

Rod, kultura i diskurs razgovora u razredu / Bašaragin Margareta. - Novi Sad : Fondacija akademika Bogumila Hrabaka za publikovanje doktorskih disertacija : Vojvodanska akademija nauka i umetnosti, 2019 (Novi Sad : Lazarus). - 274 str. ; 24 cm. - (Doktorske disertacije / Vojvodanska akademija nauka i umetnosti ; knj. 19)

Tiraž 100. - Bibliografija.

ISBN 978-86-81428-03-0

ISBN 978-86-85889-14-1 (за издавачку целину)

a) Женске студије -- Лингвистика -- Двојезична настава

COBISS.SR-ID 332667399

ISBN 978-86-81428-03-0 | 978-86-85889-14-1

FONDACIJA AKADEMIKA BOGUMILA HRABA
ZA PUBLIKOVANJE DOKTORSKIH DISERTACIJA



ВОЈВОЂАНСКА АКАДЕМИЈА НАУКА И УМЕТНОСТИ

VOJVODANSKA AKADEMIIJA NAUKA I UMETNOSTI

VAJDASÁGI TUDOMÁNYOS ÉS MŰVÉSZETI AKADÉMIA

VOJVODANSKA AKADEMIIJA ZNANOSTI I UMJETNOSTI

VOJVODINSKÁ AKADÉMIA VIED A UMENÍ

ACADEMIA VOIVODINEANĂ DE ȘTIINȚE ȘI ARTE

ВОЙВОДЯНСКА АКАДЕМИЯ НАУКОХ И УМЕТНОСЦОХ

ACADEMY OF SCIENCES AND ARTS OF VOJVODINA