

Alkalmazott diskurzus (Discourse in Use)

David Bloome and Caroline Clark
Ohio-i Állami Egyetem

Fordította: D. Farkas Csilla
Lektorálta: Fekete Iona Dóra

Az alkalmazott diskurzus koncepció egyszerre fordít figyelmet az emberek közötti kölcsönhatásra, azokra az eszközökre, amiket használnak az interakciókban, a társadalmi és történeti kontextusokra, amelyeken belül egymásra hatnak, és amiket közös megállapodással hoznak létre és hajtanak végre ezeken az interakciókon keresztül. Ez a diskurzus-koncepció segíti a heurisztikus megértést és segít megkülönböztetni a fogalmat más diskurzusfogalmaktól.

A diskurzus fogalmát – többek között - a nyelv használatának módja, esztétikája, stílusa és struktúrájaként valamint az írott szöveg kulturális, történeti és ideológiai folyamatának halmazaként definiáltuk. (A diskurzus definícióinak vitáit lásd Bazerman, ezen kötet 4. fejezete; Bloome, Carter, Otto és Shuart-Faris, 2005; Graesser, Gernsbacher és Goldman, 2003; Rex, ezen kötet 43. fejezete, Schriffrin, Tannen és Hamilton, 2001; van Dijk, 1997.)

Gee (1996) különbséget tesz szűkebb értelemben vett „d” diskurzus és a tágabb értelemben vett „D” diskurzus között; az előbbi utal a nyelvhasználatra, a szemtől szembeni események és hasonló szituációkon belül, az utóbbi utal a tágabb szociális, kulturális és ideológiai folyamatokra. Akár a Gee (1996) szerinti szűkebb értelemben vett (d), akár a tágabb értelemben vett (D) diskurzust használjuk, el kell ismernünk, hogy az emberek a nyelvet és más szemantikai eszközöket többretegű társadalmi kontextuson belül használják, és hogy a nyelvhasználat nem létezik a tágabb társadalmi és történelmi folyamatoktól elkülönülten.

Az alkalmazott diskurzus célja, hogy kiderítsük, kik használják a nyelvet vagy más szemantikai eszközöket arra, amit akivel, akinek, amikor ahol, és ahogyan csinálnak? Az alkalmazott diskurzus koncepció arra összpontosít, hogy az emberek hogyan alkalmazzák és alakítják a történelmileg rendelkezésre álló nyelvet és kulturális gyakorlatokat reagálva a helyi, intézményi, makro-szociális és történelmi szituációkra, amelyekkel szembesülnek.

Ebben a fejezetben vizsgáljuk a módszertani bizonyítékokat és következtetéseket, amiket az alkalmazott diskurzus fogalma biztosít a kutatók számára, akiket érdekel annak leírása és megértése, hogy az emberek hogyan végzik a nevelést. A végrehajtott nevelés alatt azt értjük, hogy az emberek hogyan alakítják azokat az eseményeket és társadalmi intézményeket, amik elismerhetők önmaguk számára és mások, mint a nevelési események és nevelési intézmények. A nevelés eredményére úgy tekinthetünk, mint ami tantermen belüli és kívüli környezetben is végrehajtható.

Először röviden tárgyaljuk az alkalmazott diskurzus koncepció kiválasztott történelmi alapjait. Aztán megvitatjuk az alkalmazott diskurzus anyagi természetét és a szükséges bizonyítékok jellegét, hogy alátámasszuk a diskurzus eseményeinek értelmezéseire vonatkozó állításokat. Az bizonyítékok elemzését követjük, kiemelve 2 kulcskérdést: a diskurzus megalkotására és a megosztott gyakorlatokra vonatkozóan.

A bemutatott fogalmaink illusztrálása céljából megvizsgáljuk egy hetedik osztályos nyelv-művészeti óra tantermi beszélgetésének egy kis szegmensét. A helyhiány miatt a tárgyalás szükségszerűen rövid, tömör. Az elméleti és módszertani kérdések részletesebb tárgyalását az olvasók megtalálják a következő művekben: Bloome és társai (2005); Coulthard (1992); Gee (1999); Reislgl és Wodak (2001); Schriffrin (1994); Schriffrin és társai (2001); Titscher, Meyer, Wodak, és Vetter (2000); van Dijk (1997); Wood és Kroger (2000).

AZ ALKALMAZOTT DISKURZUS TÖRTÉNETI GYÖKEREINEK KIVÁLASZTÁSA?

Két egymással összefüggő intellektuális tradícióra vezethetjük vissza az alkalmazott diskurzus történelmi gyökereit.² Az első Bakhtin (1935/1981, 1953/1986) és Volosinov (1929/1973) irodalmi és nyelvészeti teorizálására, illetve elméleteik oktatásügyi folyamatok elemzéséhez történő alkalmazására vezethető vissza (pl. Edmiston, 1994, drámaelemzés; Halasek, 1999, fogalmazáselemzés).

A második a kommunikáció etnográfijából ered (vesd össze Bauman, 1986; Gumperz, 1982; Gumperz és Hymes, 1972; Heath 1983; Hymes, 1974) és egymáshoz kapcsolódó intellektuális tradíciókból, mint például interakciós szociolingvisztika (vö. Gee, 1996; Hanks, 2000; Ochs, Schegloff és Thompson, 1996), etnometodológia (vö. Sacks, Schegloff és Jefferson, 1974) és a nevelési lingvisztika kialakulását vizsgáló intellektuális kutatás ezen vonalainak fejlődése (vö. Bloome és társai, 2005; Cazden, 2002; John és Hymes, 1972; Foster, 1992, 1995; Green, 1983; Green és Wallat, 1981; Heap, 1985, 1988; Macbeth, 2003; Mehan, 1979, 1980). Ezek az intellektuális tradíciók arra hívják fel a figyelmet, hogy a nyelv elválaszthatatlan attól a kontextustól, amiben használjuk.

Gyökerek az irodalmi elméletben

Bakhtin (1935/1981) és Volosinov (1929/1973) szerint a kontextus történeti. Minden szó felidézi használatának történetét, ami korábban volt és azt is, ami később jön. Bakhtin (1935/1981) írta:

Az élő megszólalás, az adott történeti pillanat szerinti jelentését és formáját véve, egy szociálisan specifikus környezetben, mindenképp több ezer élő dialógikus szálal borzol fel, szocio-ideológiai tudatossággal átszöve a megszólalás adott tárgya körül; kénytelen a szociális dialógus aktív részesévé válni. Tulajdonképpen a megszólalás ebből a dialógusból ered, ennek folytatásaként, újból csatlakozva hozzá – nem oldalvonalon közelíti meg a tárgyat. (276-277. oldal)

Azonban a szavak nem csak egy történetet és egy „szociálisan specifikus környezetet” tükröznek, hanem életbe is léptetik azt a történetet (Edmiston és Enciso, 2002; azaz, a szavak egy ideológikus korábbi állapot fenntartására törekvő centripetális erők, illetve változást provokáló centripetális erők közötti feszítésben találhatók).

A történeti kontextus része az összetett hangok, heteroglosszia elismerése is, az a dialógus, amelyre Bakhtin (1935/1981) korábban utalt. Ezek a különböző hangok illetve történetük és ideológiájuk egymás ellen játszanak. A hangok elnyomhatók vagy beolvaszthatók; harmonizálhatók; ellentmondásba kerülhetnek, és disszonanciát okoznak; dialógust hozhatnak létre.

A hangok nem léteznek elkülönülten; csak más hangokkal összefüggésben, még csak kimondatlanul is. Például, nézzünk egy autoritatív illetve hegemónikus diskurzust, ami autonóm igazságokra tesz kijelentéseket. Az ilyen diskurzus eltávolítja a többi hangot, és ráveti magát egy másik személyre (vagy személyekre), bekebelezve az illetőt és a többi hangot is. Azonban egy autoritatív diskurzust nem egy autonóm folyamatként kell értelmezni, hanem hangok, emberek közötti kapcsolatként szociális intézményeken belül és között.

Hasonló a helyzet egy dialógussal. A dialógus szintén hangok, emberek és szociális intézmények közötti kapcsolat; egy olyan kapcsolat, amely elismeri a többi hang létezését. Bakhtin (1935/1981) egy olyan diskurzusként definiálta a dialógust, ami engedi, bátorítja és elismeri más hangok elsajátítását és alkalmazását.

Míg az autoritatív diskurzus ereje abban rejlik, hogy kívülről érvényesíti magát, addig a dialógus belülről meggyőző diskurzussá képes alakulni. Más megközelítésben, mivel a nyelv

bármilyen használata mindig a nyelv vagy hang más alkalmazása által kiváltott reakció, ezért érvelhetünk amellett, hogy minden diskurzusban benne rejlik a dialógus. A kérdés a dialógus jellege, az emberek, hangok, szociális intézmények közötti szociális kapcsolat jellege, és hogy milyen mértékben homályos vagy elismert a diskurzus elkülöníthetetlenül dialogikus jellege.

A nyelv bármilyen alkalmazásában kimondatlan feltételezések rejlenek arra vonatkozóan, hogy az emberek hogyan haladnak térben és időben. Regényekre utalva Bakhtin (1935/1981) a kronotóp kifejezést használta, hogy megkülönböztessen implicit feltételezéseket arra vonatkozóan, hogy az emberek (regények szereplői) hogyan mozognak térben és időben. Például egy regény főhőse kalandok során mehet át, de a kalandok sorrendjének nincs jelentősége, és nem feltételezzük, hogy a főhős változik az idő, hely vagy kalandok hatására.

A kronotóp alternatíva feltételezi, hogy a kalandok sorrendjének van jelentősége, és összefüggés mutatkozik, és a főhős illetve a világ is változnak az idők során. Bakhtin (1935/1981) különböző irodalmi periódusokat eltérő alapkronotópokkal jellemezte.

A kronotópok nem csak implicit módon vannak az irodalmi művekben, hanem az elbeszélésekben és kulturális modellekben is léteznek, amiket az emberek saját életük irányítására használnak, tantervi modelleket, pedagógiai értékeléseket és a tantermi kutatást (vö. Bloome...), amint később illusztrálni fogjuk. Habár a kronotópok ritkán jelennek meg explicit módon, mégsem deterministák. Inkább az emberekkel folytatott interakción keresztül egy létező kronotópra mutat példát, rekonstruálva azt, ami már implicit módon „adott”.

Habár Bakhtin (1935/1981) nem mondta ki nyíltan, de benne rejlik az ő és Volosinov (1929/1973) nyelvelemzésében az intertextualitás konstrukciója, amit Kristeva nevezett meg először (1986). Röviden, bármely szó, kifejezés vagy szöveg kapcsolatban áll más szavakkal, kifejezésekkel és szöveggel; a szó, kifejezés vagy szöveg értelme és jelentősége részben ezekből az intertextuális kapcsolatokból származik.

Azonban az intertextuális kapcsolatokat nem egyszerűen maga a szöveg adja (bár lehetnek különböző nyelvi jelek, amik intertextuális kapcsolatra utalhatnak; pl. idézetek), hanem inkább az emberek alkotják egymás közötti interakciójuk során (Bloome és Egan-Robertson, 1993). Az intertextuális kapcsolatokat fel kell vetni, felismerni, elfogadni és szükséges, hogy szociális jelentőséggel rendelkezzen (Bloome és Egan-Robertson, 1993).

Gyökerek a kommunikáció etnográfijában és kapcsolódó intellektuális tradíciókban

A kommunikáció etnográfijában és a kapcsolódó intellektuális tradíciókban is megfigyelték, hogy a nyelv elválaszthatatlan attól a kontextustól, amelyben használják. Kommunikációval foglalkozó etnográfusok és mások az emberek mindennapi életében alkalmazott nyelvhasználati variációkat vizsgálták arra összpontosítva, hogy a kultúra milyen hatást gyakorol az emberek nyelvhasználatára mindennapi életük során. Az emberek hogyan üdvözlnek egymást, vitatkoznak, kötnek románcot, alakítanak ki összetartozást, mesélnek történeteket, figyelnek, vállalnak és mutatnak elkötelezettséget, osztanak meg információt, alakítanak ki társadalmi csoportokat, idegenítenek el és zárnak ki másokat, hoznak létre szociális és kulturális identitást, a többi társadalmi cselekedet között mindez elválaszthatatlanul a kultúrájukhoz és a közös cselekedeti, gondolkodási, hit és érzelmmódjukhoz kötődik.

A kommunikációs etnográfia és a kapcsolódó intellektuális tradíciók egyik célja a különböző kultúrák embereinek szerteágazó nyelvhasználatának leírása volt. Például, hogyan mesélnek történetet a különböző etnikai kultúrákban? Pedagógiai kutatók a kommunikáció etnográfijára építve észrevették, hogy a kultúrák közötti félreértések azért fordulnak elő a tanteremben, mert a tantermi nyelvgyakorlat eltérő lehet az otthonitól.

Például a történetmesélés módja az osztályteremben eltérő lehet a diák hazai kultúrájától (vö. Michaels, 1986; Scollon és Scollon, 1981). Ha ezek az eltérések csak árnyalatnyiak, akkor is negatív következményekkel járhatnak a diákok számára, ha csak nem ismerjük fel és fogadjuk el a kultúrák közötti különbségeket (pl. Au, 1980; Foster, 1992).

Másik cél annak leírása volt, hogy az emberek egymás közötti interakciójuk során, személyes interakciójukon keresztül, hogyan alkotnak felismerhető szociális és kulturális gyakorlatokat, és milyen interakciós kötelezettségeket illetve lehetőségeket nyújtanak ezek a szociális és kulturális gyakorlatok résztvevők számára. Például az etnometodológusok kérdés-felelet társalgásokra, és az ilyen társalgásokban részvétel tantermen belüli és kívüli „szabályaira” összpontosították figyelmüket. Mik a szabályok az éppen beszélő személy számára és ki lesz a soron következő beszélő? Honnan tudják, hogy mikor van vége a kérdésfeltevés fázisának és egy másik szociális gyakorlatra térnek át?

A pedagógiai nyelvészet perspektívájából az olyan kérdésekben, mint például a fent említettek, a lényeg a tanárok és diákok által interakciójukon keresztül létrehozott struktúra, értelem, és szociális gyakorlatok importálása.

Például a kutatók azonosítottak egy tantermi interakció mintát, aminek kezdeményezés-válasz-értékelés/visszajelzés (K-V-É) elnevezést adták. A tanár feltesz egy kérdést, egy diák válaszol, és a tanár értékeli a választ visszajelzést biztosítva ezáltal. Részben a K-V-É sorozat tantermi azonosításának a lényege a K-V-É sorozat által biztosított lehetőségek és kötelezettségek vizsgálata.

A kutatók a K-V-É sorozat komplexitására és importálására összpontosítottak tanárok és diákok közötti szociális kapcsolatokhoz, tudományos tanulmányokhoz, diák értékeléshez és felméréshez, szocializációhoz, tantermi irányításhoz, faji kapcsolatokhoz a tanteremben, és kultúrák közötti kommunikációhoz (pl. Bloome és Golden, 1982; Cazden, 2002; Heap, 1985,1988; Mehan, 1977; O'Connor és Michaels, 1993; Wells, 1993).

Nem feltételezhetjük vagy határozhatjuk meg előre, hogy milyen szociális vagy kulturális hatást gyakorol egy K-V-É sorozat, hanem meghatározásához meg kell vizsgálni érvényesülésének jellemzőit, illetve azt, hogy az emberek, tanárok és diákok hogyan reagálnak egymásra.

A kommunikációs etnográfia és a kapcsolódó intellektuális tradíciók egyik kapcsolódó célja az volt, hogy megvizsgáljuk, az emberek, hogyan hoznak létre specifikus eseményeket interakció révén egymás interakciós viselkedésére építve, miközben létező nyelvészeti és szociális gyakorlatokat vesznek át, létrehozva új jelentéseket, új szociális kapcsolatokat és új társadalmi eredményeket.

Implicit ezen a célon belül az a feltételezés, hogy az emberek nem csupán adott szociális gyakorlatokat végreznek, és nem csak reprodukálnak adott jelentésrendszereket. Inkább állandó közvetítő szerepet játszanak a nyelvi és társadalmi gyakorlatok adaptálása terén, egy társadalmi közegen belül a változó helyzet és körülmények függvényében, illetve létrehoz új körülményeket és szituációkat; azaz, az emberek cselekednek, illetve reagálnak egymásra (Erickson és Shultz, 1977).

Pedagógiai kutatók megvizsgálták, hogy a tanárok és a diákok hogyan utasítanak vissza adott intézményes identitásokat, mint például tanulás terén korlátozottnak nevezés (pl. Clark, 1993), tanulási lehetőségek létrehozása (vö. Green, 1983; Rex, 43. fejezet, ebben a kötetben; Rex és McEachen, 1999), kudarc részesének lenni (pl. Bloome, Puro és Theodorou, 1989; McDermott, 1977), akadémiai tanterv vitatása és újratervezése (pl. Bloome és társai, 2005), egyéb pedagógiai folyamatok között.

INTERAKCIÓS FOLYAMATOK LEÍRÁSA, AMELYEKEN KERESZTÜL AZ EMBEREK EGYÜTT VALÓSÍTANAK MEG ESEMÉNYEKET

Az alkalmazott diskurzus megragadásához azokat a nyelvészeti vonásokat kell megragadnunk, amiket az emberek interakciójuk során használnak, amint egy eseményt kölcsönösen megalkotnak. Egy leírást alkotó témák illusztrálásához megvizsgálunk egy rövid társalgási szegmenst egy hetedik osztályos tanteremből. A tanár és a diákok Sterling Brown

(1932/1980) „Tél után” című versét tárgyalták. A beszélgetés során a nyelvvariációkat beszéltek meg és az általunk használt társalgási szegmens a „Fehér hangzás” megvitatása.

01 Tanár: Ki tudja megmagyarázni a Fehér (angolul:white) hangzás fogalmát ↑

02 Maria: Rendben, nekem van egy példám

03 Maria: Amikor én lenni ebédelni és azt mondom szeretem (angolul: like)

04 Andre: Amikor én lenni *nevet*

05 Tanár: *Várj egy percet*

06 Tanár: Sajnálom |

Egy alkalmazott diskurzus jellemzés megalkotása nem annyira technikai kérdés, mint elméleti; ezért a kutatók eltérő módon definiálhatják az elemzés alapegységeit, alkothatnak szövegleírásokat és definiálhatnak lingvisztikai vonásokat (Du Bois, 1991; Edwards és Lampert, 1993; Mishler, 1991; Ochs, 1979). A lingvisztikai vonások alatt a szemiotikai eszközök széles skáláját értjük, amik az emberek rendelkezésére állnak, hogy közöljék szándékukat és reagáljanak másoknak. Ezek közé tartoznak a verbális, nem verbális és prozódiai viselkedések; tárgyak használata és manipulációja; és egymással szembeni viselkedésük koordinációja.

Gumperz (1982) kontextualizációs jelzőként utalt ezekre a lingvisztikai vonásokra, mert az emberek ezeken keresztül jelzik szándékaikat és a szociális kontextust is. Az alkalmazott diskurzus megragadása iránt érdeklődő pedagógiai kutatók kötelezettsége részben annak leírása, hogy az emberek hogyan alkalmazzák a kontextualizációs jelzőket pedagógiai események konstruálásához, hogyan kommunikálják szándékukat, és hozzák létre a társadalmi kontextust, amelyben az interakció zajlik. Például, vegyük a 13-1. táblázatot, ami a kontextualizációs jelzők részleges jellemzését mutatja be, amelyek az üzenet egységeit meghatározzák és kísérik ³ az instrukciós társalgás egy kis szegmenséből.

A kontextualizációs jelzők alkalmazásának leírásához szükséges használatuk jellemzése időben és ahhoz viszonyítva, hogy mi történt korábban illetve mi következik később (azaz, a kontextualizációs jelző értelme – hangsúly, sóhaj, vállrándítás, áthajlás, intonációs minta, stb. – nem adott magában a kontextualizációs jelzőben, hanem csak ahhoz viszonyítva, hogy mi történt korábban, illetve a párbeszéd résztvevői között kialakuló munka együttműködés arra vonatkozóan, hogy mi történik éppen akkor; vö. Green és Wallat, 1981; Gumperz, 1982).

Mivel a tanárok és a diákok interakciót folytatnak egymással, kölcsönösen hozzák létre az eseményeket határokkal. Jelzik egymásnak ezeket a határokat. Vannak határok az egyes üzeneti egységek között, az egyes interakciós egységek, egyes tevékenységek, az egymást követő lecke-fázisok, illetve instrukciós idő és nem instrukciós idő, stb. között is. Például a 13-1. táblázatban a tanár a 01. sor kérdésével elindítva elkezdi egy interakciós egységet.

13-1. táblázat

Üzeneti egységek határainak illusztrációja kontextualizációs jelzőkön keresztül

| Sor | Beszélő | Üzeneti egység | Üzeneti egységek határainak meghatározásához használt kontextualizációs jelzők | Kontextualizációs jelzők értelmezése üzeneti egységek határainak meghatározásához |
|-----|---------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 | Tanár | Ki tudja megmagyarázni a Fehér (angolul:white) | Hangsúly a „Ki” szón, emelkedő intonációval, ami az üzeneti egység végén éri el csúcspontját, | A hangsúly a „Ki” szón az üzeneti egység kezdetét jelöli; az emelkedő intonáció a kérdést érzékelteti, és a beszélő |

| | | | | |
|---|-------|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | hangzás fogalmát ↑ | Mrs. Wilson teret nyit | kijelölésének hiánya lehetőséget ad a diákoknak, hogy versenyezzenek a következő megszólalásért |
| 2 | Maria | Rendben, nekem van egy példám | Hangsúly a „Rendben” szón, ami a helyfoglaló szerepet tölti be, azt követően egyenletes intonáció, szünet nélkül a végén | A hangsúly a „Rendben” szón az üzeneti egység kezdetét és a beszédjog követelését jelöli; az egyenletes intonáció szünet nélkül a végén arra utal, hogy szándékozik megtartani a beszéd jogát |
| 3 | Maria | Amikor én lenni ebédelni és azt mondom szeretem (angolul: like) | Hangsúly az „Amikor” szón, Hangsúly az első „én” szón, Hangsúly a második „én” szón, nyújtott magánhangzó a „like” szóban. Szintaktikai forma használata visszatérő esemény jelölésére. | Hangsúly az „Amikor” szón átmenetet képez egy új üzeneti egységbe; nyújtott magánhangzó a „like” szóban vagy arra utal, hogy más is lesz még ebben az üzeneti egységben, vagy tartja a jogot a következő beszédjogra. A szintaktikai forma az elbeszélés kezdetét jelzi, ezáltal megtartva a folytatólagos beszédjogot |
| 4 | Andre | Amikor én lenni <i>nevet</i> | Másik beszélő, az „amikor” szó részben átfedi a „like” szót, az „én lenni” ismétlése, a beszélő megszakítja a verbális üzenetet a végén, stilisztikai intonációs minta, félig suttogó hang | Az üzeneti egység egy melléktársalgás része; az időzítés, hogy az „amikor” szó átfedi az előző üzeneti egység „like” szavát, vagy azt jelenti, hogy a „like” szót úgy értelmezzük, hogy vége az üzeneti egységnek és nyitott a terep, vagy úgy hogy Maria megszegte a beszédjog szabályait, vagy Andre szegte meg a beszédjog átvételének szabályait; a nevetés nem a beszédjog megtartásának vagy az üzeneti egység folytatásának jele |
| 5 | Tanár | *Várj egy percet* | Erősen megemelt hangerő, nem verbális kéz-kérdések, nagyon stilizált hang és intonációs minta, hangsúly a „Várj” szón | Félbeszakítja Andret és Mariat is; megerősíti a beszédjog irányítását; stilizált minta másik témára vagy társalgási típusra váltást jelzi, és elnémítja a félbeszakító „támadást”; hangsúly a „Várj” szón megállítja a beszélő diákot; utasítási formát vesz fel |
| 6 | Tanár | Sajnálom | Halkabb hangvétel, az erősen stilizált hang és intonációs minta felfüggesztése, | A tónus, hangerő és stílus változása más fajta interakciós egységre váltást jelez. A „Sajnálom” imitálása |

| | | | | |
|--|--|--|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | | intonációs minta utánzása, szünet a bocsánatkérés után | udvariasságot biztosít, amit a társalgás megszakítása tett szükségessé, de egyértelművé teszi, hogy ez nem haladja meg a tanár irányítási „jogát” és érzékelteti, hogy Andre közbeszólása nem volt helyénvaló. Jelzi a tanár Andre megjegyzésével kapcsolatos kommentárjának kezdetét. |
|--|--|--|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A diák válaszol és elkezd egy elbeszélést, mindezeket kontextualizációs jelzők mutatják, hogy a társalgás résztvevői (a többi diák és a tanár) tudják, milyen interakciós viselkedés várható tőlük (azaz, amikor valaki elkezd egy elbeszélést, a társalgás többi résztvevőjétől elvárható, hogy félbeszakítás nélkül hallgassák meg, nem úgy mint az előző interakcióban, ahol a diák reagált a tanár kérdésére).

Habár Andre megpróbálja megjegyzését mellékesként karakterizálni (amint az általa használt kontextualizációs jelzők mutatják), mégis a tanár újradefiniálja a mellékes hozzászólást, mint félbeszakítást a következő üzeneti egységben átalakítva az interakciós egységet egy új társalgássá Andre mellékes hozzászólásának tartalmára és helyességére összpontosítva.

A tanár, Maria és Andre kontextualizációs jelzőket használ, hogy jelezze és kétségbe vonja a különböző típusú interakciós egységek közötti határokat (recitálás, elbeszélés, mellékes megjegyzés, előadás).

A határokat nem egy személy, egy tanár vagy egy diák húzza meg, bár egy személy javaslatot tehet egy határra vonatkozóan. Inkább kölcsönösen hozzák létre a határokat, mivel kölcsönösen meg kell egyezni erre vonatkozóan. Ezért a tanár talán egy kijelentéssel jelezheti az óra egyik fázisáról a másikra váltást. Azonban ha a diákok nem reagálnak és érvényesítik a jelzést, akkor nem történik meg az átmenet.

A határok jelentősége az, hogy jelzik a társalgás résztvevői számára az egymás iránti interakciós jogok és kötelezettségek változását, illetve jelzik a lehetséges változásokat abban, ami történik és az akkor alkalmazott közös értelmezési keretben. Például, amikor a tantermi óra egy K-V-É sorozatból elbeszélésbe megy át, akkor a tanár és a diákok számára megváltozik a részvételi jog és kötelezettség, illetve a viselkedés és tartalom értékelésének értelmezési kerete is. Ezért a 13-1. táblázatban Andre viselkedése, amely elfogadható lehetett a kötetlenebb formájú kérdés-felelet beszélgetés során, nem volt helyénvaló, amikor Maria elkezdte elbeszélését.

Ezért a leírás nem a kommunikatív viselkedés kódolási folyamata (a viselkedési besorolások kölcsönösen kizáró kategóriának létrehozása), hanem inkább a viselkedés szituálása a társas interakció folyamán. Metaforikusan, a leírás kevésbé olyan, mint egy „fagyasztó-keret” elemzés és sokkal inkább olyan, mint egy forgó film elemzése. Bármilyen kommunikatív viselkedés, illetve viselkedési folyamat vagy sor értelme nem önmagán belül található, hanem a szociális interakció folyamán belüli alkalmazásában és importálásában.

Az interakcióban résztvevő embereknek állandóan figyelni kell, hogy mi történik, mi történt és mi történhet majd, hogy a kommunikatív viselkedésnek értelmet adjanak. Hasonlóképpen, akármilyen kijelentést tehetnek a kutatók arra vonatkozóan, ami történik bármelyik pillanatban a tanulási folyamat során, azt a szociális interakció folyamatának kontextusán belüli kommunikatív viselkedés alkalmazásának függvényében kell értelmezni.

Ennek ellenére még az ilyen szituált kijelentéseknek és érveknek is puhatolózó jellegűnek kell lenni, mivel bármelyik specifikus momentum jelentése és beültetése egy folyamatban lévő eseménybe újradefiniálható később (Bloome, 1993). Egy diák adott megjegyzését vagy egy bizonyos tanár és diák közötti beszélgetést a társalgásban résztvevők értelmezhetik az

előfordulás idején egy módon, de később hivatkozni lehet rá és újraegyeztethető annak a viselkedésnek vagy párbeszédnek a jelentése.

Például a 13-1. táblázat 3. sorában Maria habituális „lenni” forma alkalmazását („Amikor én lenni ebédelni...”) Andre először alacsonyabb szintű beszédformának állítja be, vagy ironikusan (mert Maria arról panaszkodik, hogy „Fehér beszéddel” vádolják, amikor az afrikai-amerikai nyelv egyik vonását alkalmazza), de később az instrukcionális társalgás során a tanár egyértelművé teszi, hogy ő a habituális „lenni”-t használja, amit a művelt emberek alkalmaznak, és a habituális lenni használat alkalmazása nem rossz vagy helytelen.

Röviden, a tanár újra kontextualizálja a lingvisztikai viselkedést. Összefoglalván, bármilyen kommunikatív viselkedés újra kontextualizálható. A jelentés soha nem előre meghatározott. Nem monolitikus semmilyen kommunikatív viselkedés értelme sem. Egyrészt, bár a társalgás résztvevői egyezsége juthatnak egymás viselkedésének értelmezését illetően egy bizonyos esemény keretein belül, ezt azonban csak felszínesen teszik. Mindenki hozhat magával az eseménybe olyan értelmezési keretet saját múltjából vagy kulturális háttéréből, ami nem közös.

Annak ellenére, hogy mindegyik személy produkálhat olyan kommunikatív viselkedést, amely elegendő egy folyamatban lévő, koherens eseményhez, mégis nagyon eltérő lehet az esemény megalkotásán túl, annak értelmezése, hogy mi történt az esemény során. Ezért a kutatóknak, mint maguknak az eseményben résztvevőknek is, meg kell különböztetni magát az eseményalkotást, (amit Bloome és társai, 1989, folyamat kijelzőnek hívnak) és az esemény értelmét több szinten.

Például, az iskolák egyik intézményi kötelezettsége olyan esemény megalkotása, ami úgy néz ki, mint a „nevelés”. A 13-1. táblázatban látható társalgás úgy néz ki, mint a „nevelés”. A tanár kérdéseket tesz fel, többnyire az osztály előtt állva; a diákok a padjukban ülnek, jelentkeznek, hogy beszélhessenek, és verset vitatnak meg, amit a tanár korábban bemutatott nekik az óra során. Részben az esemény értelme az eseménysorban betöltött helyétől függ. Néha a társalgás résztvevői határozzák meg az eseménysort, amibe beágyazzák azt az eseményt, amiben részt vesznek.

Azonban néha feltételezzük az események szélesebb sorát, és a beszélőknek csak akkor kell kijelölni, meghatározni a szélesebb eseménysort, ha összezavarodást vagy egyet nem értést észlelnek. Habár az is tény, hogy az események sorrendje, ami az adott eseményt kontextualizálja, vitatható és megkérdőjelezhető. Ennek eredményeként egy esemény vagy egy eseményen belüli kommunikatív viselkedés értelme eltérő lehet azok között, akik egymással interakcióba lépnek.

Például, a 13-1. táblázatban látható esemény tartalmazza, amikor Andre félbeszakítja Maria történetét, és megnyitja a habituális-lenni forma legitimitásának kérdését (és általánosabban véve, az afrikai-amerikai nyelv legitimitását). Maria veti fel a témát (fehér beszéddel, a habituális-lenni, afrikai-amerikai nyelv használatával) saját tapasztalatain belül (amikor ebédel). Andre áthelyezi ezt társalgásos osztálybeszélgetés kontextusába.

A tanár a félbeszakítást és a témát a nyelvvariációk megértésének tágabb témakörébe helyezi; aztán később az óra során a habituális-lenni megvitatását használja fel arra, hogy az olvasott verssel kapcsolatban tegyen fel kérdéseket; az óra végén a félbeszakítást használja ahhoz, hogy az értelmezés etikájára vonatkozóan vessen fel kérdéseket. A következőt mondja a diákoknak az óra végén:

Sokan közületek kiváló megjegyzéseket tesznek, de ezek függetlenek töletek, mint személyektől. Nagyon könnyű általánosításokat tenni az emberekkel kapcsolatban, más emberekről, amikor képes vagy kívülállóvá tenni magad, de amikor visszahelyezed magad az állításokba, hozd magad kapcsolatba az általad tett megjegyzésekkel, és aztán nézd meg, hogy még mindig helytálló-e a megjegyzés.

Röviden, a tanár megjegyzése az óra végén azt sugallja, hogy értelmezzük újra az instrukciós társalgást, amely aznap történt, korábban a tanteremben. Azt javasolja, hogy értelmezzük újra azt, hogy mi tekinthető hiteles tudásnak. Abban az időpontban még nem tudhatjuk, hogy a tanár által javasolt újraértelmezést hitelesítik-e interakció szempontjából, mivel az óra véget ér és a diákok távoznak.

A tanár feladata, hogy megvizsgálja az azt követő eseményeket, mint például instrukciós társalgást a következő napon, a nyelvművészeti órán a tanár javaslatának nyilvános hitelesítése céljából, akár implicit akár explicit, arra vonatkozóan, hogy mi számít hiteles tudásnak.

Általánosabban fogalmazva, a pedagógiai esemény értelme vagy alkalmazása iránt érdeklődő kutatók feladata, hogy adatokon alapuló érvelést építsen fel ahhoz hasonlóan, amit a társalgás résztvevői használnának a jelentés közvetítéséhez, tudván, hogy a jelentés nem meghatározott, összetett és nem szükségszerűen megosztott a társalgás részesei között.

A DISKURZUS GYAKORLATÁNAK ANYAGI JELLEGE ÉS SZERKEZETE

Az alkalmazott diskurzus anyagi/materiális jellegű és földrajzi/elrendezési igényei vannak. A szavak, prozódia, nem verbális viselkedés és a tárgyak manipulációja mind anyagi jellegű; anyaguk van. Az interakciókban résztvevők testének is. Következésképpen az alkalmazott diskurzus az anyagok előállításával, elosztásával és fogyasztásával kapcsolatos összes folyamat tárgya.

Vegyük a tanteremben előforduló instrukciós társalgásokat. Amint korábban megjegyeztük, az elbeszélések implicit kronotóppal rendelkeznek, és ugyanígy a tanterem is, adott módon haladnak térben és időben. A diákok és a tanárok belépnek egy fizikai térbe (tanterembe), amit előre létrehozta bizonyos méretben, megvilágításban és adott bútorzattal. Néhány általános iskolai tanterem akkora alkóval rendelkezik, hogy elfér egy 6-7 fős asztal a diákok és a tanár számára. Még az emberek és az emberek típusa is előre meghatározott.

A teremben lévő emberek száma egy olyan materiális feltétel, ami befolyásolja azt, hogy az emberek, hogyan tudnak részt venni a diskurzusban. Ebben a tantermi elrendezésben implicit az ideológiai feltételezés a szociális és kulturális gyakorlat fajtáira vonatkozóan, amik ott fognak történni; a teret úgy alakították ki, hogy ösztönözze azokat a szociális és kulturális gyakorlatokat.

Hasonlóképpen, az idő is előre megszabott. Nem csak azért, mert hivatalos kezdési és befejezési időpont van, hanem inkább azért, mert a tanárok többsége számára az iskolai nap előre szegmensekre van osztva, és előre meghatározott különbség van az instrukciós idő és a játékidő között (pl. pihenő, ebéd). A naptári idő is előre determinált. Az értékelési tervek is definiálják az időt: az év bizonyos időpontjára elvárják, hogy a diákok átvegyenek adott tantervi egységeket, és hozzáértést tanúsítsanak meghatározott készségek terén.

Szintén materiálisan adottak azok a szociális és kulturális gyakorlatok, amelyekben a tanároknak és diákoknak részt kell venni. Tankönyvek, tanári kézikönyvek, instrukciós anyagok (pl. papír, ceruzák, szoftver), a táblák elhelyezése, stb. ösztönzően hat a tanár és diákok közötti interakció bizonyos szociális gyakorlataira.

Ezenkívül, a tanárok, diákok és mások (pl. adminisztrátorok, szülők) elvárásokat tartanak fenn azzal kapcsolatban, hogy milyen szociális és kulturális gyakorlat fog bekövetkezni a tanteremben, mivel ezeknek a szociális és kulturális gyakorlatoknak a bemutatásával definiálják a nevelést. Ha nem teljesülnek ezek az elvárások, reagálnak rá; reakciójuk a tantermi diskurzus materiális feltételeinek része.

Tömören, a tanárok és a diákok belépnek adott kronotópba és egy adott szociális és kulturális gyakorlatrendszerbe, amit oktatásként definiálnak, és anyagilag manifesztálódik. Belépnek egy adott diskurzusba. Az alkalmazott diskurzusuk története és történeti kontextusa nem az első iskolai napjukon kezdődik, hanem mélyebbről ered, materiálisan is. A tanterem

gyakorlati diskurzusa iránt érdeklődő pedagógiai kutatók egyik feladata a tantermi diskurzus materiális feltételeinek megteremtését leírják, értelmezzék és megmagyarázzák.

Mégis az adott materiális feltételek ellenére, a tanárok és a diákok nem függő változók. Habár a materiális feltételek korlátozzák azt, hogy mit tehetnek, és hogyan létesíthetnek interakciót egymással (pozitívabb megfogalmazásban, ösztönzést és módot nyújt bizonyos szociális és kulturális gyakorlatokban részvételhez, mégis az emberek alkalmazzák ezeket a materiális feltételeket, átveszik az adott szociális és kulturális gyakorlatokat, és eseményeket alkotnak, amik kis mértékben vagy nagy arányban a szociális és kulturális gyakorlatokban adóttak.

Miközben egy ilyen esemény története zajlik, az a történet a tantermi diskurzus anyagi feltételeinek részévé válhat. Nem csak az adott hely rendezhető át vagy bővíthető (egy előcsarnok használata), és az időbeosztás is átszervezhető, hanem alakulhatnak a szociális és kulturális gyakorlatok is, amiket a tanárok, a diákok és mások folytatnak, folytattak az oktatás definiálásához, illetve az egymással szembeni reakciójukban megtestesült elvárásaik szintén változhatnak.

Nézzük a 13-1. táblázat tantermi társalgását. Az óra egy vers olvasásával kezdődött, és annak megtárgyalásával, hogy mi történt a versben. Azonban, ahelyett, hogy magára a versre összpontosítottak volna, a tanár és a diákok saját életük feltárásának kiindulópontjaként használják a verset; ebben az esetben az életük fajlag megkülönböztetett embereké, akik a „fehér” illetve „fekete” megnevezésű angol nyelvvariációt használják.

A hagyományos verselemzési órát alkalmazták, ami a vers jelentését helyezi a középpontba, anélkül, hogy elveszítené a hagyományos tantermi verselemzési órában részvétel látszatát (pl. egy vers bemutatása, a tanár által vezetett vita, kapcsolódó házi feladat, jelentkezés, stb.).

Ezért az oktatási környezetben használt alkalmazott diskurzus leírása, értelmezése és magyarázata iránt érdeklődő pedagógiai kutatók egyik feladata megragadni a tantermi diskurzus materiális feltételeinek adaptációját és fejlődését az idők során.

A téma azonban nem csak az alkalmazott diskurzus materiális feltételeinek dokumentációjára vonatkozó kérdés. Mivel maga a diskurzus is anyag, amely a kéznél lévő forrásokban és az emberek által interakciójuk során használt kontextualizációs jelzőkben létezik, rögzíteni lehet az alkalmazott diskurzus matematikai érvényesülését.

Ez a feljegyzés megmutatja, hogy az emberek hogyan viselkedtek és reagáltak egymásra. Az esemény materiális érvényesülésének, az eseményben tapasztalható, eseményt alkotó alkalmazott diskurzusnak gondos leírásán keresztül tudnak állításokat tenni a pedagógiai kutatók arra vonatkozóan, hogy mi történt.

Az eseményben szereplő emberekhez közel álló eseményértelmezésé konstrukciójában érdekelt pedagógiai kutatók számára a kulcs ugyanolyan, mint az ott található emberek vagy hasonló referencia keretek követése. Mivel az embereknek abban az eseményben egymás számára világossá kell tenniük elvárásaikat az esemény jelentésének meghatározásához alkalmazandó értelmezési keretre vonatkozóan, és mivel materiálisan jelzik ezeket a szándékokat, ezek a materiális jelzők láthatók az eseményt kutatók számára is.

Ezért a megállapításokat a diskurzus eseményeinek értelmezéséhez az esemény materiális konstrukciójának leírása biztosítja, mivel ez feltárja, hogy az emberek abban az eseményben – egyénileg vagy kollektíven – hogyan értelmezik azt, ami történt vagy történik.

A DISKURZUS ANIMÁCIÓJA ÉS KÖZVETÍTÉSE

A diskurzus animációja, életre keltése a diskurzus olyan fogalmaira utal, amik úgy kezelik, mintha önmaga egy személy vagy közvetítő lenne. Az ilyen animáció akkor fordul elő,

ha a diskurzust egy személy megragadásaként, vagy egy személy pozíciójának beállításaként szemléljük. Például, az iskoláztatás diskurzusa a tanár vagy diák kategóriába kényszeríti az embereket.

Mivel ezek a kategóriák a diskurzusban mindenhol jelen vannak a nyugati országok iskoláiban, lehetetlen lenne ezeket az alkalmazásokat csak egy specifikus egyénre vagy csoportra ruházni.

Valójában éppen az az elsődleges az ilyen diskurzusalkalmazásban, hogy mindenhol feltűnnek, specifikus közvetítő nélkül, „természetes” formában. (A természetes itt arra utal, hogy biztosra vehető, nyilvánvaló igazság, ésszerű, megkérdőjelezhetetlen). Persze az ilyen kategóriák és ilyen diskurzusok egyáltalán nem lehetnek vitathatatlanok; alternatívák létezhetnek vagy elképzelhetők.

A diskurzus természetes szemléletének ereje részben az, hogy az ésszerűség hiányának, az igazság megtagadásának jeleként, és néhány esetben patológiaként vagy mentális betegségként tekinthetnek mások, ha valaki nem hajlandó elfogadni a diskurzust és azt, ahogyan az embereket ez megragadja.

Az alkalmazott diskurzus szempontjából az életre keltett diskurzussal kapcsolatban nem az eredet a kérdés, hanem az, hogy ki használja az animált diskurzust, mire, kinek, mikor, hol és milyen következményekkel. Visszatérve az iskoláztatás diskurzusához, egy bizonyos iskolai körzetben, iskolában vagy tanteremben az emberek használhatják az iskoláztatás diskurzusát és annak tanár, diák kategóriáit tudáshierarchia és emberek közötti szociális kapcsolatrendszer létrehozásához.

Amikor ez létrejött az iskola vezetői lokalizálhatják a tudást, illetve az azzal járó presztízt és hatalmat az iskolában, és definiálhatják az iskola által szolgáltatott közösséget, mint tudatlan és elégtelen. Még akkor is, ha ellenzik, ahogyan az animált diskurzus alkalmazzák, ennek segítségével az emberek meghatározhatják a vita feltételeit, értékeket és azt, hogy mit tartanak ésszerűnek és racionálisnak.

Például, a korábban leírt tantermi órán az egyik diák a helyes illetve nem helyénvaló nyelv diskurzusát veti fel; egy diskurzust, amit a leíró nyelvtan hivatalos tanmenete is tárgyal. A diák úgy hívja le ezt a diskurzust, mintha egyszerűen létezne, mintha „természetes” lenne, és biztosra venné, hogy létezik helyes és helytelen nyelvhasználat.

A helyes és helytelen diskurzusa megragadja az embereket, mintha maga a diskurzus lenne a közvetítő. Az órán a tanár úgy reagál a diákoknak, hogy a helyes és helytelen fogalmának problémájára irányítja a diskurzust. Azt kérdezi: „Rendben. Mi a helyes és mi a szleng? Segítsetek!” És hasonlóképpen a habituális-lenni fogalmát is megvitatják.

Az animált diskurzusok ugyanannak az adaptációs folyamatnak képezik tárgyát, amit korábban tárgyaltunk. Miközben az emberek hatnak és reagálnak egymásra, nem csak reagálnak az animált diskurzusra, hanem átveszik és megtörik azokat. Például, gondoljuk át újra az iskoláztatás diskurzusát és annak tanár, diák kategóriáit, illetve az alkalmazott hierarchiát ezek függvényében.

Néhány tanteremben a tanárok újradefiniálják ezeket a feltételeket: a diákok válnak közösségük, kultúrájuk, történelmük vagy más általuk vizsgált téma kutatójává és tanárává; a tanárok a kutatás támogatóivá és terjesztőivé válnak (pl. lásd Egan-Robertson és Bloome, 1998).

A diákok hasonló hatást gyakorolnak, mint a tanárok: együtt dolgoznak a tanárokkal, újradefiniálva a *tanár* és *diák* fogalmát; új pozícióba helyezhetik magukat, más diákokhoz és a tanárhoz fűződő kapcsolatukat, illetve az adott tudásanyaggal kialakult viszonyukat, létrehozva lehetőségek széles skáláját, hogy átalakítsák, mi számít tanulásnak, és mi számít tudásnak.

A kérdés itt nem a tanár és diákkategóriákra vonatkozó specifikus reakciók, hanem inkább az, hogy az embereket nem egyszerűen „megragadja” a diskurzus. Habár néhányan átvesznek egy animált diskurzust, mások módosíthatják, átvehetik, vagy átalakíthatják az ilyen diskurzust másokkal történő interakciójuk során.

Néhányan ezt szándékosan teszik, és cselekedetüket a diskurzussal, értékeivel és azzal szembeni ellenállásnak tulajdonítják, ahogyan az strukturálja a szociális kapcsolatokat; mások implicit módon teszik ezt, és bár az adaptációk lényegesek lehetnek, nem szükségszerűen ellenállásnak tulajdonítják cselekedetüket. Mindentől függetlenül, az animált diskurzusok nem léteznek az ezeket használó emberek közvetítése nélkül.

ALKALMAZOTT DISKURZUS ÉS A MEGOSZTÓ GYAKORLATOK MŰKÖDÉSE⁴

A megosztó gyakorlatok kategóriákat alkotnak az emberek szervezése és irányítása céljából, illetve azért, hogy a társadalmi intézmény céljainak alávegyék őket. Ezért a társadalmi intézmények - mint például iskolák, családok, egyházak, bíróságok és egészségügy – mind megosztó gyakorlatokat alkalmaznak, hogy megkülönböztessenek legitim– tisztességes, illetve illegitim – megtévelyedett embereket, hogy igazolják a társadalmi intézmény létjogosultságát: a műveltek és a tudatlanok, rokonok és idegenek, hívők és eretnekek, a törvénytisztelők és a bűnözők, az épelméjűek és az örültek, stb.

Az ilyen megosztó gyakorlatok kodifikálhatók, (pl. iskolába járó tanulók és iskolakerülők) vagy a „köznyelvi, népi” kategóriarendszer része lehet (pl. jó tanulók és rossz tanulók). A megosztó gyakorlat logikai alapot nyújt a társadalmi intézmény számára, hogy olyan tevékenységbe vegyen részt, ami megvédi a legitimit az illegitimitól, és átalakítja a rosszat jóra.

A diskurzus ereje részben a megosztó gyakorlatban rejlik, és abban, hogy a megosztó gyakorlat természetes látszatát kelti. Ha a megosztó gyakorlat ésszerűnek, nyilvánvalónak, és alternatíva nélkül létezőnek tekintjük, talán nem szükséges fizikai kényszerrel kontrollálni az embereket.⁵ Inkább az emberek fognak a társadalmi intézmény igazának, és megosztó gyakorlatának megfelelően viselkedni. Csak az marad a kérdés, hogy ezt az igazságot, hogyan lehet érvényesíteni.

Az alkalmazott diskurzus szempontjából a pedagógiai kutatók nem korlátozhatják vizsgálataikat az oktatási diskurzusok megosztó gyakorlatának azonosítására és leírására. Inkább arra kell fordítani a figyelmet, hogy ki használja azokat a megosztó gyakorlatokat, mire, kinek, mikor és hol. Röviden, hogyan érvényesül a diskurzus igaza és annak megosztó gyakorlata? A tantermi diskurzus ilyen megközelítése újradefiniál számos oktatási folyamatot. Például, ahelyett, hogy az akadémiai tanulmányokat és a sikert eredményként, illetve az eredmény hiányát kudarcként határoznák meg, a siker és a kudarc is tekinthető társadalmi eredménynek.

A „jó” tanuló csak azért létezik (és szerzi meg privilégiumát), mert a „rossz” tanuló mellé van rendelve. Továbbá, az ilyen megosztó gyakorlatot meg lehet kérdőjelezni. A tanár azt kérdezi a diákoktól, hogy van-e helyes és helytelen nyelvhasználat, illetve az emberek „kódot váltanak-e” különböző szituációkban. Ezáltal megkérdőjelezi a megosztó gyakorlatot, amit a diákok természetesnek feltételeztek.

A megosztó gyakorlat érvényesítésének leírásán kívül, figyelmet kell fordítani arra is, hogy az emberek hogyan veszik át és alakítják át azokat a megosztó gyakorlatokat egymással folytatott interakciójukon keresztül. Az ilyen adaptáció az ellenállás cselekedete lehet; más esetekben nem ennek tulajdonítható. Például, néhány tanár nem hajlandó a diákjait jó vagy rossz kategóriába sorolni. Néhány iskola nem hajlandó jegyeket adni. Az iskoláztatás normatív diskurzusával szemben nyílt ellenállást gyakorolnak.

Egyes tanárok átszervezik a tanmenetet és az értékelési rendszert, úgy hogy az osztályban minden diák sikeres legyen, a sikert nem a kudarc ellentétéként definiálva, hanem a fejlődés folyamataként. Az ilyen tett talán nem nyílt ellenállás; azonban az ilyen cselekedetek adaptálják és alakítják át az iskolai diskurzus megosztó gyakorlatát.

Ezért az alkalmazott diskurzus iránt érdeklődő pedagógiai kutatók feladata közé tartozik az is, hogy a megosztó gyakorlatok adaptációját jellemezzék azokban a tantermekben, ahol nyílt ellenállást mutatnak és azokban is, ahol nem tesznek nyilatkozatot az ellenállásról.

ZÁRÓ MEGJEGYZÉSEK: AZ ALKALMAZOTT DISKURZUS SZITUÁLT FOLYAMATKÉNT

Az alkalmazott diskurzussal kapcsolatban nem az a kérdés, hogy írott vagy szóbeli, diskurzus vagy Diskurzus, animált vagy egyéb, verbális vagy nem verbális, mindenhol jelenlevő vagy korlátozott, átvett vagy átalakított – a diskurzus mindig ezek összessége. Az a kérdés, hogy ki használja a nyelvet és más szemiotikai eszközöket, mire, kinek, milyen következménnyel, mikor és hol. A mikor és a hol kérdés a kritikus, mivel ezek történeti és személyek közötti folyamatként szituálják az alkalmazott diskurzust.

Ahogy Erickson és Shultz (1977) két évtizeddel ezelőtt rámutatott, az emberek jelentik a kontextust egymás számára. A pedagógiai kutatók számára, akiket érdekel az, hogy az emberek hogyan valósítják meg az oktatást, kötelezettség és elvárás, hogy nyomon kövessék pillanatról pillanatra, lépésről lépésre, reakciónként és refrakciónként azt, hogy az emberek hogyan használják a rendelkezésükre álló lingvisztikai eszközöket, és a kéznél levő anyagokat és forrásokat ahhoz, hogy átvegyenek és átformáljanak létező diskurzus gyakorlatokat, miközben meghatározzák társadalmi kapcsolataikat, társadalmi identitásukat, a tudást és a tudásszerzést.

Ez a feladat magába foglalja bármilyen esemény intertextuális és inter-kontextuális jellegének, és az esemény más eseményekhez fűződő dialógikus kapcsolatának vizsgálatát. Azonban ahelyett, hogy egy olyan leírást készítsenek, ami csak a létező társadalomelmélet illusztrációját szolgálja, az a feladat, hogy olyan jellemzést és értelmezést alkossanak, aminek a magyarázata közel áll az érintett emberek által produkált esemény értelméhez. Egy ilyen magyarázat nem kerüli ki a társadalmi elméletet, hanem újradefiniálja azt szituált folyamatként, amely egyedi és történeti is egyben.

¹ Sokan érvelhetnek úgy, hogy az „Alkalmazott diskurzus” redundáns kifejezés, mivel a diskurzus vagy gyakorlati, vagy nem diskurzus.

² Az intellektuális tradíciók nyomon követése nem lineáris vagy meghatározott folyamat. Ezért az „alkalmazott diskurzus” fogalmának intellektuális tradíciói tágabb értelemben követhetők nyomon, beleértve a nyelv filozófiáját, szociális és kulturális antropológiát, nyelvészetet és a nyelv szociológiáját, egyéb területek között. Ebben a fejezetben kiindulópontot nyújtunk – többek közt – a „kutatás logikájának” vizsgálatához (vö. Gee és Green, 1998) az alkalmazott diskurzussal kapcsolatban.

³ Green és Wallat (1981) a társalgás minimális egységeként definiálta az *üzenet egységét*.

⁴ Habár számos tudós foglalkozott már a megosztó gyakorlatokkal, ebben a részben tárgyalásunk Foucault (1980) megosztó gyakorlat elemzésére alapul.

⁵ Amikor fizikai erőszakot alkalmaznak az emberek irányítására, azt szükségesnek és etikusnak legitimálják, hivatkozva azokra a dühítő példákra.

IRODALOM

Au. K. (1990). Participation structures in a reading lesson with lesson with Hawaiian children. *Anthropology and Education Quarterly*, 11(2), 91-115.

- Bakhtin, M. (1935/1981). *The Dialogic imagination*. (V. Liapunov and K. Brostrom, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press. (Original work published 1935)
- Bakhtin, M. (1986) *The problem of speech genres*. In C. Emerson and M. Holquist (Eds.). *Speech genres and other late essays*. (V. W. McGee, Trans.). Austin, TX: University of Texas Press. (Original work published 1953.).
- Bauman, R. (1996). *Story, performance, and event: Contextual studies of oral narrative*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Benjamin, W. (1969). *Illuminations*. New York: Schocken.
- Bloome, D. (1993) *Necessary indeterminacy: Issues in the micro ethnographic study of reading as a social process*. *Journal of Reading Research*, 16, 98-111.
- Bloome, D.; Carter, S. (2001). *List sin reading education reform*. *Theory Into Practice*. 40, 150-157.
- Bloome, D.; Carter, S.; Bhristian, B., Otto, S.; Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events – A micro ethnographic perspective*.
- Bloome, D., Egan-Robertson, A., (1993) *The social construction of intertextuality and classroom reading and writing*. *Reading Research Quarterly*, 28, 303-333.
- Bloome, D., Golden, C. (1982). *Literacy learning, classroom processes, and race: A microanalytic study of two desegregated classrooms*. *Journal of BlackStudies*, 13, 207-226.
- Bloome, D., Katz, L. (1997). *Literacy as social practice and classroom chronotopes*. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*. 13(3), 205-226.
- Bloome, D., Katz, L. (2003). *Methodologies in research on young children and literacy*. In N. Hall, J. Larson, J. Marsh (Eds.), *Handbook of research in early childhood literacy* (pp. 381-399). London: Sage.
- Bloome, D., Puro, P., Theodorou, E. (1989). *Procedural display and classroom lessons*. *Curriculum Inquiry*, 19, 265-291.
- Brown, S. (1932/1980). *After winter*. In M. Harper (Ed.) *The collected poems of Sterling A. Brown* (pp.74-75). Evanston, IL: Triquarterly Books, North-eastern University Press.
- Cazden, C., (2002). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.
- Cazden, C., John, V., Hymes, D. (Eds.). (1972). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.
- Clark, A. (1993). *Associative engines: Connections, concepts, and representational change*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Coulthard, M.(Ed.). (1992). *Advances in spoken discourse analysis*. New York: Routledge.
- Du Bois, J. W. (1991). *Transcription design principles for spoken discourse research*. *Pragmatics*, 1, 71-106.
- Edmiston, B. (1994). *More than talk: A Bakhtinian perspective on drama in education and change in understanding*. *NADIE Journal*, 18(2), 25-36.
- Edmiston, B., Enciso, P. (2002). *Reflections and refractions of meaning: Dialogic approaches to classroom drama and reading*. In J. Flood, D. Lapp, J. Squire, J. Jensen (Eds.) *The handbook of research of teaching the English language arts* (pp.868-880). New York: Simon and Schuster.
- Edwards, J. A. (2001). *The transcription of discourse*. In DD. Schiffrin, D. Tannen, H. Hamilton (Eds.) *The handbook of discourse analysis* (pp. 321-348). Malden, MA: Blackwell.
- Edwards, J. A, Lampert, M. D. (Eds.) (1993). *Talking data: Transcription and coding of spoken data*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Egan-Robertson, A., Bloome, D. (Eds.). (1998). *Students as researchers of culture and language in the own communities*. Cresskill, NJ: Hampton.
- Erickson. F., Schultz, J. (1977). *When is a context?* *Newsletter of the Laboratory for Comparative Human Cognition*, 1(2), 5-12.
- Foster, M. (1992). *Sociolinguistics and the African-American community: Implications for literacy*. *Theory Into Practice*, 31, 303-311.

- Foster, M. (1995). Talking that talk: The language of control, curriculum and critique. *Linguistic and Education*, 7, 129-150.
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon.
- Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacy: Ideology in discourse* (2nd ed.). London: Taylor and Francis.
- Gee, J. P. (1999). *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. New York: Routledge.
- Gee, J. P., Green, J. (1998). Discourse, literacy and social practice. In P.D. Pearson. (Ed.), *Review of research in education* (Vol. 23. pp. 119-169.). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Graesser, A., Gernbacher, M. A., Goldman, S. (Eds.). (2003). *Handbook of discourse processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Green, J. (1983). Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching – learning processes. *Educational Psychologist*, 18, 180-199.
- Green, J., Wallat, C. (Eds.). (1981). *Ethnography and language in educational settings*. Norwood, NJ Ablex.
- Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Gumperz, J., Hymes, D. (Eds.) (1972). *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. New York: Holt, Rinehart, Winston.
- Halasek, K. (1999) *A pedagogy of possibility: Bakhtinian perspectives on composition studies*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Hanks, W. (2000). *Intertexts: writings on language, utterance, and context*. Lanham, MD: Rowan and Littlefield.
- Heap, J (1985). Discourse in the production of classroom knowledge: Reading lessons. *Curriculum Inquiry*, 15,245-279.
- Heap, J. (1988). On task in classroom discourse. *Linguistics and Education*, 1, 177-198.
- Heath, S. (1983). *Ways with words*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hymes, D. (1974). *The foundations of sociolinguistics: Sociolinguistic ethnography*. Philadelphia University of Pennsylvania Press.
- Kristeva, J. (1986). Word, dialogue, and novel. In T. Moi (Ed.), *The Kristeva reader* (pp. 34-61.). Oxford, England: Blackwell.
- Macbeth, D. (2003). Hugh Mehan’s “Learning Lessons” reconsidered: On the difference between the naturalistic and critical analysis of classroom discourse. *American Educational Research Journal*, 40, 239-280.
- McDermott, R. (1977). Social relations as contexts for learning in school. *Harvard Educational Review*, 47, 198-213.
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Mehan, H. (1980). The competent student. *Anthropology and Education Quarterly*, 11, 131-152.
- Michaels, S. (1986). Narrative presentations: An oral preparation for literacy with first graders. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The social construction of literacy* (pp. 000-000). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Mishler, E. (1991). Representing discourse: The rhetoric of transcription. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 255-280.
- Ochs, E. (1979). Transcription as theory. In E. Ochs and B.B. Schieffelin (Eds.), *Developmental pragmatics* (pp. 43-72). New York: Academic.
- Ochs, E., Schegloff, E. A., Thompson, S.A. (Eds.) (1996). *Interaction and grammar*. New York: Cambridge
- O’Connor, M. C., Michaels, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 318-335.

- Reisigl, M., Wodak, R. (2001). *Discourse and discrimination: Rhetorics of racism and anti-semitism*. London: Routledge.
- Rex, L. A., McEachen, D. (1999). In anything is odd, inappropriate, confusing, or boring, it's probably important. *Research in the Teaching of English*, 34, 65-129.
- Sack, H., Schegloff, E., Jefferson, G. (1974). A simplist systematics for the organization of turn taking in conversation. *Language*, 50, 696-735.
- Schirffin, D. (1994). *Approaches to discourse*. Cambridge, MA: Blackwell.
- Schirffin, D., Tannen, D., Hamilton, H. (eds.) (2001). *The handbook of discourse analysis*. Malden, MA: Blackwell.
- Scollon, R., Scollon, S. (1981). *Narrative/literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tannen, D. (1989). *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Titscher, S., Meyer, M., Wodak, R., Vetter, E. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van Dijk, T. (Ed.). 1997). *Discourse as structure and process*. London: Sage
- Volosinov, V. (1973). *Marxism and the philosophy of language*. (L. Matejka 1. Titunik, Trans.). Cambridge, MA: Harvard University Press. (Original work published 1929).
- Wells, G. (1993). Re-evaluating the IRF sequence: A proposal for the articulation of theories of activity and discourse for the analysis of teaching and learning. *Linguistics and Education*, 5, 1-37.
- Wood, L., Kroger, R. O. (2000). *Doing discourse analysis: Methods for studying action in talk and text*. Thousand Oaks, CA: Sage.