

<http://revped.ise.ro>

Print ISSN 0034-8678; Online ISSN: 2559 - 639X

A DISCOURSE ANALYSIS OF CLASS INTERACTIONS

O analiză de discurs a interacțiunilor din clasa de elevi

Elena UNGUREANU

Journal of Pedagogy, 2020 (2), 49 - 69

<https://doi.org/10.26755/RevPed/2020.2/49>

The online version of this article can be found at: <http://revped.ise.ro/en/2020/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.

Published by:

**CENTRUL NAȚIONAL DE POLITICI ȘI EVALUARE ÎN EDUCAȚIE
UNITATEA DE CERCETARE ÎN EDUCAȚIE**

<http://www.ise.ro/>

<https://rocnee.eu/>

Further information about *Revista de Pedagogie – Journal of Pedagogy* can be found at:

Editorial Policy: <http://revped.ise.ro/editorial-policy/>

Author Guidelines: <http://revped.ise.ro/en/author-guidelines/>

O ANALIZĂ DE DISCURS A INTERACȚIUNILOR DIN CLASA DE ELEVI

Elena Ungureanu*

Universitatea din București,
Facultatea de Psihologie și Științele Educației,
București, România
elena_ungureanu@drd.unibuc.ro

Rezumat

În acest articol analizez contextul discursiv din două clase de elevi aducând în discuție conceptele de cunoaștere educațională și organizarea activităților de predare-învățare. Deși există multe cercetări care oferă înțelegeri nuanțate asupra modului în care profesorii și elevii sunt implicați în construcția socială a discursurilor de la clasă despre cunoaștere, în literatura românească chestiunea interacțiunilor din clasa de elevi a fost abordată din perspectiva percepțiilor profesorilor și elevilor, în timp ce cunoașterea colară a fost abordată tangențial. De aceea, prezint un studiu calitativ, fundamentat pe o analiză de discurs de tip critic, prin care evidențiez cum diferite versiuni de cunoaștere sunt social construite în spațiul discursiv al clasei, cu scopul de a evidenția modalități prin care clasa de elevi și coala pot deveni spații în care interacțiunile nu mai gravitează în jurul cunoașterii definite doar prin raportare la conținuturile disciplinare. Observații bilunare și înregistrări audio-video au fost realizate în anul școlar 2017-2018 în timpul activităților de limbă și comunicare, la două clase din ciclul primar, din două coli diferite. Rezultatele arată că interacțiunile din clasă și structurile de participare diferă în funcție de scopul activităților, iar participarea elevilor nu are la bază doar reguli de comunicare general acceptate, ci variază în funcție de scopul implicit sau explicit al activităților.

Cuvinte-cheie: analiză de discurs, cunoaștere colară, curriculum, interacțiuni, participarea elevilor.

* Doctorand, Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, Departamentul Științele Educației, București, România.

Abstract

In this article I analyse the discursive context of two classes of students bringing into discussion the concepts of educational knowledge and the organization of teaching-learning activities. Although there is much research that provides nuanced insights into how teachers and students are involved in the social construction of classroom discourses about knowledge, in Romanian literature the issue of classroom interactions has been approached from the perspective of teachers ' and students' perceptions, while school knowledge has been studied only incidentally. Therefore, I present a qualitative study, based on a critical discourse analysis that highlights how different versions of knowledge are socially constructed in the discursive space of the classroom, in order to point out ways in which the classroom and school can become spaces in which interactions no longer revolve around knowledge defined only by reference to disciplinary content. Bimonthly observations and audio-video recordings were made in the 2017-2018 school year during language and communication activities, in two classes, from two different schools. The results show that classroom interactions and participation structures differ depending on the purpose of the activities, and student participation is not only based on generally accepted communication rules, but varies depending on the implicit or explicit purpose of the activities.

Keywords: *classroom discourse analysis, curriculum, interactions, school knowledge, students participation.*

Introducere

Studiile discursive din clasa de elevi au evidențiat încă din 1960 modul în care interacțiunile cu conținutul vorbirii oferă în elegeri nuanțe asupra ordinii sociale din acest spațiu. Chestiunea interacțiunilor a fost analizată în strâns legătură cu discursurile de la clasă și tipurile de cunoaștere educațională (Moje, 2008). Pentru că discursul de la clasă devine un spațiu interacțional participativ, literatura de specialitate ne spune că ar trebui să fie caracterizat de tipare de interacțiune care să permită elevilor să participe prin limbajele proprii (Rymes, 2016).

Analiza interacțiunilor utilizate în cadrul activităților de predare – învățare poate ilustra procesul de construcție socială a cunoașterii educaționale, ca parte a discursului din clasa de elevi. Această analiză poate fi realizată

definind tiparele de interac iune i activit ile de la clas , ca resurse de cadrare a discursurilor, în elese ca moduri de a vorbi i cunoa te (Edwards & Mercer, 1987; Moje, 2008).

Cercet rile anterioare au urm rit, printre altele, i în elegerea i descrierea modului în care profesorii i elevii sunt implica i în construc ia social a discursurilor din clas (Cazden, 2001; Garton, 2012; Heller, 2017; Houen et al., 2018; Philips, 1993), acordând aten ie special limbajului, ca proces i instrument, prin care via a social a clasei este creat , negociat . Tiparele de interac iune i structurile de participare au fost studiate pentru a în elege modul în care este creat o ecologie epistemic colectiv sau una care favorizeaz cunoa terea individual (Heller, 2017). Aceste studii au ar tat c gestionarea discursului la clas este un factor important, dac se dore te o predare orientat conversa ional, prin care s fie create spa ii interac ionale incluzive, care s duc la rezultatele colare dorite.

În literatura româneasc , problematica interac iunilor din clasa de elevi a fost abordat (Bercu, Nasta & Te icleanu, 2012; Iosifescu, 2012; Mih ilescu, 2016; Vl sceanu, 2002) din perspectiva percep iilor privind desf urarea acestora la clas . În privin a cunoa terii colare, abordarea este tangen ial , în studii precum „ coala la r scruc e”, dar i în analizele ce înso esc documentele de politici curriculare (ISE, 2019). Ceea ce ar întregi tabloul oferit de aceste documente i studii este o analiz a modului în care interac iunile se desf oar la clas , în timpul procesului de predare-înv are. În acest articol, mi-am propus s analizez contextul discursiv din dou clase de elevi, având în vedere concepte, precum cunoa terea educa ional i organizarea activit ilor de predare-înv are. Mai specific, prezint un studiu fundamentat pe o analiza de discurs de tip critic, cu elemente de microetnografie (Bloome et al., 2005; Rynes, 2016), în care, analizând organizarea activit ilor de la clas , eviden iez cum diferite versiuni de cunoa tere sunt social construite în spa iul discursiv al clasei.

Scopul analizei este sublinierea modalit ilor prin care clasa de elevi, coala pot deveni spa ii în care vocile elevilor sunt recunoscute ca fiind mai degrab productive, în procesul de construc ie a cunoa terii din clas , iar interac iunile nu mai graviteaz în jurul cunoa terii de tip colar definit doar prin raportare la con inuturile disciplinare.

1. Cadrul teoretic

Conceptele pe care analiza prezentat în acest articol se sprijină se refer la cunoașterea, cunoașterea educațională și colară, discurs, resurse de cadrare și structuri de participare.

1.1. Cunoașterea în clasa de elevi

În epistemologie, cunoașterea este văzută ca fiind opusul opiniilor. În psihologia cognitivă, conceptul de cunoaștere a fost extins pentru a include toate convingerile unei persoane pe baza cărora acționează (Bereiter, 2001). Cunoașterea este unul dintre conceptele de bază ale procesului educațional (Bruner, 1996; Cunningham & Fitzgerald, 1996), deși nu este unica finalitate. Goldman (1999) afirmă despre cunoașterea de tip declarativ că reprezintă scopul cel mai caracteristic: ceea ce numim conștinții colare sunt prezentate în clasă sub forma a ceea ce poate fi, generic, numit „cunoaștere” (chiar și în condițiile unei educații orientate către formarea de competențe). Edward și Mercer (1987) menționează despre cunoașterea colară că nu are granițe clare, fuzionând uneori cu „înțelegeri sociale și experiențe diverse pe care copilul le achiziționează de-a lungul anilor de colarizare” (p. 2). În cadrul discursului de la clasă, spun autorii, cunoașterea colară este continuu marcat, delimitat și înțeles. Putem astfel vorbi despre ceea ce alți autori au numit culturi epistemologice sau ecologii epistemice (Heller, 2017).

Într-o altă ordine de idei, Cazden (2001) menționează una dintre întrebările la care a răspuns în lucrarea „Classroom Discourse” privește modul în care tiparele de limbaj utilizate influențează ceea ce reprezintă cunoașterea și învățarea în clasa de elevi. Autoarea remarcă faptul că profesorii sunt confrunțați la clasă cu dilema reconcilierii a două scopuri: respectarea gândirii elevilor și transmiterea/facilitarea învățării „cunoașterii convenționale și a procedurilor” (Cazden, 2001, p.56). Ceea ce este numit cunoaștere convențională se referă la ceea ce este prevăzut prin curriculumul colară. Cealaltă formă de cunoaștere – cea exprimată de elevi – se poate afla într-un raport de opoziție sau complementaritate cu prima. Ceea ce mi se pare remarcabil la analiza realizată de Cazden are legătură cu existența și afirmarea dilemei în spațiul colară, implicând ideea că prezența celor două forme de cunoaștere să fie acceptată, supusă analizei.

Există sisteme de educație în care conceptul de cunoaștere nu este chestionat, statutul său epistemologic nu necesită vreo justificare. Cunoașterea colară este dată și nu intră în competiție cu alte forme, nu la nivel explicit. În acest caz, dilema diferitelor forme de cunoaștere nu există, pentru că ceea ce apare în spațiul discursiv al clasei este separat de cunoașterea exterioară. Moore și Young (2001) explică faptul că, într-o concepție tradițională asupra curriculumului, nu există o preocupare pentru cunoașterea și statutul său epistemologic. Educația este orientată către formarea în spiritul valorilor, normelor și cunoașterii întemeiate prin autoritatea tradiției.

În analiza prezentată în acest articol, conceptul de cunoaștere educațională desemnează versiuni de cunoaștere care apar în spațiul colar, incluzând ceea ce profesorul transmite – cunoașterea colară – dar și ceea ce elevii exprimă sub forma cunoașterii cotidiene și personale, exprimat prin narativele și intervențiile lor spontane.

Cunoașterea educațională este analizată într-o perspectivă discursivă ce presupune analizarea limbajului și interacțiunilor utilizate în predare-învățare (Markee, 2015). În tradițiile antropologiei lingvistice, sociologiei, lingvisticii textului și analizei critice de discurs (CDA), discursul este definit ca limbaj în context, adică modul în care limbajul este utilizat în diferite situații sociale, iar analiza de discurs se referă la studiul modului în care limbajul este influențat de contextul utilizării sale (Rymes, 2016). În studiul prezentat în acest articol discursul despre cunoaștere educațională se referă la limbajul din contextul clasei, utilizat pentru a vorbi despre conținuturile colare, dar și despre alte conținuturi, din afara colii.

1.2. Resursele de cadrare din contextele discursive ale clasei

În logica abordării discursive, cunoașterea fiecărei persoane participante la o situație de comunicare este contextualizată prin convenții de cadrare, astfel construindu-se și discursul de la clasă. Un elev ar putea să spună o poveste într-o manieră diferită de cea agreată la coală. Când decide să participe la spațiul clasei cu povestea lui, afișarea ei este realizată în cadrul structurilor de participare de la clasă, a obiectivelor pe care profesorul le are pentru o anumită activitate. Astfel, cunoașterea elevului privind forma poveștii și

con inutil acesteia contribuie, productiv sau disruptiv, la construc ia discursului din clas (Rymes, 2016). Cu alte cuvinte, contribu ia elevului este v zut ca fiind potrivit , valoroas (productiv) sau este considerat a fi o întrerupere, fiind ignorat sau invalidat (disruptiv).

Fundamentat pe abordarea discursiv propus de Betsy Rymes (2016), acest studiu utilizeaz conceptul de context discursiv tridimensional: de tip social, interac ional i individual. Cele trei trebuie în elese în rela ie cu conceptul de cadru (Goffman, 1974). În contextele discursive, putem reg si cadre, numite în continuare resurse de cadrare, care modeleaz interac iunile i limbajul, iar ele sunt specifice fie contextului social, fie celui interac ional, fie celui individual (acesta din urm nu este abordat în articol). Contextul social se refer , în termenii lui Rymes, la acei factori sociali din afara „interac iunii imediate” care influen eaz modul în care este utilizat limbajul. Un astfel de cadru poate fi reprezentat de scopurile i obiectivele colii i sistemului educa ional (prin curriculum), precum i ale activit ilor, la nivel micro. Prin urmare, activitatea de predare – înv are ar putea constitui un context care modeleaz utilizarea limbajului în clas , fiind una dintre resursele de cadrare de la nivelul social. Contextul interac ional se refer la interac iunile imediate i la secven ialitatea vorbirii. Acesta influen eaz ceea ce putem spune sau nu (în activit ile de evaluare, interven iile libere ale elevilor sunt taxate, dar în activit ile de predare sau de tranzi ie, sunt acceptate i apreciate). În lumina acestui concept, putem analiza, de exemplu, rândul la vorbire, cine i când spune ceva, pentru a în elege cum e cadrat discursul. Bloome et al. (2005) arat c interpretarea interac iunilor la clas , în privin a rândului la vorbire, este dificil de realizat, recomandând utilizarea conceptului de structuri de participare. Acestea sunt definite ca reguli mutual împ rt ite, care reglementeaz interven iile participan ilor la contextul discursiv. Philips, citat de Rymes, le define te ca fiind „moduri de aranjare a interac iunii verbale cu elevii” (Philips, 1972, p. 377, apud Rymes, 2016), eviden iind c în clasa de elevi, pe m sur ce se face trecerea de la o structur de participare la alta, se schimb i ceea ce spunem, i cum spunem, i cât spunem.

Studiul prezentat în acest articol nu are în vedere modul în care elevii înva cuno tin ele colare, ci modul în care diversele versiuni ale cunoa terii educa ionale apar în evenimentele de comunicare de la clas . De asemenea, am în vedere ilustrarea modului în care contextul social i interac ional al

discursului de la clasă contribuie la a fi area, gestionarea și producerea cunoașterii. Este important să abordăm modul în care cunoașterea educațională este transpusă la clasă, deoarece discursul – limbajul în context – este, în accepțiune social constructivistă, nu doar constituit, dar și constitutiv (Cazden, 2001). În acest sens, am formulat următoarele întrebări de cercetare: cum sunt organizate activitățile de predare-învățare din punct de vedere interacțional?; funcționează activitățile de predare-învățare ca elemente care modelează discursurile din clasa de elevi?

2. Metodologie

2.1. Colectarea datelor

Datele analizate provin din observații bilunare și înregistrări audio-video, care au fost realizate în timpul orelor de comunicare în limba română, în timpul anului școlar 2017/2018, și însumează aproximativ douăzeci și cinci de ore de înregistrări video și audio pe parcursul a 36 de ore de clasă. Participanții sunt elevi de la clasa pregătitoare, din două clase. Datele au fost culese în două coli generale, alese prin conveniență. O coală se află în București, cealaltă, într-o zonă rurală, urbanizată, din județul Ilfov. Consimțământul părinților a fost obținut în scris. Datele audio-video obținute sunt utilizate doar în scopul cercetării autoare și nu vor fi făcute publice în niciun context. Toate detaliile de identificare a colilor și participanților au fost anonimizate.

2.2. Analiza datelor

Studiul de față utilizează o abordare discursivă a interacțiunilor cu o serie de elemente analitice împrumutate din analiza de discurs de tip microetnografic (Bloome et al., 2005) și analiză de discurs de tip critic (Rymes, 2016). Am ales analiza de discurs pentru că această metodă îmi permite să dau seama de diversitatea situațiilor de comunicare din clasa de elevi și de modul în care tiparele de interacțiune funcționează pentru a structura această diversitate.

Având în vedere că demersul de cercetare constă într-o analiză calitativă de tip inductiv, am focalizat interesul asupra înțelegerii evenimentelor din clasa de elevi și a aspectelor interacționale/discursive care decurg de aici, în context instrucțional, rezultatele nefiind generalizabile. Utilitatea studiului este definită în termenii îmbogățirii semnificațiilor și interpretărilor date contextelor de tip educațional.

Pentru structurarea analizei am avut în vedere aspecte, precum: organizarea activităților de predare-învățare la clasă din punct de vedere al modului de interacțiune; funcționarea activităților de predare-învățare și identificarea caracteristicilor lor interacționale, ca elemente de modelare a discursurilor din clasa de elevi. Am abordat aceste aspecte aplicând mai multe proceduri analitice, într-o manieră iterativă.

Studiul s-a desfășurat în două etape. În prima etapă, am realizat o analiză de tip tematic prin codarea materialelor (25 de ore) și tematizarea codurilor obținute (Saldaña, 2009). Pentru codarea materialelor audio, am utilizat o tehnică de tip deductiv – inductiv și am utilizat programul Dedoose. În urma primei faze de cercetare, am obținut o nouă schemă de codare, ce a cuprins următoarele categorii: metode de instruire, tehnici de sancționare a participării, modalități de atribuire a sarcinilor și materialelor și tipuri de interacțiuni. Această schemă a fost utilizată pentru etapa a doua de cercetare, fiind aplicată pe 12 lecții, desfășurate în primul semestru al anului școlar 2017-2018. Pentru codarea și analiza calitativă din etapa a doua am utilizat programul MAXQDA. În această etapă de cercetare, am avut un nivel de granularitate mai mare, optând pentru activitate, ca unitate de analiză, în eleasă ca tip specific de interacțiune dintre elevi și profesor, având granițe verbale explicite, marcate în general de cadrul didactic prin indicarea finalizării activității, anumite interjecții sau îndemnuri. Procesul a fost unul de tip iterativ, procedura de codare reluându-se de aproximativ trei ori, până când, am constatat că datele sunt descrise de codurile elaborate într-o manieră coerentă și fidelă. De exemplu, m-am asigurat că interacțiunile asemănătoare nu au fost codate diferit. Analiza este de tip descriptiv – interpretativ. Ulterior, am transcris fragmente din interacțiunile de la clasă, în funcție de activitățile care au prezentat interes analitic. Transcrierea a fost realizată cuvânt cu cuvânt și am utilizat sistemul Jefferson.

3. Rezultate

3.1. Tipurile de activități dezvoltate la orele de limbă și comunicare

Procedurile analitice mi-au permis codarea celor 12 lecții înregistrate și definirea a 107 activități, care au reprezentat unitatea de analiză. Utilizând schema de codare menționată anterior, am realizat o caracterizare a tipurilor principale de activități dezvoltate la clasă: activități în care sunt realizate exerciții de tip oral (24); activități în care sunt realizate exerciții la tablă (8); activități în care sunt realizate exerciții individuale pe caiet (19); activități fizice (1); activități cu caracter ludic – jocul didactic (3); activități de producție orală colectivă (cântece, poezii) (4); activități conversaționale (42); activități de ascultare/receptare a lecturii realizate de profesor (6). Se lucrează, în general, frontal sau individual. Există două activități în care se utilizează tehnica lucrului în pereche. De asemenea, în nici o activitate materialele de învățare nu sunt diferite, nici sarcinile sau tipurile de activități.

Analiza individuală a activităților, din punctul de vedere al metodelor utilizate, al tipurilor de interacțiuni și al tipurilor de participare, pe de o parte, și din punctul de vedere al conținutului întrebărilor, al tipurilor de răspunsuri ale elevilor, pe de altă parte, mi-au permis să identific o tipologie de activități în funcție de scopul acestora. Am identificat următoarele scopuri: de predare, de exersare și consolidare, de verificare și de tranziție, pe care le voi descrie în continuare.

Categoria activităților de predare cuprinde activități orale, fie sub forma unor exerciții, fie sub forma conversației. Din totalul de 107 activități, 15 sunt de predare. În cadrul acestora, elevii sunt numiți de profesor sau ridică mâna, dar sunt acceptate și intervențiile libere. Atenționările profesorului sunt prezente, dar nu vizează restricționarea rândului la vorbire și au legătură cu atenția elevilor sau pstrarea liniștii. Elevii au ocazia să completeze ceea ce spune profesorul, vorbesc despre cum se simt sau despre experiențele lor personale, subiecte care sunt în acord cu tema lecției predate.

Fragmentul nr. 1 face parte dintr-o activitate de predare, conversațională. Învătoarea (Î) a citit o poveste, după care a început o conversație cu elevii (E). Discuția nu este orientată către verificarea înțelegerii sau a memorării

anumitor detalii i putem observa o parte din caracteristicile activit ilor de predare enun ate anterior: elevii r spun numi i (rând 4), dar fac i interven ii libere (rând 6, 8, 9, 13), ceea ce permite replica din rândul 13, a elevei, corectat ult0erior de cadrul didactic: „noi nu spunem a a la coal ”.

Tabelul nr. 1. Fragment conversa ie nr. 1

Interac iuni verbale	Structur participare
1.I: El ce a f cut cu bietul iepura ? Care era mai ne tiutor.	Î
2.I: Dac l-a pus s pl teasc ce-a mâncat el?	Î
3.I: Faptul c ogarul a mâncat i a spus "ah, stai c mi-am uitat banii acas , pl te te tu" asta ce înseamn c încerca s fac cu iepura ul? Gabriela.	Î
4.G: Ah...ah..	E
5.I: Faptul c iepura ul era mai ne tiutor, mai neumbat prin lume	Î
6.E: C ...ahhhh	E
7.I : A încercat s -I?	Î
8.E: A încercat s -I... s -I...	E
9.G: Ahhh...a încercat s -I p c lease ?	E
10.I: Zi, Gabriela, tare!	Î
11.G: A încercat s -I p c lease ...	E
12.I: A încercat s -I p c lease , s -I jefuiasc cu alte cuvinte, asta pentru c ...	Î
13.E: S fac mi to de el!	E
14.I: Daaaa... cum ar spune, a a, popular, oamenii pe strad . Dar noi nu spunem a a la coal . Da, a încercat s îl p c lease .	Î

Activit ile de tranzi ie fac trecerea de la o activitate la alta i constituie o categorie de activit i în care elevii realizeaz o activitate de relaxare sau particip la organizare, la discu ii despre ceea ce urmeaz , fiind în num r de 26. Elevii pot face interven ii libere, f r a ridica mâna, cadrul didactic se adreseaz colectiv, dar i individual. Aten ion rile realizate de înv toare nu vizeaz rândul la vorbire, ci con inutul vorbirii sau p strarea lini tii.

În tabelul nr. 2, în timp ce înv toarea împarte fi ele pentru urm toarea activitate, un elev ini iaz o discu ie despre ora de sport. Interven ia e liber , îns e invalidat de înv toare, nu pentru c ar înc lca o regul de

comunicare, ci din cauza con inutului. Interesul lor – sportul - nu face obiectul interesului profesorului, în acel moment. Cu toate acestea, în rândul 4, observ m clarific rile oferite, astfel încât elevii s se poate orienta temporal.

Tabelul nr. 2. Fragment de conversa ie nr. 2

Interac iuni verbale	Structur participare
1.E1: Doamna, e la trei?	E
2.I: Ahhh... Alexandru, z u, dac nu m-a i obosit cu ora asta de sport, de m-a i ame it de azi diminea .	Î
3.E2: Da' nou ne place sportul!	E
4.I: Da' nu m intereseaz , acuma, ne vedem întâi de treab i, dup , v duce i i la ora de sport. V-am spus c e ora a treia? Adic dup ce mânca i masa de diminea ?	Î
5.E2: Da.	E
6.I: Bun. Eu cred ca am vorbit destul de clar.	Î

Pe de alt parte, fragmentul nr. 3 reprezint un dialog între înv toare i elevi, în cadrul unei activit i conversa ionale de tranzi ie, ce face trecerea c tre un exerci u la tabl . Elevii r spund liber i ini iaz conversa ii. În acest exemplu, un elev o întrerupe pe înv toare pentru a- i exprima dezam girea c nu înva litera „L”. În v toarea le r spunde, ceea ce atrage i întrebarea „când le va aduce o liter nou ?”. Este o curiozitate c reia înv toarea, din nou, îi d curs, validând deci întrebarea elevului. Interven iile elevilor nu sunt taxate.

Tabelul nr. 3. Fragment de conversa ie nr. 3

Interac iuni verbale	Structur participare
1.Î: Bun, gata! Hai ne apuc m i noi de treab ?	Î
2.Ee: Daaa!	E
3.Î: Aveam...Ahh... Vreau s continu m ast zi aventurile elef n elului...	Î
4.E1: Eli! (exclam o elev)	E
5.Î: Gata!	Î
6.E2: Eu credeam c îl înv m pe L (cu voce trist)...	E
7.Î: Ahh, nu înc ! Am spus ca s ptamâna aceasta vei primi fi a i vei mai primi o fi ...	Î
8.E3: Când ne mai aduce i o liter ?	E
9.Î: O s înv m s pt mâna viitoare o liter nou .	Î
10.E4: Care?	E
11.Î: Pe N îl înv m.	Î
12.Ee: Nnnn!	E
13.Î: Ia, fi i aten i!	Î

În activitățile de exersare/consolidare, în număr de 32, creșterea numărului situațiilor în care elevii răspund fie numiri, fie ridicând mâna și scade numărul situațiilor în care elevii pot participa liber. Am observat că numărul situațiilor în care elevii participă prin ridicare de mână este mai mare decât numărul realizat de profesor, ceea ce poate arăta caracterul voluntar al participării la spațiul exersării. Creșterea numărului de atenționări, în aceste priveliști comportamentele elevilor care nu înțeleg atenția și participarea. În plus, spre deosebire de activitățile de verificare, în cadrul celor de exersare, învătarea oferă sprijin.

Fragmentul din tabelul nr. 4, face parte dintr-o activitate de exersare la tablă. În vătarea numește un elev, care anterior își exprimase dorința să ia la tablă. Elevilor nu le sunt permise intervențiile (rând 10), pentru că într-o astfel de activitate este încurajat atenția pe rezolvarea individuală a sarcinii.

Tabelul nr. 4. Fragment de conversație nr. 4

Interacțiuni verbale	Structură participare
1.Î: Hai să îl descoperim.	Î
2.Î Ahh... Drago, ai zis că îți scrii pe-pe-ne. Hai! (în jur, mai mulți elevi ridică mâna și spun că vor să răspund)	Î
3.Î: Țiu că mulți îți, dar scrie-i-l înainte să fie pe tablă.	Î
4.E: Eu am scris!	E
5.Î: Foarte bine!	Î
6.Î: Uite, Drago va scrie PEPENE, să vedem dacă corect.	Î
7.Î: Mai mare, Drago, vreau litere mari, uite, vezi ce litere mari au făcut copiii, că la tablă dacă nu sunt mari, nu se vede. A a!	Î
8.Î: Peeee...uite-l cum a apărut primul e. PEEEE. A a!	Î
9.E:... (inaudibil)	E
10.Î: Georgiana nu vorbi!	Î
11.Î:Peeee-Pe-E! Ia uite și al doilea E.	Î
12.Î: Ne	Î
13.Î: Foarte bine, Drago e!	Î

Activitățile de verificare, în număr de 34, sunt activitățile în care elevii participă numiri sau ridicând mâna. Intervențiile libere sunt în general taxate, mai ales dacă reprezintă răspunsuri la întrebările adresate altcuiva. Sunt activitățile în care este evidențiat cunoașterea colară de tip individual.

Uneori, scopul de verificare al activităților se împletește cu scopul exersării sau al predării. Cu alte cuvinte, granița dintre cele două este, în contextele studiate, foarte neclară. Următoarele două fragmente ilustrează caracteristicile activităților de verificare.

De exemplu, în tabelul nr.5, putem vedea că elevilor nu le este permis rîndul la vorbire fără numirea profesorului. Fragmentul face parte dintr-o activitate conversațională în care doamna învătătoare verifică capacitatea elevilor de a-și reaminti o serie de detalii dintr-o povestioară pe care a citit-o în aceeași oră. În fragment, am reperat întrebările de reamintire. Elevii răspund atunci când sunt numiți, după ce au ridicat mâna. Intervențiile libere ale elevilor sunt taxate sau ignorate. În replica 2, învătătoarea atrage atenția tuturor elevilor atenția că nu se răspunde „a”, după care numește un elev. În rîndurile 7-8, putem observa aceeași situație.

Tabelul nr. 5. Fragment de conversație nr. 5

Interacțiuni verbale	Structur participare
1.Î: Ia să vedem, cine este Eli? (se aude elevii vocalizând, ridicând mâna cu dorința de a răspunde).	Î
2.Î:Nu a a!! (le spune tuturor elevilor) Bogdan.	Î
3.B:Elefantul.	E
4.Î: Eli... hai să răspundem și noi cu mai multe cuvinte. Eli...	Î
5.D:Eli este elefantul.	E
6.E: și are trompa!	E
7.I:Un elefant, dar ce fel de elefant? Că nu e un elefant obișnuit care aleargă prin junglă, prin savană. Zi, ahhh..Carmen. Ce fel de elefant este acesta?	Î
8.E: Talentat.	E
9.I: Te cheamă Carmen, mai nou?!	I
10.C: Eli este un elefant talentat.	E

Am spus anterior că, uneori, activitățile de verificare se împletesc cu cele de exersare. În tabelul nr. 6 putem observa o astfel de situație. Repetarea lunilor de toamnă vine după precizarea învătătoarei, realizată în rîndul 1: le solicitase să repete lunile toamnei, iar acum vrea să vadă „cine poate să spună”, urmând a numi un elev. Scopul este clar de verificare, elevii nu răspund fără a fi numiți, însă modalitatea de desfășurare este una specifică exersării, pentru că oferă sprijin (rîndurile 8-18). În final, propune elevilor să repete în cor.

Tabelul nr. 6. Fragment de conversație nr. 6

Interacțiuni verbale	Structur participare
1.Î: Mai e ceva scris în colul de sus și eu v-am rugat zilele trecute să repetați acasă lunile de toamnă. Cine poate să îmi spună care sunt lunile de toamnă? (elevii se aud vorbind în fundal)	Î
2.Î: Vlad!	Î
3.V: Decem...Septembrieeee, octombrie, noiembrie.	E
4.Î: Foarte bine! Cine poate să ne spună încă o dată? Daniel!	Î
5.D: Septembrie, octombrie, noiembrie.	E
6.Î: Bine, Daniel. Altcineva! Mihaela.	Î
7.M:....	E
8.Î: Sep..	Î
9.M: Septembrie, octombrie, noiembrie.	E
10.Î: Foarte bine. Altcineva. Mihai.	Î
11.M: Setem..	E
12.Î: Septembrie! Cu P, Septembrie.	Î
13.Mihai:	E
14.Î: Oc...	Î
15.M: Octombrie	E
16.Î: No..	Î
17.M: noiembrie	E
18.Î: Noiembrie, da? Nu „noiembrie”. Noiembrie. Încă o dată, le spunem cu toții în cor.	Î

3.2. Profesorul în interacțiune cu întreaga clasă

Procedurile analitice mi-au permis să descriu structurile de participare prezente în cele două contexte, structuri care diferă de la o activitate la alta, uneori chiar în cadrul aceleiași activități. În cadrul fiecărei activități, am codat intervențiile participanților cu coduri ce descriau cine cu cine interacționează. Ca o caracteristică generală, discursul clasei este dominat de profesorul în interacțiune cu întreaga clasă sau cu un singur elev. În tabelul nr. 7 se poate observa numărul interacțiunilor, după scopul activității.

Tabelul nr. 7. Tipul de interac iuni dup scopul activit ii

	Elevi-Prof.	Elev-elevi	Elev-Prof.	Prof.-Elev	Prof.-Elevi
Predare	49	55	27	100	306
Exersare/ Consolidare	29	63	230	314	280
Verificare	43	295	150	606	400
Tranzi ie	20	22	60	71	174
Total	141	435	467	1091	1160

Punând laolalt datele prezentate anterior, au rezultat mai multe tipuri de structuri de participare, care func ioneaz în contextele de instruire investigate:

1. Învt oarea se adreseaz tuturor elevilor, iar ace tia pot face interven ii libere, f r s ridice mâna sau s a tepte s fie numi i. În aceste situa ii interven iile elevilor sunt fie individuale, fie colective (activit i de tranzi ie i predare).
2. Învt oarea se adreseaz tuturor elevilor sau unui singur elev, iar ace tia pot face interven ii doar dac ridic mâna i/sau sunt numi i. Nu sunt permise interven iile libere (activit i de exersare).
3. Învt oarea se adreseaz unui singur elev. Elevii pot face interven ii libere pentru a solicita ajutorul (în activit i de exersare individual , pe caiet).
4. Învt oarea se adreseaz tuturor elevilor, iar elevii nu pot face interven ii (lectur).
5. Învt oarea se adreseaz elevilor sau unui singur elev, iar ace tia particip dac sunt numi i sau dac ridic mâna i sunt numi i (verificare).
6. Elevii se adreseaz învt oarei, individual sau în cor, f r s fie numi i sau f r s ridice mâna (predare).
7. Elevii se adreseaz învt oarei, individual, ridicând mâna i/sau a teptând s fie numi i (exersare i verificare).
8. Elevii ascult ceea ce spune/cite te învt oarea, f r a face interven ii (lectur).

S observ m, în primul rând, c interac iunile dintre elevi lipsesc. Acestea apar doar ca interac iuni verbale „subterane”, neratificate în discursul colar al clasei (Goffman, 1974) i sunt taxate de profesor.

În al doilea rând, preponderența a interacțiunilor dominate de profesor în discursul clasei poate fi interpretată din perspectiva autorității epistemice a acestuia. Cadrul didactic validează sau invalidează intervențiile elevilor. Putem observa în fragmentele de interacțiuni verbale, prezentate anterior, că structura este de obicei Î-E-Î-E-Î, adică o succesiune extrem de predictibilă a intervențiilor celor doi actori, învingătoare – elev. Există câteva excepții în cadrul activităților de predare (tab. nr. 1, rânduri 8-9), care arată structura mai relaxată a participării. O excepție putem observa și în tabelul nr. 5, rândurile 5-6, însă a doua intervenție a elevului, dat fiind structura de participare a activității de verificare, nu este ratificată, este ignorată. Activitățile sunt, prin urmare, organizate în jurul intervențiilor realizate de profesor, adresate fie către un singur elev, fie către întreaga clasă. Există și alte tipuri de interacțiuni a căror utilizare pare a fi modelată de scopul activității. De exemplu, în cadrul activităților de exersare, individuale, elevii se adresează liber, solicitând ajutor învingătoare. Pe de altă parte, într-o activitate de lectură, elevii nu pot interveni până când cadrul didactic nu le permite intervenții.

3.3. Contribuția elevilor la discursul clasei

În urma analizei, un alt rezultat obținut se referă la măsura în care elevii contribuie la discursul clasei. Analizând structurile de participare de la clasă acestea variază de la un tip de activitate la altul, ceea ce ar putea însemna că interacțiunile verbale din clasă nu sunt coordonate doar pe baza unor reguli de comunicare, ci și pe baza scopurilor activităților. Participarea elevilor la activitățile de la clasă se desfășoară după o serie de reguli, să le spunem discursive, prin care este înlesnit, mai degrabă, comunicarea cunoașterii de tip colar, prescris prin curriculum. Elevii sunt încurajați să participe și să aplice anumite reguli, nu doar pentru a învăța să comunice unii cu alții, dar mai ales pentru a se exercita control asupra a ceea ce pot spune și ceea ce nu pot spune, prin raportare la o cunoaștere de tip colar.

Există situații în care elevii, deși nu încalcă niciodată regulile de comunicare în situația respectivă – intervențiile lor sunt adecvate atât la scopul activității, cât și la structura de participare –, sunt taxați pentru intervenția lor. Acest lucru poate fi observat în tabelul nr. 2, în care elevul întreabă despre ora de sport. Nouă îi place sportul, spune el, iar cadrul didactic răspunde: „dar nu mă interesează”, acum ne vedem de treabă și după, v duce și la ora de

sport!”. Discursul educațional al elevilor intră în opoziție cu discursul colar, pe care cadrul didactic îl favorizează. Elevul de clasă pregătitoare poate că a deprins regulile de interacțiune - când poate întreba despre lucruri din afara orei (în timpul activităților tranzitive) - dar nu a deprins încă regulile de comunicare ale diferitelor discursuri: discursul colar vs. discursul, mai larg, de tip educațional, care poate include și o discuție despre ora de sport. Această situație poate fi comparată cu fragmentul din tabelul nr. 3. Învițtoarea este întreruptă de un elev care aduce în discuție o nemulțumire și o preocupare congruentă cu discursul colar – de ce nu îl învață pe „L” și când învață o nouă literă. Participările elevilor sunt aici percepute ca fiind productive, deși ele încalcă regulile de comunicare, pentru că o întrerup pe doamna învițtoare. Putem spune că spațiul discursiv al clasei operează cu o graniță foarte clară între cele două tipuri de cunoaștere: cunoașterea colară și cunoașterea personală a elevilor care poate fi pusă sub numele de cunoaștere educațională, pentru că apare în spațiul clasei. Organizarea activităților cadreză, modelează, adesea, ceea ce elevii pot spune sau nu pot spune.

4. Concluzii

Prin acest studiu am propus o abordare pedagogică a cunoașterii, adică orientată către ceea ce se întâmplă în clasă, din punctul de vedere al predării și interacțiunilor (Pun, 2017), ca procese de construcție a cunoașterii educaționale. Prin acest concept desemnez versiuni de cunoaștere care apar în spațiul colar, incluzând ceea ce profesorul transmite – cunoașterea colară, dar și ceea ce elevii exprimă sub forma cunoașterii cotidiene și personale, exprimat prin narativele și intervențiile lor spontane.

În spațiul discursiv al celor două clase analizate predomină activitățile al căror scop este exersarea și verificarea cunoștințelor, urmate de activitățile de tranziție și de cele de predare. Pe baza datelor, apreciez că gestionarea participării elevilor la aceste activități nu are atât legătură cu regulile de comunicare, ci mai mult cu transmiterea și construcția cunoașterii de tip colar, în detrimentul celei cotidiene, a elevilor. Activitățile de predare-învățare funcționează ca resurse de cadrare a discursurilor de la clasă, modelând ceea ce elevii pot spune, cum pot spune și când pot spune.

În urma analizei datelor am identificat și definit opt tipuri de structuri de participare, definite ca reguli mutual împărtășite, care reglementează intervențiile participanților la un context discursiv. Fiecare categorie de activitate tinde să fie caracterizată de anumite structuri de participare, implicit anumite limbaje și modalități prin care elevii pot contribui la discursul clasei. Cum activitățile predominante sunt cele de exersare și verificare, structurile de participare cele mai frecvente pun în centrul spațiului interacțional al clasei intervențiile realizate și controlate de învățătoare: se adresează unui singur elev sau întregii clase, numește elevii. Participarea elevilor este, astfel, limitată. În plus, preponderența interacțiunilor dominate de profesor în discursul clasei poate fi interpretată, totodată, din perspectiva autorității epistemice a acestuia.

În cele două contexte, resursele de cadrare evidențiate – scopul activităților și structurile de participare – favorizează discursul cunoașterii colare sub forma unui „un produs cognitiv finit, prefabricat, transmis de profesor, iar nu un proces, în care elevul are de jucat un rol activ” (Iosifescu, 2012, p. 95). Acest rezultat poate fi valorificat prin studii ulterioare, care să arate cum și dacă schimbările la nivelul activităților – creșterea numărului de activități de predare – dar mai ales modificarea structurilor de participare – adoptarea unor structuri specifice activităților de predare sau de tranziție, în cadrul celor de exersare și chiar a celor de verificare, schimbă dinamica și participarea elevilor la clasă.

Abordarea propusă prin studiul de față ne invită să reflectăm, totodată, la relația dintre practica colară și conceptele care apar în programele colare pentru limbaj și comunicare din învățământul primar, precum „interesele elevilor” sau „universul elevilor”, concepte care fac trimitere către acceptarea în spațiul colar a unei cunoașteri cotidiene, personale, venite dinspre elev. Dacă luăm în considerare datele analizate, constatăm că aceste idei îmi fac cu greu loc în spațiul discursiv al clasei, dominat de activități cu scop de verificare și exersare, dar și de structuri de participare în care elevii nu își pot exprima interesele sau modurile lor de a înțelege lumea prin narative și limbaje proprii, deși sunt într-un spațiu de învățare dedicat comunicării.

O altă concluzie a acestui studiu este că, analizând caracteristicile contextelor discursive ale clasei, putem crea o anumită reprezentare despre ceea ce

într- sub umbrela cunoa terii colare i ceea ce este definit ca fiind în afara acesteia. Consecin a este aceea c , a a cum a ar tat i Philips (1972), discursul de la clas , prin cadrele de participare, pot limita vocea elevilor. Modul în care definim cunoa terea colar include sau exclude i valideaz sau invalideaz anumite spa ii sociale. De i în programele colare no iuni precum „universul elevului”, „interesele elevilor” sunt frecvent invocate, în discursul de la clas , aceste reprezent ri înc mai lupt s î i fac loc.

Mul umiri

Acest studiu face parte din proiectul de cercetare doctoral a autoarei i a fost sus inut printr-o burs de studiu acordat de Universitatea din Bucure ti. Studiul va fi publicat inclusiv în teza de doctorat.

Referin e

- Bercu, N., Nasta, D.I., & Te ileanu, A. (2012). *Mecanisme i practici de aplicare i de dezvoltare a curriculumului la nivel de coal i de clas . Sinteza raportului de cercetare*. http://www.ise.ro/wpcontent/uploads/2012/08/Sinteza_Raport_-2012_Curriculum.pdf
- Bereiter, C. (2001). *Education and mind in the Knowledge Age*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Bloome, D., Carter, S.P., Christian, B.M., & Otto, S. (2004). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events: A microethnographic perspective*. Routledge.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Cazden, C.B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning*. Heinemann.
- Cunningham, J. W., & Fitzgerald, J. (1996). Epistemology and reading. *Reading research quarterly*, 31(1), 36-60. <https://doi.org/10.1598/RRQ.31.1.3>
- Edwards, D., & Mercer, N. (1987). *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. Methuen/Routledge.
- Garton, S. (2012). Speaking out of turn? Taking the initiative in teacher-fronted classroom interaction. *Classroom Discourse*, 3(1), 29-45. <https://doi.org/10.1080/19463014.2012.666022>
- Goffman, I. (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Harper.

- Goldman, A.I. (1999). *Knowledge in a Social World*. Oxford University Press.
 - Heller, V. (2017). Managing knowledge claims in classroom discourse: the public construction of a homogeneous epistemic status. *Classroom Discourse*, 8(2), 156–174. <https://doi.org/10.1080/19463014.2017.1328699>
 - Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2019). Adopting an unknowing stance in teacher–child interactions through ‘I wonder...’ formulations. *Classroom Discourse*, 10(2), 151–167. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1518251>
 - Iosifescu, . (coord.) (2012). *Analiza mediului colar în raport cu implementarea reformei curriculare*. Editura Didactică și Pedagogică .
 - ISE (2019). *Repere pentru proiectarea, Actualizarea și Evaluarea Curriculumului Național. Document de politici Educaționale*. <https://www.edu.ro/consultare-public%C4%83-documentul-de-politici-curriculare-%E2%80%9Erepere-pentru-proiectarea-%C8%99i-actualizarea>
 - Markee, N. (2015). *The Handbook of Classroom Discourse and Interaction*. Wiley Blackwell.
 - Mihăilescu, A. (2016). L’expérience de l’enseignement en collaboration. une étude exploratoire portant sur le format de l’interaction enseignant – architecte en Roumanie. În I. Boldea (Coord.), *Globalization and National Identity. Studies on the Strategies of Intercultural Dialogue*. Arhipelag XXI Press. <https://old.upm.ro/gidni3/GIDNI-03/Pse/Pse%2003%2051.pdf>
 - Moje, E.M. (2008). Everyday funds of knowledge and school discourses. În A.M. de Mejia & M. Martin-Jones (Eds.), *Encyclopedia of language and education: Vol. 3. Discourse and education* (pp. 341–355). Springer.
 - Moore, R., & Young, M. (2001). Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education: Towards a reconceptualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 22(4), 445–461. <https://doi.org/10.1080/01425690120094421>
 - Păun, E. (2017). *Pedagogie. Provocări și dileme privind coala și profesia didactică*. Polirom.
 - Philips, U.S. (1993). *The Invisible Culture: Communication in Classroom and Community on the Warm Spring Reservation*. Waveland Press. Kindle Edition.
 - Rymes, B. (2016). *Classroom discourse analysis: A tool for critical reflection*. Routledge.
 - Saldaña, J. (2009). *The coding manual for qualitative researchers*. SAGE Publications.
 - Vlăscănuț, L. (coord.) (2002). *Coala la răscruce. Schimbare și continuitate în curriculumul învățământului obligatoriu*. Polirom.
-

The online version of this article can be found at:
<http://revped.ise.ro/category/2020-en/>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*To view a copy of this license, visit
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
or send a letter to Creative Commons,
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.*

Versiunea online a acestui articol poate fi găsită la:
<http://revped.ise.ro/category/2020-ro/>



Această lucrare este licențiată sub Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License.

*Pentru a vedea o copie a acestei licențe, vizitați
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>
sau trimiteți o scrisoare către Creative Commons,
PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, SUA.*