

# Makrostruktura teksta u nastavi: podrška ili prepreka smislenom učenju?<sup>1</sup>

---

Slobodanka Antić<sup>2</sup> 

*Univerzitet u Beogradu – Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju*

Savremene okolnosti realizacije nastave na svim nivoima obrazovanja i laka dostupnost različitih izvora za učenje, stvaraju potrebu da se analiziraju pedagoški potencijali *teksta u nastavi* kao nadređene kategorije u kojoj je udžbenik podklasa. Obzirom da je učenje u formalnom kontekstu zasnovano najvećim delom na učenju verbalnog sadržaja i praktikovanju pismenosti, važno je sagledati kako su različiti aspekti teksta u nastavi povezani sa potencijalom za učenje. Pored sadržaja, kvaliteta didaktičke prilagođenosti teksta, značajni su i mikro i makrostruktura teksta ali i način njegove primene u nastavnom procesu. Cilj ovog rada je da mapira karakteristike makrostrukture teksta u nastavi koje su važne za unapređenje smislenog učenja. U radu se problemski prezentuje makrostruktura teksta, analiziraju se sličnosti i razlike termina tip teksta, žanr i diskurs, daje se pregled istraživanja koja povezuju makrostrukturu teksta i efekte na učenje. Na kraju se izvode pedagoške implikacije koje uključuju tezu da bi makrostruktura teksta iz koga se uči trebalo da postane relevantni faktor za planiranje nastave, procenu uspeha učenja ali i unapređenje obrazovne politike i obrazovanja nastavnika.

**Ključne reči:** makrostruktura teksta u nastavi; diskurs teksta u nastavi; tipovi teksta u nastavi; smisljeno učenje; razumevanje pročitano

## Uvod

U formalnom kontekstu nastave i učenja, od pojave pismenosti, posredovanje selekcioniranih znanja i umenja, stavova i vrednosti sa generacije na generaciju, realizuje se uz pomoć nekih od semiotičkih sistema, a ponajpre pisanog jezika, odnosno teksta. „Kultura je praroditelj znakova i oruđa, ali je istovremeno i produkt upotrebe znakova i oruđa“ (Smagorinsky, 2001, p. 134). U skladu sa tim, pisani tekst u nastavi može biti sredstvo za repordukciju kulture ali i za formativni razvoj jedinke i posledično kulturnu produkciju.

1 Rad nastao u okviru projekta koji finansira Ministarstvo, nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije broj ugovora je 451-03-9/2021-14/ 200163

2 e-mail: santic@fasper.bg.ac.rs

Različiti oblici pisanog verbalnog sadržaja, odnosno, *tekstovi u nastavi*, su najvažnija nastavna sredstva u školskom kontekstu. Najveći deo školskog vremena učenici rade na tekstu, udžbeniku, priručniku, svesci, konstruišu razumevanje nekog teksta (*smisleno receptivno verbalno učenje* (Ivić i sar., 2003)), ili ga uče napamet (na primer, pesme), ili produkuju tekst (pesme i priče, pisma, prikaze, izveštaje, druge pisane radove). Jednako važan je ambijent za učenje u kome takođe dominiraju različiti oblici teksta koji imaju funkciju da posreduju znanje (plakati, pisani nastavni materijali, motivacione poruke i slično).

Pod *tekstom u nastavi*, podrazumevamo sve oblike instruktivnih materijala u kojima je dominantan nosilac informacija verbalni sadržaj iako mogu postojati i drugi oblici reprezentacije, na primer, ikonička sredstva. Drugim rečima, ovaj kriterijum ne isključuje tekstove koji pored dominantnog verbalnog sadržaja imaju i „reprezentacione ilustracije“ (slike, fotografije, umetnička dela) i/ili „nereprezentacione ilustracije“ (tabele, grafikone, mape, karte, planove i slično) (Pešikan, 2019).

Tekstovi u nastavi, a posebno udžbenik kao najčešći i najpromišljeniji nastavni materijal koji ima svoje žanrovske specifičnosti, mogu da budu mnogo više od medija koji posreduje neko znanje. Pošto su produkt kulture s kojim dete ima direktni kontakt, tekstovi u nastavi potencijalno mogu imati formativnu ulogu u kognitivnom i opštem razvoju jedinice (Antić, 2016; 2019; Ivić i sar., 2013, Pešić, 2016, 2005; Plut, 2003). Da bi ostvarili formativnu ulogu tekstovi u nastavi moraju biti u punoj meri prilagođeni razvojnim, kognitivnim, lingvističkim, motivacionim i drugim karakteristikama učenika, ali i sadržati različite pristupe uključivanja i misaonog aktiviranja onog ko uči čitajući. Drugim rečima, stvaranje smisla i značenja, koje je bi trebalo da je u osnovi svakog učenja nastavnog sadržaja, mora biti posledica misaone aktivnosti onog ko uči.

### **Kako su povezani smisleno učenje i čitanje?**

Smisleno učenje ili smisleno receptivno učenje ili smisleno receptivno verbalno učenje (Ausubel, 1963; Ivić i sar., 2003) je jedno od dominantnih oblika učenja u školskom kontekstu. Reč je o obliku učenja u kome je verbalni sadržaj koji se uči dat u gotovom vidu, receptivno (za razliku od učenja putem otkrića), a učenici ga uče s razumevanjem, odnosno vlastitom misaonom aktivnošću. Receptivno dat nastavni sadržaj se posreduje usmenim ili pisanim jezikom. Drugim rečima, preduslov da se desi smisleno učenje je razumevanje jezika, odnosno razumevanje pročitano i izgradnja smisla i značenja. Smisao se ne usvaja već „stvora i prepravlja“ (Bruner, 1986, str. 158). Veza smislenog učenja i razumevanja pročitano je jasna i zato ćemo se zadržati na ovom aspektu učenja u formalnom kontekstu. Van ove analize su svi drugi

oblici učenja koji su takođe relevantni u školskom kontekstu, na primer, različiti oblici praktičnog učenja, učenje po modelu i slično.

U prethodnim decenijama formulisano je više teorijskih modela koji pojašnjavaju faktore važne za konstrukciju smisla u toku čitanja. Neki modeli su bazirani na empirijskim nalazima kognitivne psihologije (McNamara et al. 2007; Cunningham & Stanovich, 2001; Otero et al., 2002; Snow, 2002). Drugi imaju utemeljenje na sociologiji i filozofiji jezika (Bernstine, Fuko, Derida). Jednako važan je i doprinos lingvisti, posebno Bahtina. Njegova teorija žanrova i drugi eksplanatorni pojmovi, ugrađeni su u teorijske analize udžbenika (Antić, 2022; Ivić i sar., 2013; Pešić, 2005).

Svaki teorijski model je izdvajao pojedine faktore i njihove međusobne uticaje. Zajedničko svima je da ukazuju na multifaktorsku prirodu smislenog učenja oslonjenog na čitanje. Na primer, za čitanje s razumevanjem važne su brojne kognitivne i motivacione karakteristike onog ko čita, važne su karakteristike sadržaja/teksta koji se čita ali i zadatak, smisao, cilj zbog koga se čita (McNamara & Magliano, 2009). Razumevanje ne nastaje jednostavnim ekstrapolovanjem značenja iz teksta već je za to potrebna složena kompetencija onog ko čita, sačinjena od podprocesa koji su različite složenosti. Neki su osnovni kao što je dekodiranje reči, drugi su složeniji, kao što je razumevanje rečenica, pasusa i teksta. Najsloženiji, viši misaoni procesi omogućavaju razumevanje interpretativnih aspekata teksta, odnosno diskursa. Deo ove složene kompetencije čini i metakognitivna regulacija odnosno metakognitivno praćenje i vešto, koordinisano upravljanje ovim procesima (McNamara et al., 2007; McNamara & Magliano, 2009).

Slično tome, u RAND modelu, u kome se kao važan izvor faktora pored pomenutih dodaje sociokulturni kontekst koji modeluje sve druge faktore i njihove međusobne odnose (Snow, 2002), Djuke i Kartrajt (Duke & Cartwright, 2019) predlažu model DRIVE<sup>3</sup>. Koristeći metaforu vožnje („drive“, eng.), oni u ovom modelu različite činioce efikasne vožnje povezuju sa pojedinim aspektima čitanja. Na primer, povezuju se cilj putovanja i svrha čitanja, energent koji pokreće vozilo i motivacija za čitanje, meteorološki uslovi za vožnju i uslovi u kojima se čita, tekst (tip teksta, strukturu teksta) i karakteristike ceste kojom se vozi i tako dalje (Duke & Cartwright, 2019).

### **Cilj ove analize**

Karakteristike teksta su, pored svih drugih navedenih faktora, značajno povezane sa ostvarenim razumevanjem pročitano. Zato je u fokusu ove analize sam tekst u nastavi uz punu svest da su svi prepoznati faktori kako u teoriji tako i u praksi u stalnoj dinamičnoj interakciji.

---

3 (d eploying r eading i n v aried e nvironments (DRIVE))

Tekstovi u nastavi se mogu porediti prema različitim kriterijumima (Antić, 2016; Danielson, 2010; DuBay, 2007; Gee, 2000a; Harrison, 2004; Ivić i sar., 2013; Snow, 2002; Werlih, 1976). Izdvojili smo nekoliko ključnih parametara po kojima se mogu razlikovati:

1. Mikrostruktura teksta se odnosi na kvalitet različitih lingvističkih parametara kao što su: dužina reči i njihova pozicija u frekvencijskom rečniku učenika tog uzrasta, složenost i težina sintakse, leksika i semantika, stepen i kvalitet didaktičke prilagođenosti naučnog jezika i slično. O efektima pojedinih aspekata mikrostrukture teksta u nastavi znamo najviše na osnovu empirijskih nalaza u istraživanjima faktora povezanih sa razumevanjem pročitano.
2. Medij koji posreduje tekstove (štampani, multimedijalni izvori, hipertekst, internet). Poslednjih godina, posebno od vremena pandemije Covid-19 i posle, značajni izvori za učenje nalaze se i u nekom od elektronskih oblika. Tekst u elektronskom izdanju ili multimedijalni tekst nosi dodatne zahteve za onog ko ih čita, na primer svaladavanje nelinearne prirode hiperteksta. Istraživačko polje koje bi trebalo da utvrdi sve specifičnosti konstrukcije smisla u čitanju multimedijalnog teksta se tek razvija. Zbog toga ćemo u ovoj analizi posmatrati samo karakteristike štampanog teksta. Istovremeno, već postoje i kritični uvidi kako rad na tekstu u elektronskom izdanju otežava duboko razumevanje pročitano, a postoji i zasnovana sumnja da ovaj vid teksta može imati formativni potencijal u razvoju (Ivić, 2019; Kar, 2013).
3. Makrostruktura teksta koja se dovodi u vezu sa pojmovima žanra, tipa teksta i diskursa koji će kasnije biti detaljnije razmatrani jer su u fokusu ovog rada.
4. Tekstovi variraju i po tome kakav im je potencijal za uključenost učenika, od minimalne do maksimalne, koliko medijska ograničenja štampanih tekstova to dopuštaju. Ovaj aspekt vidimo kao kontinuum, a ne kao diskretne kategorije (učenik je uključen/nije uključen). Važno je ponoviti da tekst nudi samo potencijal za uključenost učenika, a da li će on biti realizovan zavisi od toga kakav mu je status u nastavnom procesu. Na primer od toga da li nastavnik planira izazovne zadatke koji pokreću misaonu aktivnost učenika ili tekst samo zamenjuje njegovo predavanje koje van škole treba razumeti i zapamtiti. Najvažnije je kako nastavnik evaluiira *duboko učenje* i *duboko čitanje* teksta. Ukoliko to izostane, ma koliko je tekst dobro konstruisan, izostaće stvarna uključenost učenika (Antić, 2016).

Makrostruktura teksta je retko u analizi problema kvalitetne nastave/učenja. S druge strane, sintaksa, leksika i semantika (mikrostruktura) teksta su veoma važan činilac uspeha u učenju, ali su velikim delom posledica izbo-

ra tipa ili žanra teksta, dakle izabrane makrostrukture. Nema dileme da je najvažnije u kojim aktivnostima učenja će učenik biti angažovan dok radi na tekstu. Nastavne situacije su u domenu odgovornosti nastavnika. Ovom analizom želimo da makrostrukturu teksta učinimo vidljivim, prepoznatim i važnim faktorom efektivnog i efikasnog učenja koji nastavnik uzima u obzir kada planira nastavne situacije.

U skladu sa tim, cilj ovog rada je da mapira karakteristike makrostrukture *teksta* u *nastavi* koje su važne za unapređenje smislenog učenja. To dalje znači da ćemo problemski predstaviti karakteristike makrostrukture, analiziraćemo sličnosti i razlike pojmova koji se najčešće dovode u vezu sa makrostrukturom teksta – tip teksta, žanr i diskurs. Na osnovu pregleda istraživanja ukazaćemo kada makrostruktura teksta može biti prepreka ili podrška smislenom učenju. Na kraju ćemo predložiti neke pedagoške implikacije ove analize.

### **Problemska analiza ključnih pojmova povezanih sa makrostrukturom teksta u nastavi**

Autori različitih disciplina (lingvistike, teorije književnosti, filozofije, sociologije, pedagogije i psihologije, ali i antropologije, studije kulture, filozofije nauke, feminističkih studija), različitih teorijskih utemeljenja (socijalni konstruktivizam, strukturalizam, poststrukturalizam), u različitim istorijskim trenucima (kroz ceo dvadeseti vek) i za različite potrebe su određivali pojmove povezane sa pisanim jezikom. S toga je skoro i teorijski nemoguće izvesti jednoznačna određenja pojmova koji su povezani sa makrostrukturom teksta: tip teksta, žanr i diskurs. Za potrebe ove analize izdvojićemo određenja ovih pojmova koja ih mogu dovesti u vezu sa pedagoškim implikacijama.

Prema Verlihu, nemačkom lingvisti, *tipovi* teksta se odnose na njihovu duboku strukturu i povezanost pojedinih segmenata (Werlih, 1976). U ovom određenju, akcenat je na karakteristikama samog teksta, koji ima specifičnu konstrukciju u zavisnosti kom tipu pripada. Za onoga ko čita, struktura teksta je dovoljno vidljiva i prepoznatljiva da mu signalizira šta može da očekuje od određenog tipa teksta, koja pravila da poštuje, kako da pristupi tekstu. Najčešće se govori o: ekspozitornom, narativnom, deskriptivnom, argumentativnom (ubeđujućem) i instruktivnom tekstu (Brooks & Warren, 1972; Werlih, 1976).

S druge strane, autori koji govore o *žanru* teksta takođe misle na unutrašnju strukturu teksta. Jedan žanr ima cilj koji je ugrađen u relativno stabilnu makrostrukturu, sličan je sadržaj svih tekstova koji pripadaju jednom žanru i slične su strukture kompozicije teksta (Bachtin, 2008). Međutim, žanrovi ne podležu samo lingvističkim normama. Kao što Mihail Bahtin određuje, žanr zavisi i od istorijskog, socijalnog, kulturnog i užeg, situacionog, konteksta onoga ko piše ali i onoga ko čita (Bachtin, 2008). Čitanje nije isključivo ko-

gnitivni čin, već razmena ličnosti i pretpostavki koje imaju jedan o drugom, pisac i čitalac. To dalje znači da je termin žanr prevazilazi unutrašnju strukturu teksta i uključuje širi socio-kulturno-istorijski kontekst pisanja i čitanja.

*Diskurs* je obogatio značenje žanra dodajući zonu implicitnog i interpretativnog u svaki usmeni ili pisani iskaz. Diskurs se najčešće određuje kao ukupnost značenja (lingvističkih, metalingističkih, verbalnih i neverbalnih, situacionih i istorijskih) koja su povezana sa određenim tipom socijalne prakse. Tako da možemo govoriti o pravničkom diskursu ili medicinskom diskursu, ali i nastavničkom, učeničkom i školskom diskursu (Gee, 2000a).

U radu ćemo nastojati da se dosledno držimo ovih određenja pojmova i pored toga što ih i autori koji se njima bave (posebno kad je u pitanju tip teksta i žanr) često koriste alternativno.

### **Tipovi teksta koji se koriste u nastavi**

Tipični školski tekst je ekpozitorni tekst. Ekpozitorni tip teksta je takođe tipični jezik nauke i naučnih monografija. Ima više strukturnih obrazaca u kojima se eksplicira sadržaj neke naučne discipline. U školskom kontekstu nastava i učenje zasnovani na ekpozitornom tipu teksta mogu imati formativni značaj za razvoj učenika, ali nose izazove koji se moraju rešiti.

Ovaj tip teksta dominira u udžbenicima namenjenim starijim učenicima i studentima. Karakterišu ga kratke rečenice, puno pasusa i rečnik koji je mnogo manje poznat učenicima za razliku od tekstova narativnog tipa. U njemu se uvode apstraktni, složeni pojmovi.

U ekpozitornim tekstovima nužno se ekspliciraju logičke relacije među segmentima: hijerarhijska struktura segmenata različitih nivoa opštosti (naslov, poglavlja, podnaslovi, paragrafi). Ovi tekstovi nastoje da predstavljaju i način mišljenja u nauci, tako što eksplicitno ukazuju na misaone operacije: poređenje sličnosti i razlika među pojmovima; analiza i klasifikovanje po određenim kriterijumima, izvođenje deduktivnih i induktivnih sudova i zaključaka, argumentovanje i slično. Poseban značaj za učenje o nekoj nauci ima prezentovanje uzročno posledičnih odnosa među fenomenima, kao i uslova u kojima nastaje neki kauzalni lanac, ali i činilaca koji podstiču ili otežavaju uspostavljanje kauzalnih veza (Otero et al., 2002).

Sam sadržaj i forma teksta reprezentuju karakteristične kategorije, tipove znanja u određenoj disciplini. Zbog toga je za ovaj tip teksta karakteristična grafička signalizacija. Važni termini su naglašeni italikom i boldom, a nekad su njihovi odnosi predstavljeni tabelama, pojmovnim mapama ili nekim drugim grafičkim organizatorom.

Dalje, ekpozitorni tekst može imati različite varijacije organizacione strukture u zavisnosti od sadržaja koji prenosi i obrazovnog cilja koji bi tre-

balo ostvariti (Klinger et al., 2007). Klinger i saradnici razlikuju tekstove koji prenose: *nabrajanje*, *sekvencioniranje* (serije događaja), *sličnosti i razlike* dva i više fenomena, *klasifikaciju*, *generalizacije*, *rešenja problema*, *opis procedure*, *argumentativni* tekst (koristi prvo i drugo lice jednine i množine i termine kao što su „prema mom mišljenju“, „iz našeg ugla“, zavisne veznike „iako, međutim, zato, ako“) i *uputstva*.

Drugi, narativni tip teksta, prati *gramatiku priče* koju karakteriše česta upotreba prošlog vremena, vremenskih i prostornih odrednica, postojanje likova, problema/zapleta i rešenja problema/raspleta. Rečnik je mnogo bliži učenicima zbog česte upotrebe termina iz svakodnevnog govora. Osim toga, narativni tip teksta, za razliku od ekpozitornog, dopušta ekspresiju socio-afektivne sfere likova o kojima se govori.

Još jedan tip teksta se relativno često, posebno u nastavi pojedinih predmeta, sreće u školskoj praksi. To je deskriptivni tip teksta. Njega odlikuje dominantna upotreba sadašnjeg vremena i prostornih odrednica. Za ovaj tip teksta tipičan je visoki količnik između tipova reči i broja reči u jednom iskazu (type/token ratio – TTR). Visok TTR ukazuje na visok stepen leksičke varijacije, na kompleksnost i bogatstvo teksta, dok nizak količnik ukazuje suprotno. U našoj školskoj praksi retko se koristi neki indikator kvaliteta jezika kome su učenici izloženi. Tačnije, procenjuje se da li jezik udžbenika ispunjava pravopisne i druge jezičke norme, kao i da li je u načelu prilagođen rečniku uzrasta kome je namenjen, ali ne i da li doprinosi razvoju rečnika i jezika učenika. Mera TTR se može koristiti i kao mera kvaliteta nastavnčkog usmenog jezika u učionici (Thomas, 2005).

U istraživanju Kaningema i Stanoviča dokazano je da rečnik dece može najviše da se bogati kada su izloženi pisanoj reči, odnosno čitanjem (u istraživanju su korišćene popularne novine, dečje knjige, predškolske knjige, stripovi). Čitanje je efikasnije u odnosu na druge posmatrane situacije (gledanje televizijskih emisija, kako programa za decu tako i programa za odrasle) ili razgovora sa odraslima u tipičnim situacijama. U dečjim knjigama ima za 50% više retkih reči (i time prilika da se one nauče), nego u svim drugim situacijama. S druge strane, istraživanja pokazuju kako bogatstvo rečnika učenika visoko korelira sa veštinom razumevanja pročitano (Cunningham & Stanovich, 2001). Autori čvrsto zagovaraju potrebu da deca budu uključena u aktivnosti čitanja jer je to najbolji način za podsticanje kognitivnog razvoja. Kad je cilj bogaćenje rečnika deteta, zanimljiva konverzacija sa odraslima ne može biti zamena za čitanje. Iako se u istraživanju situacija čitanja odnosila na vanškolsku dečju literaturu, možemo očekivati da tekstovi u nastavi (posebno deskriptivni tip teksta) imaju jedako nezamenljiv značaj za kognitivni razvoj učenika. Pedagoške implikacije upotrebe deskriptivnih tekstova u nastavi su jasne – što su deca u usmenom i pisanom govoru više izložena raznovrsnijem rečniku, to će i njihov vlastiti rečnik postati bogatiji.

Mnogi autori smatraju da su, zbog svojih karakteristika, ekspoziorni tekstovi, sami po sebi izvor teškoća u učenju (Otero, 2002; Graesser, 2007; Klinger et al., 2007). Učenici često u radu na ovim tekstovima, moraju da se „bore“ za stvaranje smisla i značenja. Kad je taj izazov prevelik, kao posledica može nastati otpor prema dubokom čitanju koji je u osnovi smislenog učenja (Antić, 2018; Antić 2022; Klinger et al., 2007; McNamara *et al.*, 1996). Teškoćama učenika sa ekpozitornim tekstovima doprinosi i način na koji se oni uvode u nastavu, često bez pripreme i bez uspostavljanja veze sa narativnom strukturom teksta koja je razvojno deci mnogo bliža. Konkretno, kroz zajedničku praksu sa roditeljima i drugim bliskim odraslim osobama, ali i sa vršnjacima, deca neosetno usvajaju iskustvo sa narativnom strukturom nekog iskaza. Kao što smo istakli, narativna struktura je bliska svakodnevnom govoru i svakodnevnim situacijama u kojima se opisuje neki događaj, daju ili primaju nalozi, planiraju zajedničke aktivnosti. U svim tim situacijama vidljivi su elementi naracije: ko su subjekti, šta oni čine, kada gde i na koji način se odvija radnja, redosled događaja i slično. Ovo je iskustvo imaju sva deca bez obzira da li odrastaju u intelektualno podsticajnim uslovima ili ne (McNamara et al., 2007; Vitale & Romance, 2007). Dakle, čini se da je narativna struktura iskaza prirodna jezička organizacija gotovo za svu decu, nezavisno od ostalih sociokulturnih faktora ili kulturoloških razlika u strukturi priča, bajki i mitova. Nakon polaska u školu dominiraju narativni tekstovi za usvajanje elementarne pismenosti. Potom, bez pripreme i uvođenja učenika u razumevanje strukture teksta, prelazi se na učenje iz tekstova ekspoziorne strukture. U starijim razredima osnovne škole to postaje dominantna organizacija teksta sa kojom učenici dolaze u dodir.

Istraživanja pokazuju da je transfer sa onoga što su naučili u snalaženju sa narativnim tekstom mali za većinu učenika. Nalazi međunarodnog testiranja čitalačke pismenosti (Progress in International Reading Literacy Study– Pearls) iz 2007. godine ukazuju da se samo 65% varijanse uspeha u ekspoziornom tekstu može objasniti uspehom u drugom, deskriptivnom tipu teksta (Duke & Roberts, 2010). U drugom istraživanju pokazalo se da srednjoškolci značajno slabije odgovaraju na pitanja koja traže zaključivanje (kad podatak nije eksplicitno dat) posle čitanja ekpozitornog teksta, u odnosu na narativni tekst (Sáenz, & Fuchs, 2002).

Odavno se zna da se razumevanje pročitano, bar u nekoj meri, razlikuje prilikom čitanja različitih tipova teksta. U izveštaju Američkog Nacionalnog komiteta iz 1925. godine kaže se da deca koja dobro čitaju narativne tekstove imaju problema u čitanju aritmetičkih zadataka ili gramatičkih pravila (Duke & Roberts, 2010). Sličan nalaz je dobijen u jednom od istraživanja puno decenija kasnije, a dodatno je utvrđeno da je razumevanje narativnog teksta najviše pod uticajem veštine dekodiranja, a da na razumevanje ekpozitornog



teksta najviše utiče prethodno opšte znanje učenika (Best et al., 2008). Dodatne teškoće u razumevanju teksta imaju učenici koji su slabiji čitači i, po pravilu, nisu svesni strukture teksta (McNamara et al., 2007; Vitale & Romance, 2007).

Sumirajući raspoložive nalaze Djuk i Roberts su utvrdili postojanje čak 18 različitih ishoda učenja u kojima je tip teksta (ekspozitorni ili narativni) povezan sa razlikama u uspešnosti razumevanja pročitano. Osim upravljanja vlastitim čitalačkim ponašanjem i spremnosti na ponovno čitanje, razlike se odnose na složene kognitivne procese kao što su: izvođenje zaključaka, odgovaranje na pitanja koja traže zaključivanje, integrisanje informacija, pravljenje intertekstualnih komentara, pravljenje vantekstualnih komentara, predviđanje, angažovanje opštih znanja i asocijacija, kvalitet prisećanja, sposobnost otkrivanja nedoslednosti u tekstu i slično. U svim ovim situacijama, veća je uspešnost učenika posle čitanja narativnog teksta (Duke & Roberts, 2010; Duke & Cartwright, 2019).

U nastojanjima da se nastava približi studentima, prepoznavamo upotrebu tekstova narativne strukture i „priče“ čak i na tercijalnom nivou obrazovanja (Moon, 2010). Mun je izdvojila više obrazovnih potencijala ovog tipa teksta u radu sa studentima. Priča ima dosta sličnosti sa svakodnevnom komunikacijom, a konstrukcija priče može biti pomoć u učenju komunikacijskih veština. Ona je sredstvo učenja iz iskustva i može da obuhvati stvaranje „šire slike“ o nečemu. Medij je za razvoj veština i može biti posrednik sadržaja koje bi trebalo naučiti. Priča je način prenošenja tradicionalne kulture, može biti sredstvo za formiranje identiteta studenata, razvoj sistema vrednosti i oblikovanje društvenog ponašanja. Priče utiču povratno na pripovedača, a podstiču promišljanja kod slušaoca i tako dalje (Mun, 2010). Studije slučaja su najčešće primenjivani oblik u univerzitetskom obrazovanju. U medicinskom obrazovanju (kliničke vinjete), ali i u psihologiji i ekonomiji, je prepoznat obrazovni potencijal ovih narativnih struktura. Istina, još uvek nedostaju i važni empirijski nalazi da to potvrde.

Iako je važno utvrditi sva potencijalno skliska mesta za konstrukciju smisla i značenja u susretu učenika i ekspozitornog teksta iz nauke, rešenje ne sme biti izbegavanje tog susreta i izbor tekstova koji su sasvim laki za savladavanje. Pedagoški doprinosi koje ima sučeljavanje učenika sa ekspozitornim tekstom su značajni. Sociokonstruktivistički pogled na ulogu školskog učenja u kognitivnom razvoju, sugeriše da će učenje iz ekspozitornih tekstova koji prezentuju akademsko znanje i sistem naučnih pojmova, kao i način mišljenja u određenoj disciplini, biti ključni za formativnu ulogu školskog učenja, odnosno razvoj viših misaonih procesa (Danielson, 2010; Ivić i sar., 2013; Otero, 2002).

## Žanrovi teksta u nastavi i učenju

Tekst u nastavi ima ključne karakteristike koje ga čine posebnim žanrom među proizvodima kulture koje su namenjeni jedinkama u razvoju. To je didaktički oblikovan naučni sadržaj u kome su prezentovani tipovi znanja, meta-pojmovi kao i specifičnosti prirode mišljenja u toj disciplini. Pomoću različitih strukturalnih komponentiposebnim jezičkim i stilskim karakteristikama, tekstovi koji se koriste u nastavi su prilagođeni razvojnim, socijalnim, kulturnim specifičnostima učenika kojima su namenjeni. Da bi se postiglo efektivno učenje, tekst „poziva“ učenika na dijalog. Drugim rečima, autori teksta u nastavi mnogo više eksplicitno uzimaju u obzir onoga ko čita i uči na osnovu čitanja, nego autori drugih žanrova.

Nekoliko pojmova teorije žanrova Mihaila Bahtinova su važni za razumevanje smislenog receptivnog verbalnog učenja. Pojam *intertekstualnost* ukazuje da se tekstovi ne pojavljuju izolovano, već u odnosu na druge tekstove. Kad neko piše (tada koristi druge pisane izvore), a kada čita koristi znanje i iskustvo iz tekstova koje je ranije čitao. Čitanje i pisanje su u međusobnom dijalogu, osoba uvek piše direktni i indirektni odgovor na ono što je ranije čitala, a čita u odnosu na ideje koje je artikulisala u sopstvenom pisanju (Bazerman, 2004). Bahtinov opis *dijalogizma* kao mehanizma, načina na koji se kroz dinamični proces stvara razumevanje u zoni konstrukcije, negde između teksta i onog ko čita, može dobro da objasni rad učenika na tekstu, posebno učenje iz udžbenika (Antić, 2022; Bahtin, 2008; Ivić i sar., 2013; Pešić, 2005; Plut 2003). Dodatno, svaki jezik, pa i jezik udžbenika, je inherentno dijaloški, obikovan različitim glasovima i perspektivama koje su se odvijale kroz celu istoriju socijalnih interakcija. Bahtin ukazuje na *više-glasje* (heterogloziju), kao suživot različitih glasova unutar teksta. Cela istorija nauke i sve prethodne socijalne interakcije uključene su u značenje svakog pojedinačnog naučnog pojma i sistema pojmova u načnim disciplinama poje se uče u školi. Više-glasje u školskim tekstovima je i lakše prepoznatljivo nego u drugim žanrovima.

Posledice svega navedenog su da bi trebalo očekivati da se tekstovi razlikuju, u zavisnosti od naučne discipline koju prezentuju, a ne samo po sadržaju. Na primer, makrostruktura teksta u prirodnim naukama (a možda čak i u različitim poddisciplinama jedne nauke) je drugačija od teksta iz istorije (Moje et al., 2004). Iz prethodnog stava logično slede pitanja koje postavljaju Moje i saradnice, kao na primer da li ove različite tekstove onda treba zvati različitim žanrovima? Jednako važno pitanje: ako je potrebno učenike obučavati u različitim žanrovima nauke, koliko je žanrova potrebno, koliko različitih metatekstualnih podučavanja i učenja bi trebalo da bude optimalno, efikasno i efektivno u okviru obrazovanja (Moje et al., 2004)? Odgovor bi verovatno trebalo da proistekne iz duboke stručne analize koja uključuje mnoge zainteresovane strane, predstavnike nauke, nastavnike, psihologe i pedagoge, ali i nosioce obrazovne politike. U svakom slučaju, ovakvo viđenje jezika koji

zapravno nije jedan nego satkan od više glasova i perspektiva, pred nastavnike i pisce udžbenika postavlja nove izazove, ne samo da maksimalno uvažavaju perspektivu učenika kojima je tekst namenjen, nego i da multiperspektivnost jezika i metatekstualnost postanu deo eksplicitnog podučavanja.

Iz dosadašnjeg objašnjenja moglo bi se zaključiti da je učenicima lakše učenje kada rade na tekstu kome je autor prišao poštujući žanrovske karakteristike teksta i prirodu izgradnje razumevanja. U praksi, to zahteva osvešćenost autora i svestan napor autora, što nije lako dosledno ostvariti. Primenom analize žanra kao specifičnog pristupa evaluaciji udžbenika mogu se utvrditi različite vrste prepreka koje otežavaju smislenu učenje učenika (Turner & Kearsley, 1999). Analiza se sastoji u podeli teksta (lekcije) na segmente prema kriterijumu promene akcenta ili fokusa. Potom se te sekvence teksta analiziraju u odnosu na to kom žanru pripadaju. U nastavku je dat primer jedne analize lekcije iz udžbenika biologije, zanimljiv i po tome što utvrđene probleme lako možemo prepoznati u strukturi mnogih lekcija u udžbenicima. U analizi ove lekcije autori su utvrdili nekoliko segmenata (Turner & Kearsley, 1999, str. 39):

- U uvodnom delu se učenik poziva da se priseti svog svakodnevnog iskustva, informacija koje već ima, često kroz ilustraciju iz života. Jezik je jednostavan, blizak, svakodnevni. Glas koji se obraća učeniku je iz uloge bliskog odraslog (na primer, nastavnika ili roditelja): *Da li si se nekad napio vode u jednom dahu? Onaj osećaj naduvenosti je način da ti telo kaže da ne treba više da piješ. Ako nastaviš dalje da piješ, verovatno će tvoje telo uskoro imati potrebu da se reši viška tečnosti.*
- Drugi segment u kome se prenose informacije iz naučnog polja i referiranje na druge delove knjige. U ovom segmentu je vidljiv prelaz sa jednostavnog na naučni jezik, glas koji saopštava prelazi iz uloge „bliskog odraslog“ ka više autoritarnom, bezličnom stilu. Na primer: *Izgleda da u tvom organizmu postoji mehanizam koji održava nivo tečnosti u nekim granicama, ni više ni manje od toga.*
- U trećem segmentu se dodaje još informacija vezanih za temu, definišu se pojmovi, prezentuju kvantifikacije vezane za temu, glas koji saopštava je isključiv, potpuno autoritaran i bezličan.
- U četvrtom segmentu je zaključivanje, sumiranje, i otvaranje novih pitanja na koje bi trebalo odgovoriti. Glas koji podučava je isključiv, hladan i distanciran. Rezime na kraju lekcije je napisan još svedenijim jezikom koji je teško razumljiv učeniku.

Autori zaključuju (a analizu su dopunili intervjuima sa učenicima) da se problem u razumevanju javlja u trećem i četvrtom segmentu, ali i na samim prelazima između segmenata (Kearsley & Turner, 1999). Šta sve učenik mora dodatno da uradi dok čita tekst? On mora da najpre da primeti promenu

žanra teksta sa svakodnevnog na naučni jezik, zatim mora da se adaptira na tu promenu, da angažuje više različitih kognitivnih procesa jer prelazi na zahtevniji segment teksta. Takođe, prilagođavanje uključuje i učenikovo znanje o komunikaciji jer se „glas“ obraća učeniku u svakom segmentu na različit način, iz različitih uloga, od bliskog odraslog do autoritarnog, bezličnog stručnjaka. Dodatno, analiza u velikoj meri konkretizuje pojam *više Glasja* jednog teksta. Ovde je to bilo lako prepoznatljivo pa može poslužiti nastavnicima i autorima kao instrument za proveru zahtevnosti teksta koji koriste u nastavi.

### Diskurs teksta u nastavi

Prepreke na koje učenik može naići u toku rada na tekstu mogu biti u sferi dodatnog značenja koje je manje eksplicitno a više interpretativno, a to je diskurs teksta u nastavi. Praksa pojedinca u socijalnoj grupi koja deli sociokulturni milje, oblikovala je njegovu *životnu putanju* koja uključuje i interpretativni okvir, *sliku sveta* (worldview) tog pojedinca. Svako od aktera, svaki učenik, nastavnik, ali i autor teksta i drugi koji su važni za školsko učenje, unose u situaciju učenja zasnovanog na čitanju svoje slike sveta koje, po pravilu, nisu iste, nekad su komplementarne, nekad konfrontirane i konfliktne (Antić, 2022, Bakhtin, 2008, Gee, 2000a, Harrison, 2004, Danielson, 2010; New London Group 1996; Smagorinsky, 2001; Snow 2002). Zato, stvaranje značenja na osnovu čitanja teksta pre opisuje *zona* konstrukcije, a ne diskretne jedinice (ima značenja/nema značenja).

Možemo pokušati da mapiramo koje sve sociokulturne prakse su uključene u stvaranje značenja u jednom čitanju teksta koji bi trebalo smiselno naučiti. Prvo, sociokulturna praksa autora teksta: značenja, uverenja, interpretacije koje deli sa socijalnim i profesionalnim grupama kojima autor pripada. Neka značenja su uneta i na osnovu autorovog ličnog iskustva školovanja i uloge učenika. Zatim, eksplicitna i implicitna značenja, vrednosti, ideologije čiji je nosilac institucija (škola). Značenju koje nastaje u toku čitanja jednako doprinosi i lična životna putanja učenika koja uključuje njegovu sliku sveta.

Tekstovi u nastavi odražavaju i kulturološki specifične norme jednako koliko i profesionalne (Bakken & Andersson-Bakken, 2021; Charalambous et al., 2010; Parodi, 2013). Recimo, komparativnom analizom postupaka za sabiranje i oduzimanje razlomaka u osnovnoškolskim udžbenicima matematike koji se koriste na Kipru, Irskoj i Tajvanu, pored sličnosti utvrđene su i razlike u formulisanju tema, njihovom redosledu, konstrukciji razlomaka, primerima, kognitivnoj zahtevnosti zadataka i tipovima očekivanih odgovora (Charalambous et al., 2010).

Autori koji dele diskurs kritičke pedagogije i sociologije obrazovanja u svojim radovima tumače kako škola i tekstovi u nastavi a pre svih udžbenici, promovišu sistem vrednosti dominantne kulture viših i srednjih socijalnih

slojeva. Kao takvi, udžbenički tekstovi, potpuno su neosetljivi na klasne i supkulturalne različitosti dece (deca sa sela, siromašna deca, deca koja pripadaju etničkim, religijskim ili drugim manjinskim zajednicama, deca sa smetnjama i slično), koja bi trebalo da uče iz njih, što je u direktnoj vezi sa nižim školskim uspehom tih učenika i posledično reprodukcijom klasa (Apple, 2002; 2004; Filipović, 2013).

Na osnovu pretodno iznetog, lako se izvodi zaključak da konstrukcija tačno jednog očekivanog razumevanja u umu svakog učenika, nikada nije garantovana (Antić, 2022; Gee, 2000a; Gee, 2000b; Cole and Masny, 2012; Millin, 2016; Danielson, 2010).

Analza diskursa tekstova u nastavi daje mogućnost da prepoznamo implicitnu sliku sveta, pogled na svet i pripadajući sistem profesionalnih, naučnih i opšteljudskih vrednosti, koje učenici i studenti neosetno usvajaju. U interpretativnoj diskurzivnoj zoni svakog iskaza koji učenici uče, Gi (Gee, 2000a) sugerše da se mogu razlikovati „ko“ (pozicija sa koje je iskaz autorizovan, ko govori) i „šta“ – koja je praksa ili situirana aktivnost o kojoj se govori. Da bi se pisani ili usmeno saopšten jezik duboko razumeo, tako da bude oslonac učenju, Gi, smatra da se u toku nastave, mora savladati „ko“ i „šta“ u svakom konkretnom iskazu. Tako će učenici steći uvid u interpretacije, tumačenja, poruke u različitim iskazima, kao i razumevanje različitih svetova i socijalnih aktivnosti. Posledično to vodi razvoju različitih ličnih identiteta (Ge, 2000a). Gi pojašnjava ovu tezu dajući primer dva tipa teksta iz biologije, jednog iz časopisa za popularizaciju nauke i drugog iz naučnog časopisa. Oba teksta se odnose na istu temu (primeri Myers, 1990, prema Gee, 2000a, str. 202):

- Primer iz naučnog časopisa: *Eksperimenti su pokazali da će Heliconius leptiri, najverovatnije ređe položiti svoja jaja na biljke – domaćine koje poseduju strukture nalik njihovim jajima. Ova jajolika mimikrija biljaka je nedvosmisleni primer osobine koja je evoluirala ka ograničavanju gostoljubivosti za određenu grupu.*

Prvi odlomak prezentuje pojmovnu strukturu jedne teorije, unutar biološke naučne discipline. Subjekt (ko) u uvodnoj rečenici je eksperiment, metodološko sredstvo prirodnih nauka, a u drugoj „jajolika mimikrija“. Može se primetiti kako se o biljkama piše samo kroz njihovu ulogu u teoriji o prirodnoj selekciji i evoluciji (na primer, „biljka-domaćin“). U drugoj rečenici se o leptirima govori kao o „grupi kojoj je uskraćena gostoljubivost“, što govori simultano i o metodologiji (eksperimentu) i o logici teorije.

- Drugi primer je iz popularne nauke: *Heliconius leptiri polažu svoja jaja na Passiflora vinovu lozu. Da bi se odbranila, vinova loza je izgleda evoluirala uzimajući oblik lažnih jaja koja leptirima izgledaju kao da su jaja već polegnuta na lozu.*

U drugom odlomku, iz popularne nauke, nije reč o metodologiji i teoriji, već o životinjama i prirodi. Leptiri su subjekti (ko) u prvoj rečenici, a vinova loza u drugoj. Leptiri i vinova loza nisu imenovani po svojoj ulozi u evolucionoj teoriji, već su deo priče o borbi insekata i biljaka, koja je transparentno otvorena za posmatranje naučnika. Dalje, biljke i insekti su ovde glumci u drami, koji su vođeni namerom, intencijom: biljke čine nešto da bi se „odbranile“ od insekata, a insektima to nešto „izgleda“ i bivaju „prevareni“. Vidljiva je upotreba antropomorfnih termina.

Ovi primeri ukazuju da su tekst i jezik uopšte, uvek povezani sa različitim interpretativnim svetovima u kojima uvek ima određeno „ko“ i „šta“. Ova dva primera posreduju vrednosne poruke koje zapravo nisu eksplicirane, nego ih onaj ko čita implicitno usvaja. Zapravo, svaki primer predstavlja jedan svet za sebe. Prvi primer govori o prirodi kao o *laboratoriji*, o svetu nauke koji prirodu tretira kao istraživačko polje. Drugi primer govori o prirodi kao *bašti otvorenoj za posmatranje*. To dalje znači da primeri imaju dva različita „glasa“ koja govore: u prvom primeru je „glas“ *eksperimentatora/teoretičara*, u drugom „glas“ *pažljivog posmatrača prirode*. Prvi analizira, a drugi prihvata prirodu kakva jeste i njemu je dopuštena afektivna nota u iskazu. Isto tako, analizom primera, utvrđujemo dve različite profesionalne prakse: prvo „šta“ je *profesionalni doprinos nauci*, a drugo „šta“ je *popularizacija nauke*.

Možemo lako zamisliti dvojicu autora ovih iskaza koji imaju slično tematsko interesovanje, ali ono pripada različitim svetovima. Ti svetovi, određenim socijalnim i istorijskim praksama, koordinisano povezuju grupe ljudi, mesta na kojima rade, objekte, oruđa, tehnologije koje koriste, načine na koje govore, pišu, čitaju, osećaju, vrednuju, veruju i dele interese. Na osnovu ove definicije diskursa, Gi je napravio razliku između „diskursa“ i „Diskursa“: ako govorimo o jeziku-u-upotrebi (to je diskurs sa malim “d”), ali ako razmatramo jezik integrisan sa socijalnim praksama jedne zajednice (njihovim ponašanjem, vrednostima, načinom mišljenja, oblačenja, običaja, verovanja), onda govorimo o Diskursu sa velikim “D” (Gee, 2000a). Pomenuta analiza govori nam o različitim „Diskursima“.

Kada bi primenili analizu diskursa na razne tekstove s kojima učenici/studenti dolaze u kontakt u školskim, ali i u vanškolskim uslovima, mogli bismo videti da postoje različiti svetovi. Držeći se primera iz biologije, možemo očekivati da prepoznamo svetove zajednice biologa, ili „zelenih“ ili učenika osnovne škole ili nastavnika biologije i slično (Gee, 1992, 2000a). Da bi umeli da čitamo te svetove, razumemo „ko“ i „šta“, moramo da razumemo prakse određenih socijalnih grupa sa pripadajućim vrednostima i interesima. Sve pomenute specifičnosti postoje kao nepisane norme u konstrukciji i pisanju teksta, nisu lako vidljive, već predstavljaju implicitno zajedničko znanje zajednice koja deli diskurs.

## **Pedagoške implikacije analize makrostrukture teksta u nastavi**

Svaki čin čitanja je potencijalno mikro-razvojni proces jer se u tom procesu osoba menja vremenom. Proces razumevanja pročitano se menja kako čitač sazreva i kognitivno se razvija. Najviše se menja pod uticajem podučavanja, posebno u školskom kontekstu (Snow, 2002). Iz prethodne analize različitih aspekata makrostrukture teksta iz koga se uči, možemo izdvojiti više faktora koji su povezani sa smislenim učenjem. Pedagoške implikacije ovih uvida bi trebalo da obuhvate: planiranje nastave, izbor, evaluaciju, upotrebu i konstrukciju instruktivnih verbalnih materijala, metode nastave i učenja, procenu učeničkih/studentskih postignuća, ali i obrazovnu politiku, posebno u domenu izdavanja udžbenika i obrazovanja nastavnika (Duke & Roberts, 2010, Antić i Stevanović, 2023).

Kao prvo, pokazalo se, iz još jednog ugla, kako pristup nastavi koji je isključivo orijentisan na sadržaj ima ograničenja. Nastava orijentisana na učenje i onoga ko uči morala bi da ugradi specifičnosti učenika (uzrasne, kognitivne, ali i socioemocionalne, kulturološke, supkulturološke, lingvističke i druge) u sve elemente nastavnog procesa, između ostalog i u izbor teksta u nastavi. U planiranju nastave, svaki nastavnik, između ostalog, bi trebalo da procenjuje potencijale i ograničenja makrostrukture teksta koji posreduje sadržaj i na osnovu toga kreira nastavne situacije koje angažuju učenike tako da se povećava mogućnost realizacije planiranih obrazovnih i vaspitnih ciljeva.

Drugo, u nastavne situacije koje će nastavnik realizovati trebalo bi uključiti i rad na razvoju strategija kako se uči iz različitih tipova tekstova ili različitih žanrova. Kao što je Verlih uočio, za onoga ko čita, tip teksta nosi sa sobom mrežu lingvističkih pravila o načinu na kojemu se pristupa (Werlih, 1976). Nalazi ukazuju da učenici to ne mogu sami bez dodatne podrške. Kada je učenikima bliska struktura teksta, oni mogu lakše da: izgrade očekivanja o tome šta će čitati u narednim segmentima teksta, organizuju informacije, sude o relativnom značaju informacija, unaprede razumevanje, pamćenje i prisećanje, dakle sve ključne aktivnosti u procesu smislenog učenja (Klinger et al., 2007; Yeh et al., 2011). I obrnuto, kad im nije poznata struktura teksta, razumevanje sadržaja je krhko i lako podložno mehaničkom učenju (bubanju) i zaboravljanju. Kada se učenici obučavaju u razumevanju strukture teksta, onda, u odnosu na kontrolnu grupu koja nije obučavana, i na testu prisećanja i na testu razumevanja imaju statistički značajno bolje rezultate (Cook & Maier, 1988). Obuka o strukturi teksta i meta-tekstualni razgovori – osvešćeni, eksplicitni razgovori o prirodi teksta, imaju efekta čak i sa učenikima koji nisu vešti čitači (Danielson, 2010; O'Connor, et al., 2002; Williams et al., 2009; Williams, et al., 2005). Preporuka je da ovakvu obuku treba početi na najranijem uzrastu učenika. Trebalo bi stalno imati na umu da ukoliko se učenici ne obučavaju eksplicitno, oni će intuitivno ovladati nekim strategijama prepoznavanja i rada na različitim strukturama teksta i to ih, zapravo, može udaljiti od učenja koje je smisleno, primenljivo i trajno.

Treće, nastavnik i autori udžbenika morali bi svesno i planski upravljati različitim žanrovima koji se koriste u nastavi. U jednom istraživanju (Turner & Kearsley, 1999), utvrđeno je da nedovoljna koherentnost teksta, u smislu da se sastoji iz više segmenata koji pripadaju različitim žanrovima, u doživljaju učenika stvara različite prepreke. Nekim učenicima može biti teško prebacivanje iz jednog segmenta u drugi jer svaki angažuje drugačije mentalne procese. Drugi učenici su bili zastrašeni autoritarnim, distanciranim ili bezličnim „glasom“ teksta. Posledično, to je uticalo na smanjenje njihove motivacije i spremnosti da se mentalno uključe.

Dodatno, naša analiza diskursa tekstova ukazuje da bi nastava morala da uključi i plansko podučavanje učenika u prepoznavanju, ekspliciranju i razumevanju interpretativnih svetova različitih socijalnih grupa o kojima tekst govori ili ih predstavlja. Nužno se moraju uzeti u obzir i različiti identiteti, ideologije i diskurzivni obrasci koji se posreduju u tekstovima. Preduslov za duboko razumevanje teksta u formalnom kontekstu za učenje je da nastava ima i elemente analize diskursa.

Četvrto, otvara se i pitanje kako u formalnom kontekstu učenja unaprediti „zonu konstrukcije“ smisla i značenja u radu na tekstu. Nema dileme da je pedagoška interakcija u kojoj dominira pregovaranje o smislu i značenju najvažniji pristup. Tada se višeglasje iz zone implicitnog, interpretativnog prevodi u eksplicitno, pa samim tim olakšava izgradnju znanja. U idealnim uslovima najveći deo pedagoške interakcije nastavnika i učenika bi trebalo da bude u ovim aktivnostima i to bi bio indikator suštinskog pomeranja od transmisivne nastave u participativni ili sociokonstuktivistički pristup učenju (Ivić i sar., 2003).

Peto, ključnu odgovornost ima nastavnik koji bi trebalo da kreira nastavnu situaciju koja pokreće smisleno učenje. Današnja laka dostupnost obilja verbalnih i ikoničkih sadržaja skoro da nameće nastavnicima profesionalnu potrebu da proširuju izvore iz kojih se podučava i uči. Nastavnici preuzimaju, dorađuju ili kreiraju nove instruktivne materijale, posebno u obrazovnim sistemima gde imaju više profesionalne autonomije i gde su škole bogatije opremljene. Tekstovi koje deca koriste u današnjim školama znatno su raznovrsniji nego pre nekoliko decenija jer živimo u svetu “eksplozije alternativnih tekstova” koji se razlikuju po sadržaju, nivou čitljivosti i žanru (Snow, 2002).

Čini se da bi nastavnik pored psiholoških i pedagoških znanja, kao i znanja naučne discipline koju posreduje, trebalo da ima i neka lingvistička znanja o karakteristikama teksta iz kog se uči. To bi mu olakšalo izbor udžbenika i drugih tekstova koje koristi u nastavi, planiranje nastavnih situacija koje uključuju ne samo specifične zadatke koje učenici rade na tekstu, nego i obradu, preradu, pedagoške inetrvencije na izabranim tekstovima. Konačno, ova lingvistička znanja bi trebalo da su deo nastavnčkih kompetencija za samostalno kreiranje novih tekstova u nastavi.



Osim u podučavanju, prepoznavamo potrebu da nastavnici i svi koji realizuju neki vid evaluacije postignuća učenika i studenata budu osetljivi na makrostrukturu teksta iz koga se učilo. Način podučavanja i način evaluacije postignuća moraju biti usklađeni i sa strukturom teksta. Na primer, ne može se učiti iz narativnog, a proveravati naučeno na ekspozitornom tekstu ili, učiti iz ekspozitornog teksta, a proveravati bogatstvo rečnika koje se najpre postiže deskriptivnim (literarnim) tekstom. Najbolje bi bilo da se prati napredovanje učenika u radu na istoj strukturi teksta.

Šesto, pred istraživače se postavlja zadatak empirijske provere potencijala za učenje svakog aspekta makrostrukture teksta. Ta provera bi trebalo da odgovori na sledeća pitanja: Da li je moguće radom na narativnoj strukturi teksta da učenik ostvari razumevanje sistema naučnih pojmova ili razvije više misaone kognitivne procese? Koji su potencijali narativne strukture koja je evidentno lakša za razumevanje učenicima i studentima? Koliko ima relevantnih podžanrova u nastavnom sadržaju? Da li udžbenici odražavaju više diskurs jedne kulture ili profesionalne zajednice nastavnika jednog premeta? Koji su efekti podučavanja učenika u makrostrukturi teksta koji čitaju? Koje sve kompetencije se dodatno razvijaju na ovaj način? Možemo li očekivati pozitivne efekte na razvoj kritičkog mišljenja, medijske, naučne pismenosti i slično? Da li se i neki vaspitni ciljevi ostvaraju?

Konačno, jasne su posledice ovih promišljanja na obrazovnu politiku. U domenu obuke nastavnika potrebno je da kroz inicijalno obrazovanje, nastavnici usvaje neka lingvistička znanja, da se osposobe da kroz nastavu svog predmeta doprinose razvoju jezičke kulture učenika i razvoju njihove funkcionalne pismenosti. Ovo je zadatak za sve nastavnike, a ne samo za one koji posreduju humanističke discipline. Očigledno je potrebna i snažnija istraživačka osnova za pripremu nastavnika za selekciju i upotrebu teksta u nastavi (Antić, 2022; Antić i Stevanović, 2023). Istraživačka osnova za obrazovnu politiku i nastavnu praksu mora biti interdisciplinarna, tako da uključuje osim psihološko-pedagoške i sociološku, psiholingvističku, lingvističku, antropološku perspektivu.

## Reference

- Antić, S. (2016). Udžbenik u mozaiku različitih perspektiva [Textbooks in the Mosaic Colors of Different Perspectives] U A. Pešikan (Ur.), *Nastava i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja* (str. 21–34). Univerzitet u Kragujevcu – Učiteljski fakultet.
- Antić, S. (2018). Otpor prema učenju kao relevantan faktor obrazovnog procesa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 50(1), 7–24. <https://doi.org/10.2298/ZIPI1801007A>
- Antić, S. (2019). Učenik i udžbenik: Interakcija u procesu nastave/učenja. U A. Pešikan i J. Stevanović (Ur.), *Udžbenik stara tema pred izazovima savremenog doba* (str. 53–67). Institut za pedagoška istraživanja.

- Antić, S. (2022). Language in the classroom: how to support the development of functional literacy. In J. Stevanović, D. Gundogan & B. Randelović (Eds.), *The State, Problems, and Needs of the Modern Education Community* (str. 29-35). Institut za pedagoška istraživanja
- Antić, S. i Stevanović, J. (2023). Problemi pismenosti: danas i ovde. U A. Kostić i A. Pešikan (Ur.), *Obrazovanje: stanje, perspektive i uloga u razvoju Srbije* (str. 177-194). Srpska akademija nauka i umetnosti.
- Apple, M.W. (2002). *Official knowledge: democratic education in a conservative age*. Routledge.
- Apple, M.W. (2004). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Ausubel, D. (1963). *The Psychology of Meaningful Verbal Learning*. New York: Grune & Stratton
- Bakhtin, M. M. (2008). *Speech genres and other late essays*. University of Texas Press.
- Bakken, J. & Andersson-Bakken, E. (2021). The textbook task as a genre. *Journal of Curriculum Studies*, 53(6), 729-748. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1929499>
- Bazerman, C. (2004). Intertextualities: Volosinov, Bakhtin, literary theory, and literacy studies. In A. Ball & S. Freedman (Eds.), *Bakhtinian Perspectives on Language, Literacy, and Learning* (pp. 53-65). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511755002.003>
- Best, R. M., Floyd, R. G., & McNamara, D. S. (2008). Differential competencies contributing to children's comprehension of narrative and expository texts. *Reading Psychology*, 29, 137-164. <https://doi.org/10.1080/02702710801963951>
- Brooks, C., & Warren, R. P. (1972). *Modern rhetoric*. Harcourt Brace Jovanovich.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Charalambous, C., Delaney, S., Hsu, H-Y & Mesa, V. (2010). A comparative analysis of the addition and subtraction of fractions in textbooks from three countries. *Mathematical Thinking and Learning*, 12(2), 117-151. <https://doi.org/10.1080/10986060903460070>
- Cole, D. & Masny, D. (2012). Education and the politics of becoming. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 33(1), 1-3. <https://doi.org/10.1080/01596306.2012.632156>
- Cook, Linda K., Mayer, Richard E. (1988). Teaching readers about the structure of scientific text. *Journal of Educational Psychology*, 80(4), 448-456. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.4.448>
- Cunningham, A.E. & Stanovich, K. E. (2001). What Reading Does for the Mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Danielson, K. (2010). Learning chemistry: text use and text talk in a Finland – Swedish chemistry classroom. *IARTEM e-Journal*, 3(2), 1 – 28. <https://doi.org/10.21344/iartem.v3i2.785>
- DuBay, William H. (2007). *Smart Language: Readers, Readability, and the Grading of Text*. Impact Information.
- Duke, N. and Cartwright, K. (2019). The drive model of reading: deploying reading in varied environments. In D. Alvermann, N. Unrau, M. Sailors, and R. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models And Processes Of Literacy* (pp. 118-136). Routledge

- Duke, N. K., & Roberts, K. L. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. In D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (Eds.). *The Routledge International Handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 74-83). Routledge.
- Filipović, M. (2013). *Škola i društvene nejednakosti*. Hesperia.
- Gee, J. P. (1992). *The social mind: Language, ideology, and social practice*. Bergin & Garvey.
- Gee J. (2000a). Discourse and sociocultural studies in reading. In M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research: Volume III*. (pp 195-209). LEA.
- Gee, J. P. (2000b). Identity as an analytic lens for research in education. *Review of Research in Education*, 25, 99–125. <https://doi.org/10.2307/1167322>
- Graesser, A. (2007). An introduction to strategic reading comprehension. In D. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. (pp 3-27). LEA.
- Harrison, C. (2004). *Understanding reading development*. Sage Publications.
- Ivić, I. (2019). Printed and digital media: printed and digital textbooks. *C.E.P.S. Journal*, 9(3), 25-49. <https://doi.org/10.26529/cepsj.694>
- Ivić, I., Pešikan, A. and Antić, S. (2013). *Textbook quality: A Guide to textbook standards*. V&R unipress.
- Ivić, I., Pešikan, A. i Antić, S. (2003). *Aktivno učenje 2*. Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za psihologiju.
- Kar, N. (2013). *Plitko*. Heliks.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2007). *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. The Guilford Press.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2).
- McNamara, D., Ozuru, Y., Best, R. & O'Reilly, T. (2007). The 4-Pronged Comprehension Strategy Framework in D. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies* (pp. 465– 497). LEA.
- McNamara, D. S., Kintsch, E., Songer, N. B., & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interactions of text coherence, background knowledge, and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 14(1), 1–43. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci1401_1)
- Milin, V. (2016). *Načini konceptualizovanja dijaloa u nastavi (Neobjavljena doktorska disertacija)*. Odeljenje za pedagogiju i andragogiju Filozofski fakultet Univerzitet u Beogradu.
- Moje, E. B., Ciechanowski, K. M., Kramer, K., Ellis, L., Carrillo, R., & Collazo, T. (2004). Working toward third space in content area literacy: An examination of everyday funds of knowledge and Discourse. *Reading Research Quarterly*, 39(1), 38-70. <https://doi.org/10.1598/RRQ.39.1.4>
- Moon, Jennifer A. (2010). *Using story in higher education and professional development*. Routledge.

- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60–93. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- O'Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M., & Zigmond, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, 94(3), 474–485. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.94.3.474>
- Otero, J. (2002). Noticing and fixing difficulties while understanding science text. In J. Otero, J. León & A. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp. 281-309). LEA.
- Otero, J., León, J. & Graesser, A. (2002). Introduction to the psychology of science text comprehension. In J. Otero, J. León & A. Graesser (Eds.), *The Psychology of Science Text Comprehension* (pp 1-19). LEA.
- Parodi, G. (2013). Genre organization in specialized discourse: Disciplinary variation across university textbooks. *Discourse Studies*. 16, 65-87. <https://doi.org/10.1177/1461445613496355>
- Pešić, J. (2005). Sociokulturni pristup udžbeniku. *Psihologija*, 38(4), 369-38.
- Pešić, J. (2016). Od izvora informacija do sredstva za učenje: neke aktuelne dileme obrazovnog dizajniranja udžbenika. U A. Pešikan (Ur.), *Teaching and learning: textbook in the function of teaching and learning* (str. 35-52). Univerzitet u Krajuvcu – Učiteljski fakultet.
- Pešikan, A. (2019). Funkcija slika u udžbenicima. U A. Pešikan i J. Stevanović (Ur.), *Udžbenik stara tema pred izazovima savremenog doba* (str. 67-101). Institut za pedagoška istraživanja.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno potporni sistem*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Sáenz, L. M., & Fuchs, L. (2002). Examining the reading difficulty of secondary students with learning disabilities: expository versus narrative text. *Remedial and Special Education*, 23, 31-41. <http://dx.doi.org/10.1177/074193250202300105>
- Smagorinsky, P. (2001). If meaning is constructed, what is it made from? Toward a cultural theory of reading. *Review of Educational Research* 71 (1) 133-169.
- Snow, C. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. RAND
- Thomas, D. (2005). Type-token ratios in one teacher's classroom talk: An investigation of lexical complexity. *University of Birmingham*.
- Turner, S. & Kearsy, J. (1999). Evaluating Textbooks: The Role of Genre Analysis. *Research in Science & Technological Education*, 17(1), 35-43. <https://www.learn-techlib.org/p/165172/>
- Vitale, M. & Romance, N. (2007). A knowledge-based framework for unifying content-area reading comprehension and reading comprehension strategies. In D. McNamara (Ed.), *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. (pp. 73-104). LEA.
- Werlich, E. (1976). *A text grammar of English*. Quelle and Meyer.

- Williams, J. P., Hall, K. M., Lauer, K. D., Stafford, K. B., DeSisto, L. A., & deCani, J. S. (2005). Expository Text Comprehension in the Primary Grade Classroom. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 538–550. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.538>.
- Williams, J. P., Stafford, K. B., Lauer, K. D., Hall, K. M., & Pollini, S. (2009). Embedding reading comprehension training in content-area instruction. *Journal of Educational Psychology, 101*(1), 1–20. <https://doi.org/10.1037/a0013152>
- Yeh, L.-H., Schwartz, A. I., & Baule, A. L. (2011). The impact of text-structure strategy instruction on the text recall and eye-movement patterns of second language English readers. *Reading Psychology, 32*(6), 495–519.

DATUM PRIJEMA RADA: 6.30.2023.

DATUM PRIHVATANJA RADA: 1.04.2024.

## **Text macrostructure in teaching: Support or an obstacle to meaningful learning?**

**Slobodanka Antić**

*University of Belgrade – Faculty of Special Education and Rehabilitation*

Contemporary circumstances of teaching and learning at all levels of education, as well as easy availability of a variety of learning resources, compel teachers to expand textual learning resources. This leads to the need to analyse the role of the text in teaching practice. In teaching practice, the text is regarded as a broader category of teaching material, in which textbooks form a subcategory. Given that learning in a formal context is mainly based on verbal content and literacy practice, it is very important to look at different aspects of the text, i.e. evaluate their potential for learning. Several aspects of the text are important: its content, the quality of didactic adaptability of the text, the microstructure and macrostructure of the text, as well as the way it is applied in the teaching/learning process. The aim of this paper is to map the characteristics of the macrostructure of the text in teaching practice which are important for the improvement of the meaningful learning. The paper presents various issues involved in the macrostructure of the text, analyses the similarities and differences of the terms “text type”, “genre” and “discourse”, and provides an overview of research that links text macrostructure and its effects on learning. Finally, pedagogical implications are derived, which include the thesis that the macrostructure of the text from which one learns should become a relevant factor for lessons planning, the assessment of learning success, but also for the improvement of educational policy, including teacher education.

**Keywords:** macrostructure of school text; school text discourse; school text types; meaningful learning; reading comprehension