

PROBLEMSKI DISKURS UDŽBENIKA

Jelena Pešić¹

Institut za psihologiju, Filozofski fakultet u Beogradu

U radu se razmatraju razlozi zbog kojih je potrebno problematizovati diskurs udžbenika, a koji proizilaze iz prirode procesa učenja, prirode naučnog znanja i motivacione, odnosno saznajne vrednosti problematizacije gradiva. Na osnovu implikacija ovih razmatranja, kao i iz žanrovskih mogućnosti i ograničenja udžbenika, izvode se mogući načini realizacije problemskog diskursa. To su: problematizacija samog načina izlaganja gradiva (problemsko strukturiranje teksta, prikaz nastanka znanja i različitih gledišta); uključivanje pitanja i zadataka; metakognitivno vođenje procesa učenja i određena vrsta jezika udžbenika (dijaloški, usmeren na problem, jezik mišljenja).

Ključne reči: diskurs udžbenika, žanr udžbenika, strategije problematizacije gradiva

UVOD

U jednom starom udžbeniku za poznavanje prirode i društva obrađuju se različita staništa biljaka i životinja. Na kraju teksta koji govori o šumi, nalazi se informacija o tome da su listopadne šume najbogatija staništa koja naseljava najveći broj životinja. Bez daljeg komentara, bez pokušaja objašnjenja ili bar pitanja - *Šta mislite, zašto je tako?* Začuđujuće je to što autor udžbenika nije prepoznao vrednost takvog pitanja. Polazeći od njega, mogao je da ponovo uputi učenike na *osnovne funkcije* staništa (obezbeđivanje hrane i zaštite od neprijatelja). Mogao je da krene i obrnutim putem, pa da polazeći od tog pitanja, preko otkrivenih funkcija *uvede pojam* staništa, što bi doprinelo ne samo razumevanju datog pojma, nego i opštih principa po kojima se odvijaju procesi u prirodi. Ovako je pomenuta činjenica da su listopadne šume najbogatija staništa, ostala samo jedna u nizu slabo povezanih informacija, a način obrade jednog važnog pojma sveo se na puko nabranje

¹ Adresa autora: kostamat@FU.net.yu

različitih vrsta staništa i njihovih žitelja (što je inače bio manir u pisanju stare generacije udžbenika).

Šta je poenta ovog primera? Udžbenik ne sme propustiti priliku da postavi relevantno pitanje, da otvori problem, saznajni konflikt ili dilemu. Na osnovu onoga što se danas zna o prirodi učenja, nije preterano reći da svaka takva propuštena prilika predstavlja mali pedagoški promašaj. Ovaj rad govori upravo o razlozima zbog kojih je potrebno i važno problematizovati diskurs udžbenika, kao i o načinima na koje se to može ostvariti.

ZAŠTO BI UDŽBENIKE TREBALO PISATI PROBLEMSKI

Razlozi zbog kojih bi udžbenike trebalo pisati problemski su mnogobrojni i dotiču se mnogih važnih pitanja iz pedagoške i razvojne psihologije - od prirode kognitivnog funkcionisanja i razvoja do najopštijih pitanja o ciljevima obrazovanja. U ovom radu sumirali smo ih u tri opšta i sa principom problematizacije najneposrednije povezana činioca, a to su: priroda učenja, priroda naučnih znanja i pedagoška (motivaciona i saznajna) vrednost problematizacije gradiva.

Priroda učenja

Učenje kao (ko)konstrukcija. Moderne koncepcije učenja insistiraju na tome da se znanje ne može prosto *usvojiti*, već se izgrađuje, *konstruiše* kroz odgovarajuće intelektualne aktivnosti učenika. Ova konstruktivistička paradigma učenja vezuje se pre svega za Pijažeevo shvatanje prirode saznanja i kognitivnog razvoja, po kome je svako efektivno učenje nužno aktivno, jer "razumeti - to znači otkriti i rekonstruisati pomoću ponovne invencije" (Pijaže, 1972, prema: Ivić, 1988b, str. 163).

Za autore sociokulturnog pristupa učenje je pre *ko-konstrukcija* nego konstrukcija znanja; proces koji je organizovan i vođen od strane odraslih, i podržan različitim kulturnim instrumentima. Najvažniji zadatak za teoriju učenja (koja je u okviru vigotskijanske paradigme ujedno i teorija razvoja) jeste definisanje oblika pomoći i potpornih sredstava kojima se, u tom procesu, sistematski potpomažu intelektualne aktivnosti učenika (Moll, 1990; Wertsch i sar., 1995).

Učenje i kognitivni konflikt. Svako smisljeno učenje počiva na interakciji starijih i novih znanja, odnosno na asimilaciji novih informacija u postojeću kognitivnu strukturu. Kada postojeće asimilacione sheme (pojmovi, principi, procedure) ne omogućavaju uklapanje novih informacija ili rešavanje nekog intelektualnog zadatka, stvara se saznajna neravnoteža, tj. kognitivni konflikt (Pijaže, 1986). On ima snažno motivaciono dejstvo i pokreće relevantne intelektualne aktivnosti koje bi

trebalo da rezultiraju reorganizacijom ili zamenom postojećih asimilacionih shema novim, zrelijim i fleksibilnijim.

Teoretičari sociokulturne orijentacije primenu principa kognitivnog konflikta u nastavi vide kao sastavni deo procesa usvajanja naučnih pojmova tj. naučnog diskursa. U vezi sa razlikovanjem spontanih i naučnih pojmova, pravi se i razlika između *teorijskog* i *empirijskog* znanja (Davydov, 1982; Hadegaard, 1990). Teorijsko znanje podrazumeva ne samo opis i klasifikaciju pojedinačnih pojava, već i razumevanje složenih odnosa u sistemu pojava, kao i objašnjenje porekla i nastanka tih pojava. Njegovo usvajanje počiva na vođenom istraživanju onih problema koji u sebi sadrže "fundamentalni saznavni konflikt" u vezi sa datim pojavama, odnosno bazičnim pojmovima i principima date oblasti.

Učenje kao izgradnja veština i strategija. Danas više niko ne spori (bar u domenu teorije) da je razvoj *sposobnosti, veština i strategija* važan obrazovni cilj. Ovaj cilj se ne može ostvariti ukoliko se učenicima ne omogući susret sa različitim vrstama intelektualnih problema i neposredno iskustvo u njihovom rešavanju. Pri tome, brojni empirijski nalazi govore da deca spontano ne koriste mnoge intelektualne strategije, jer ne mogu da ih prepoznaju kao korisna pomoćna sredstva (Flavell, 1985). Decu je moguće efektivno podučavati upotrebi strategija, ali je neophodna povratna informacija o njihovoj upotrebnoj vrednosti (Brown i Smiley, 1978; Black i Rollins, 1982). To znači da bi u nastavi i udžbenik trebalo sistematski ugraditi različite strategije mišljenja, rešavanja problema i učenja, ali i omogućiti učenicima neposredno iskustvo o njihovoj vrednosti kroz rešavanje različitih problema.

Učenje kao redak događaj. Ideja o kompleksnoj prirodi i neizvesnim ishodišta procesa učenja, koju na neki način impliciraju svi prethodno razmatrani aspekti, efektno je sročena u sintagmi *učenje kao redak događaj* (Perkins, Nelson i Leper, prema: Kovač-Cerović, 1988). Udžbenik je, kako primećuje D. Plut, knjiga koja je po svom žanrovskom određenju "zadužena da *do učenja dođe*" (Plut, 2003, str. 148). Međutim, priroda pisanog medija bitno ograničava mogućnost udžbenika da vodi proces učenja, kao i da pruži blagovremenu i individualizovanu povratnu informaciju. Uprkos ovim žanrovskim ograničenjima, udžbenik može (i treba) da bude dijaloški, u smislu *usmerenosti na adresata*, tj. prilagodivosti intelektualnim i motivacionim karakteristikama uzrasta kome je namenjen. To je bazičan preduslov koji mora biti ostvaren da bi se obezbedila efektivna pedagoška interakcija, odnosno, da bi se "događaj učenja" zaista i desio.

Priroda naučnih znanja

Teoretičari koji se bave epistemologijom i filozofijom nauke smatraju da je jedna od najvažnijih odlika nauke njena problemska, dijaloška (i dijalektička) priroda (Koen i Neigel, 1977; Pijaže, 1979; Novaković, 1984). Naučno znanje se sagledava kao *dijalektičko kretanje* (Novaković, 1984, str. 24) budući da počiva na

Poenta ove priče je da se pomenuti pozitivni efekti, u određenoj meri, obezbeđuju svakim *smislenim* učenjem i kroz svaku relevantnu intelektualnu aktivnost koja je primerena konkretnom obrazovnom cilju i sadržaju. Za temu ovog rada najvažnije je to da se problematizacija ne može ograničiti samo na rešavanje problema ili induktivno dolaženje do saznanja (odnosno na aktivnosti karakteristične za učenje putem otkrića ili rešavanja problema). Ona obuhvata i intelektualne aktivnosti koje su uključene u *vođeno istraživanje problema* pri izlaganju gradiva.

KAKO OSTVARITI PROBLEMATIZACIJU

Na osnovu razmatranja različitih aspekata prirode učenja, prirode naučnog znanja i pedagoške vrednosti problematizacije, možemo izvesti neke opšte strategije u ostvarivanju problemskog diskursa udžbenika:

Izlaganje gotovih znanja nije dovoljno da pokrene učenje. Budući da se u procesu učenja "izvodi izvesna rekapitulacija logičkih i psiholoških procesa pomoću kojih su ta znanja otkrivena", potrebno je omogućiti da se u modifikovanom i skraćenom obliku obnove oni procesi i aktivnosti pomoću kojih je nauka nekada došla do tih znanja (Ivić, 1988b, 163). Na primer, umesto kratke definicije nekog pojma (čak i ukoliko je ona potpuna i naučno adekvatna), potrebno je prikazati kako se do nje *dolazi*: u koju širu klasu spada data pojava; na osnovu čega se razlikuju definišuća od drugih obeležja; da li definicija "radi" na teškim, graničnim primerima; da li postoje šira i uža shvatanja tog pojma; da li se on oduvek tako shvatao ili definicija ima svoj razvojni put; da li postoje aspekti oko kojih se naučnici i dalje ne slažu, i sl. U skladu sa uzrastom i prirodom oblasti, sve što se nađe u udžbeniku, od definisanja pojave do njenog tumačenja, trebalo bi prikazati kroz intelektualne probleme i aktivnosti uključene u njihovo rešavanje. Udžbenici bi, dakle, trebalo da sadrže probleme koji angažuju najrazličitije vrste intelektualnih delatnosti, kao što su npr. problemi definisanja, klasifikacije, analize i sinteze, interpretacije evaluacije, dokazivanja itd.

Prilagoditi način problematizacije udžbeničkom žanru. Oblici problematizacije sadržaja mogu biti različiti, kao i aktivnosti u koje će učenici biti uključeni u procesu istraživanja i rešavanja problema. Zato bi izborom strategija problematizacije trebalo maksimalno iskoristiti žanrovske mogućnosti (pogotovo prednosti) udžbenika, odnosno uvažiti ono što su njegovi principijelni nedostaci i žanrovska ograničenja. Mada ovaj zahtev izgleda kao nešto što se podrazumeva, njegova realizacija zahteva ozbiljno promišljanje obrazovnog dizajna udžbenika, a da to nije nimalo lak zadatak pokazuju i brojni primeri udžbenika u kojima se pravi ta vrsta grešaka. Udžbenik ne može počivati prevashodno na učenju putem otkrića, jer bi onda "više ličio na nekakav priručnik u kome se samo formulišu početne problemske situacije i učenici podstiču na samostalan rad (...) i služio bi samo kao polazna osnova za aktivnosti učenika koje će se odvijati van njega" (Ivić, 1988b, str. 164).

Takođe, principijelno je problematično i to da osnovna strategija u didaktičkom oblikovanju gradiva bude vođenje saznajne aktivnosti učenika uz pomoć pitanja i zadataka (konceptija tzv. *radnog* udžbenika). Ma kako dobro bili osmišljeni i vođeni, pitanja i zadaci imaju ograničenu vrednost kao sredstvo dolazanja do celovitih i sistematizovanih znanja, što je osnovni zadatak udžbenika. To praktično znači da se u udžbenik mogu povremeno uključiti delovi koji počivaju na učenju putem otkrića ili rešavanja problema i delovi koji su realizovani dominantno kroz pitanja i naloge. Međutim, najvažniji i najefektivniji način problematizacije udžbenika podrazumeva da se problemi ugrade u sam način izlaganja gradiva.

Uključivanje problema u način izlaganja. Osnovna strategija je ta da se gradivo izlaže kroz intelektualno provokativan tekst koji sadrži jasne i dobro postavljene probleme vezane za bazična znanja date oblasti. U tom smislu, ceo udžbenik, kao i veće ili manje tekstualne celine, može biti organizovan oko određenih problema. Učenike je potrebno *voditi* kroz te probleme, pre svega osmišljenim i pažljivo programiranim sadržajem, ali i odgovarajućim pitanjima, sugestijama, doziranjem informacija i sl. Delovi teksta mogu biti eksplicitno problemski strukturirani: npr. tekstualni obrazac zasnovan na *definisaniu i analizi problema* (karakterističan za naučni diskurs), obrazac *problem-rešenje-evaluacija* (koji se koristi u marketingu), *dijaloški narativni* obrazac koji podrazumeva sled pitanje-odgovor (ili pitanje bez odgovora, otvorenu dilemu). Ovakvu strukturu sadržaja trebalo bi podržati i odgovarajućim jezičkim markerima za označavanje tekstualnih sklopova ili *rečima koje organizuju diskurs* (videti više u Pešić, 1998), jer njihova upotreba pomaže čitaocu da prepozna i prati problemsku nit izlaganja.

Otvoranje kognitivnog konflikta. Poželjno je iskoristiti svaku priliku za pokretanje sazajnog konflikta: nejasnoću ili dvosmislenost termina; granične primere nekog pojma; nedoslednost i nekonzistentnost u objašnjenju fenomena, i posebno - nesaglasnost između novih i postojećih znanja. Kroz dobro osmišljena pitanja i zadatke trebalo bi učenicima omogućiti da shvate ograničenja u postojećem znanju, nemogućnost da se uz pomoć njega objasne nove informacije ili reše postavljeni problemi. Posebnu pažnju trebalo bi posvetiti *spontanim znanjima* koja se stiču kroz svakodnevno iskustvo i predstavljaju intuitivno, obično duboko ukorenjeno poimanje stvarnosti. Ova znanja se aktiviraju pri učenju i često su veoma uporna, a kada su pogrešna, mogu značajno otežati smisljeno učenje naučnih pojmova i principa. Zbog toga je važno da se ona uvedu u interakciju sa naučnim znanjima, što je često odlična prilika za plodan kognitivni konflikt.

Prikazivanje procesa nastanka znanja. Trebalo bi, u osnovnom tekstu ili u posebnim rubrikama, prikazati i proces nastanka znanja - konkretan razvojni put nekog velikog naučnog dostignuća. Može se prikazati kako je problem uočen, kako se rešavao, kako se pri tome grešilo i lutalo, kako se ipak došlo do odgovora, kako je dokazivana njegova tačnost, kako se to novo znanje proveravalo i menjalo, itd. (Ivić, 1988b; Pešić, 1998).

Dijalog različitih gledišta. Umesto monološkog i jednoznačnog izlaganja gradiva, trebalo bi prikazati dijalog najvažnijih pozicija i perspektiva - naučnih pristupa, umetničkih pravaca, ali i suprotstavljenih vrednosnih ili interesnih pozicija. Naučno znanje je poželjno predstaviti kao *borbu različitih interpretacija*, u kojoj su valjanost i snaga argumentacije jedino "oružje". Razvoj znanja bi mogao biti prikazan i kroz teorijske sukobe i diskusije suprotstavljenih gledišta (teorija i pristupa). Udžbenik bi trebalo da pokaže koje su kritike i kontraargumente dobijali zastupnici nekog gledišta, kako su se "branili" i na njih odgovarali, kako su dokazivali svoje shvatanje ili ga modifikovali da bi odgovorili na kritike i sl. Za ovakvu strukturu izlaganja pogodan je tekstualni obrazac *tvrdnja-argument-kontrativrdnja* (koji se često koristi u novinarstvu).

Metakognitivno vođenje. Videli smo da su mogućnosti udžbenika da vodi saznanjani proces ograničene samom prirodom pisanog medija. Mogući "dijalog" sa čitaocem ostvaruje se brižljivim sekvencioniranjem gradiva, strukturom izlaganja i metakognitivnom podrškom. Metakognitivno vođenje podrazumeva da se autor u toku izlaganja povremeno zaustavlja i rekapitulira postavljeni cilj i pređeni put, pitanjima i komentarima koji mogu biti ugrađeni u samu strukturu izlaganja ili (i) dati u formi neposrednog obraćanja. U sklopu problematizacije, ta podrška obuhvata informacije o prirodi problema, njegovim elementima, polaznim pretpostavkama, pravcima rešavanja, dobrim i lošim stranama predloženih rešenja, ostvarenom napretku znanja, novim pravcima razmišljanja i sl. Naravno, nije lako pisati ovakve udžbenike (analiza udžbenika pokazuje da autori često ni sami sebi nisu postavljali ovakva pitanja), ali je to važan preduslov od koga zavisi da li će tekst zainteresovati čitaoca, uvući ga u interakciju i time učiniti učenje verovatnijim.

Uključivanje pitanja i zadataka. Iako se problematizacija u udžbeniku ostvaruje pre svega kroz sam način izlaganja gradiva, udžbenik bi trebalo da sadrži pitanja i zadatke. Znanje se ne može aktivno izgrađivati bez samostalne intelektualne aktivnosti, bez neposredne uključenosti u rešavanje različitih problema. Takođe, da bi učenici razvili intelektualne veštine i strategije neophodno je da se, bar povremeno, i sami oprobaju u dolaženju do tih znanja, u praktikovanju određenih veština i primeni intelektualnih tehnika i strategija.

Autentična problematizacija nasuprot pseudoproblematizaciji. Prvi preduslov autentične problematizacije je da problemi budu relevantni i smisleni ne samo iz ugla *naučne discipline*, već i za učenike - razvojno relevantni, bliski njihovom iskustvu, potrebama i interesovanjima. I intelektualne aktivnosti u koje se učenici uključuju trebalo bi da budu prilagođene problemu i prirodi znanja, ali i asimilacionim moćima adresata. Drugi preduslov autentične problematizacije jeste *ozbiljnost, temeljitost i intelektualno poštenje* u razmatranju odabраниh problema. Problemi ne smeju biti pojednostavljeni ili prezentovani bez neophodnog stepena elaboracije, tako da predstavljaju više *imenovanje* nego stvarno pokretanje problema. Takvi *kvaziproblemi* umesto da budu intelektualno stimulativni, samo iritiraju i demotiviraju učenike i smanjuju poverenje u udžbenik kao izvor znanja (Pitt, 2003).

Naučan, a ne kvazinaučan jezik. Jezik udžbenika bi trebalo da bude autentičan, problemski jezik nauke, a ne kvazinaučan jezik koji se sastoji u suvoparnom iznošenju opštih mesta. To je "direktan, na problem usmeren, precizan, živ i otvoren način pisanja" (Plut, 2003, str. 174). Tekstu koji se stvarno suočava sa problemom primeren je i *jezik mišljenja*, jer signalizira tok i važne momente kognitivnih procesa i omogućava mišljenje o mišljenju (videti u Kovač-Cerović, 1998). Tip jezika i diskursa delom je stvar stila, pa i ličnih preferencija autora, ali se može reći da naučni i udžbenički diskurs oduvek odlikuju *formalni, depersonalizovani* jezik i prevaga ekspozitornog nad narativnim i drugim tekstualnim obrascima (McCarthy, 1991). Međutim, u novije vreme postepeno (i oprezno) dolazi do izvesne relativizacije ovog zahteva, bar kada je u pitanju predstavljanje nauke u udžbenicima. Udžbenik, naravno, mora da zadrži precizan i naučno korektan jezik date discipline, ali se sve češće smatra da bi egzaktn, formalan i neutralan diskurs trebalo, u meri koja zavisi od uzrasta i sadržaja, oživotvoriti, personalizovati i obogatiti jezikom mišljenja, dijaloškim tipom pisanja, pa i ličnim odnosom prema onome o čemu se piše.

UMESTO ZAKLJUČKA: IZAZOVI PROBLEMATIZACIJE

Cilj ovog rada bio je da se, iz različitih uglova, ukaže na značaj problematizacije udžbeničkog diskursa i načine na koje se ona može ostvariti. Za sam kraj, ostavljeno je razmatranje nekih osetljivih mesta u realizaciji tog zahteva, čije ignorisanje (ili neadekvatno rešenje) može prilično umanjiti očekivane efekte problematizacije ili ih čak dovesti u pitanje.

Problematizacija upravo osnovnog teksta. Problematizacija udžbeničkog diskursa podrazumeva *opštu* strategiju u didaktičkom oblikovanju sadržaja. Ona uključuje sve - od izbora, sekvencioniranja i strukturiranja gradiva, preko upotrebe određenog jezika do sasvim konkretnih strukturalnih rešenja. Drugim rečima, problematizacija udžbenika ne može se ostvariti ako se u njega nesistematski uključuju neka parcijalna dobra rešenja i delovi namenjeni misaonom aktiviranju učenika. Iskazano rečnikom klasične teorije udžbenika, to znači da problematizacija mora biti ostvarena u *osnovnom tekstu*, u samom načinu izlaganja gradiva, a ne samo u dopunskim komponentama koje se pri učenju mogu i preskočiti. Postavljanje pitanja, istraživanje problema, dijalog gledišta i ostali aspekti problematizacije treba da budu ostvareni ne *i* u osnovnom tekstu, nego *baš u* osnovnom tekstu.

Poštovanje duha, a ne slova problematizacije. Savremeni, a naročito strani udžbenici, obiluju raznim strukturalnim elementima koji između ostalog imaju za cilj i problematizaciju gradiva. Puni su praktičnih zadataka i ogleda, isečaka iz istorije nauke i literature, boksova u kojima se pravi veza sa savremenim problemima. U svako poglavlje uključeno je nekoliko rubrika pretencioznih naziva (*Istraži, Saznaj,*

Misli kreativno), pri čemu sam kvalitet udžbeničkih tekstova često ne garantuje adekvatnu podršku učenju (Budianski, 2001). Naime, ne postoji uvek dovoljno jasna veza tih aktivnosti i sadržaja koji se uče, niti se dovoljno pažnje posvećuje interpretaciji njihovih rezultata u svetlu odgovarajućih naučnih pojmova i principa. Jednom rečju, ta rešenja su često uključena više radi poštovanja nepisanog pravila o tome kako bi trebalo da izgleda savremeno dizajniran udžbenik, nego što su zaista funkcionalna.

Načelno posmatrano, uključivanje takvih elemenata u strukturu udžbenika jeste u skladu sa idejom o problematizaciji gradiva. Međutim, trebalo bi se čuvati od dve moguće vrste zabluda koje su podjednako štetne za teoriju (i praksu) udžbenika. S jedne strane, ne bi trebalo zaključiti da udžbenik bez takvih strukturnih elemenata *ne može biti* aktivirajući i problemski. Postoje mnogi "starinski" udžbenici koji na najbolji način demonstriraju kako može da izgleda žanrovski primerena, smisljena i efektna problematizacija utkivena u samo izlaganje i besprekorno metakognitivno vođenje teksta. S druge strane, ne bi se smelo desiti da strukturna rešenja o kojima smo govorili postanu sama sebi cilj i da se, manje-više mehanički štancuju bez pravog promišljanja njihove funkcije i veze s gradivom. Obe vrste grešaka predstavljaju suštinski pogrešno razumevanje *smisla* same problematizacije.

Granice problematizacije. Ne bi trebalo ignorisati činjenicu da ljudi (a pogotovo deca) imaju ne samo potrebu za sticanjem znanja i rešavanjem problema, već i potrebu za rešenjem, tačnim odgovorom, sigurnim i proverenim znanjem. Po svojoj žanrovskoj prirodi udžbenici su, više od drugih knjiga, one kojima se obraćamo da bi došli do "destilata" proverenih, reprezentativnih znanja, znanja koja su prošla test vremena i preživela dijalog sa suprotstavljenim gledištima. To, naravno, ne znači odricanje od zahteva za problematizacijom udžbeničkog diskursa. Trebalo bi, međutim, pronaći neki balans između tvrđenja i dvoumljenja, izvesnog i nepoznatog, višeglasja i "jednog glasa" čija se dominacija može opravdati argumentima. Taj balans zavisi od uzrasta učenika, prirode oblasti i konkretnog sadržaja. Diskurs za koji se zapravo zalažemo je onaj koji (u meri u kojoj to pomenuti faktori dozvoljavaju) čini *vidljivim* različite interesne i druge pozicije; dozvoljava, ali i ozbiljno preispituje paralelna tumačenja istog fenomena; otvoreno ukazuje na dileme, neslaganja i kontroverze, umesto da ih prikriva ili zabašuruje jezikom opštih mesta. Takav udžbenik priznaje kada su problemi još uvek otvoreni, ali sugerise najmanje pogrešan pravac razmišljanja o njima; otvoreno ukazuje na to da postoje problemi koji nemaju jedan, nedvosmisleno i potpuno tačan odgovor, ali daje kriterijume na osnovu kojih se može procenjivati vrednost ponuđenih odgovora. I, naravno, ne propušta priliku da postavi pitanje - *Šta misliš, zašto je tako?*

LITERATURA

- Ausubel, P. D. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York, Holt, Rinehart & Winston.
- Black, M. M., Rollins, H. A. (1982). The effects of instructional variables on young children's organization and free recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, **33**, 1-19.
- Brown, A. L., Smiley, S. S. (1978). The development of strategies for studying texts. *Child Psychology*, **49**, 1076-1088.
- Budianski, S. (2001). *The Trouble With Textbooks*. PRISM. Retrieved June, 2004. from the World Wide Web: <http://www.project2061.org>.
- Davydov, V. V. (1982). Development of learning activity. U V.V. Davydov, J. Lompscher, and A.K. Markova (Eds.), *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Berlin, Volk & Wissen.
- Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall.
- Hadegaard, M. (1990). The zone of proximal development as a basis for instruction. In Moll, L.C. (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Ivić, I. (1988a). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: I - Razvoj intelektualnih sposobnosti dece i udžbenik. U T. Kovač (ur.), *Psihologija u nastavi*. Beograd, Savez društava psihologa Srbije.
- Ivić, I. (1988b). Skica za jednu psihologiju osnovnoškolskih udžbenika: II - Oblici učenja i udžbenik. U T. Kovač (ur.), *Psihologija u nastavi*. Beograd, Savez društava psihologa Srbije.
- Ivić, I., Pešikan, A., Antić, S. (2001). *Aktivno učenje*. Beograd, Institut za psihologiju.
- Koen, M., Neigel, E. (1977). *Uvod u logiku i naučni metod*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kovač-Cerović, T. (1988). *Kako znati bolje: Razvoj metakognicije u svakodnevnom odnosu majke i deteta*. Beograd, Institut za psihologiju.
- McCarthy, M. (1991). *Discourse analysis for language teachers*. Cambridge. CLTL, Cambridge University Press.
- Moll, L. C. (1990). Introduction. U Moll, L.C. (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Novaković, S. (1984). *Hipoteze i saznanje: Uloga hipoteza u rastu naučnih znanja*. Beograd, Nolit.
- Pešić, J. (1998). *Novi pristup strukturi udžbenika*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Pijaže, Ž. (1979). *Epistemologija nauka o čoveku*. Beograd, Nolit.

- Pijaže, Ž. (1986). Pijažeovo gledište. U J. Mirić (ur.). *Kognitivni razvoj deteta*. Beograd, Savez društava psihologa Srbije.
- Plut, D. (2003). *Udžbenik kao kulturno-potporni sistem*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vigotski, L.S. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., Alvarez, A. (1995). History, action, mediation. U J.V Wertsch, P. Del Rio, and A. Alvarez. (Eds.) *Sociocultural studies of mind*, Cambridge University Press.

ABSTRACT

PROBLEM DISCOURSE OF TEXTBOOK

Jelena Pešić

Institute of Psychology, University of Belgrade

This paper deals with various reasons for treating the problematisation of textbook discourse as an important aspect of its educational design. These reasons are derived from: the nature of learning process, the nature of scientific knowledge and both motivational and cognitive gain achieved through a problematisation of learning material. Implications drawn from these considerations, along with textbook genre possibilities and constrains, lead us to define some basic strategies of textbook discourse problematisation. They refer to: way of presenting knowledge (problem structuring of text, presenting the history of knowledge and different perspectives); use of specific questions and tasks; metacognitive support of the learning process and specific type of textbook language (dialogical, problem focused, *language of thinking*).

Keywords: textbook, metacognition, language of thinking