

# TEKST KAO INTERAKCIJA: MOGUĆE IMPLIKACIJE NA NASTAVU STRANIH JEZIKA

## 1. UVOD

Još šezdesetih godina dvadesetog veka postalo je jasno da je tradicionalnim sintaksičkim sredstvima nemoguće opisati složenu organizaciju teksta i kompleksne odnose među segmentima teksta na nivou višem od rečenice. Novo, dinamično shvatanje teksta kao proizvoda specifične interakcije pisca i čitaoca rađa se i razvija postepeno, od Gudmana (Goodman 1967) i Vidousona (Widdowson 1978) preko Hoijsa (Hoey 2001) sve do zagovornika teorije retoričke strukture (*Rhetorical Structure Theory*) koja nalazi primenu ne samo u analizi diskursa i teorijskoj lingvistici, već i u psiholingvistici i računarskoj lingvistici.

Tekst je, prema Hoijsvoj definiciji, vidljivi dokaz svrsishodne interakcije između pisca i čitaoca (Hoey 2001: 11). Svaki diskurs podrazumeva dve zainteresovane strane koje čine napor da ostvare komunikaciju. Autor teksta pokušava da ga organizuje i strukturira tako da komunikativni sadržaj bude prihvatljiv za čitaoca. Čitalac, pak, radi, nekad više nekad manje, naporno na tumačenju značenja, budući da značenja ne postoje kao data, kao gotov proizvod u samom jeziku, već ih gradi čitalac. Bez obzira na raznolikost žanrova i mnoštvo tipova teksta, između onoga ko je tekst sačinio i onoga ko taj tekst čita interakcija postoji: samo su vidovi i manifestacije te interakcije različiti.

Na površinskom nivou strukture tekst karakteriše kohezija, skup jezičkih fenomena koji povezuju elemente teksta međusobno. Kohezija, međutim, nije dovoljna da obezbedi tekstu koherenciju, tj. „ono što nam dozvoljava da o pročitanoj tekstu stvorimo jasnu i potpunu mentalnu sliku“ (Colombo 2002: 59). Koherencija podrazumeva kognitivno povezivanje pročitanoj sa predstavama čitaoca, njegovim prethodnim znanjima, očekivanjima i stvaranje jedne nove mentalne strukture, za koju je tekst bio samo povod. Interakcija između teksta i čitaoca veoma je kompleksna i dinamična: čitalac je pozvan da izvodi zaključke, rekonstruiše karike koje nedostaju, preispituje tumačenja određenih segmenata teksta u ime koherencije. Prema Tanskanenu (Tanskanen u Hoey 2001: 51), kohezija i jeste zapravo strategija koju pisac koristi da bi pomogao čitaocu u građenju koherencije teksta: to je svojevrsni sistem piščeve signalizacije i čini bitan udeo

pisca u tekstualnoj interakciji. Tekst se, u krajnjoj liniji, može smatrati nizom instrukcija koje upućuju čitaoca kako da tekst tumači (Conte 1988: 7).

U radu će najpre biti reči o načinu na koji se odvija interakcija između pisca i čitaoca: kakva je uloga čitaoca a kakva pisca u neprekidnom međusobnom uticaju pomoću kojeg se ostvaruje koherencija jednog teksta. Potom će biti razmatrana uloga intertekstualnosti u tekstualnoj interakciji, kao i neke implikacije ovakvog viđenja teksta na nastavu stranih jezika u domenu pisane recepcije i produkcije.

## 2. ULOGA PISCA U INTERAKCIJI: SIGNALIZIRANJE ČITAOCU

Još je Sinkler (Sinclair 1983: 71) insistirao na podeli diskursa na autonomni plan, koji se tiče piščevog stvaralačkog čina, i interaktivni plan, na kojem pisac mora da vodi računa o tome da svoje ideje izlaže čitaocu jasno i razumljivo.

Svaki tekst namenjen je nekome: bilo o kom žanru da je reč, pisac, dok tekst sastavlja, ima na umu nekakvog zamišljenog čitaoca. Međutim, pisac ne izražava nikad sve svoje misli upućene čitaocu, što bi bilo zamorno i neefikasno u komunikaciji, već u tekstu ostavlja onoliko tragova i uputstava, koliko smatra neophodnim za prenošenje određenog značenja. Pri tome, pisac se oslanja i poziva na onaj korpus lingvističkih i vanlingvističkih znanja koji je zajednički zamišljenom čitaocu i njemu samom, sluteći šta bi čitalac iz napisanog mogao da zaključiti.

Upućivanje, tj. signaliziranje jeste od izuzetne važnosti za pisca, budući da se njime obezbeđuje koherencija teksta u svesti čitaoca. Postiže se upotrebom specijalizovanih imenskih glagolskih i pridevskih reči, priloga i priloških izraza u funkciji konektora, repetacijom, paralelizmima, pronominalnom supstitucijom, elipsom, inverzijom, kao i korišćenjem sinonima, antonima, hiperonima i hiponima. Poseban vid piščevog prisustva u tekstu jeste metadiskurs, sačinjen od „onih aspekata teksta koji se eksplicitno odnose na organizaciju diskursa ili piščev stav prema sadržaju ili čitaocu“ (Hyland 1998: 438).

Ukoliko bismo jedan tekst čitali bez piščevih signala, razumevanje bi na pojedinim mestima bilo otežano, a napor pri izvođenju zaključaka i traganju za kontinuitetom smisla daleko veći.

Obim i priroda piščevih signala u mnogome će zavistiti od tipa teksta: tekstovi struke i nauke predvideve strukture i organizacije sadržaće ih mnogo više nego narativni tekstovi. Vešt pisac kroz tekst upućuje s merom: previše signala činilo bi tekst dosadnim, a premalo suviše napornim za čitaoca. Pisac ne ukazuje isključivo na segmente teksta koji slede, već može pomoću signala diskursa i metadiskursa načiniti i neku vrstu retrospektivnog putokaza.

## 3. ULOGA ČITAOCA U INTERAKCIJI: OČEKIVANJA I HIPOTEZE

Promena shvatanja uloge čitaoca u procesu čitanja najčešće se vezuje za rad Gudmana (Goodman 1967: 127) i tiče se tzv. *top-down* postupka u interpretaciji teksta<sup>1</sup>. Čitalac, dok tekst čita, u svakom trenutku ima određena očekivanja o

onom što bi moglo uslediti u tekstu. Ta očekivanja nisu uvek precizna, niti istog intenziteta. Formulišu se kako lokalno, na delu teksta koji čitalac upravo čita, tako i globalno, budući da čitalac kreira i hipoteze o tekstu kao celini. Kad god pročitamo rečenicu, to pokreće izvesna očekivanja u našem umu, a ta očekivanja oblikuju našu interpretaciju onoga što u tekstu sledi. Iako očekivanja ne formulišemo uvek u obliku pitanja, jasno je da ih, kad zatreba, možemo aktivirati: ukoliko nas nepredviđeni tok kojim tekst ide zbuni, posežemo za prethodnim znanjima, obraćamo pažnju na kontekst i tako pokušavamo da interpretiramo relacije koje nisu bile očekivane (Hoey 2001: 22). Proces u kojem naš um, dok čitamo neprekidno stvara hipoteze o onome što sledi, proverava ih, koriguje i ponovo preispituje, Gudman je nazvao „psiholingvističkom igrom pogađanja“ (Goodman 1967: 130).

Kod iskusnog, razvijenog uma, ovako shvaćen proces razumevanja odvija se, kad je reč o maternjem jeziku, automatski. U nastavi stranih jezika treba učiniti napor da se osvesti taj proces i da se transferom prenese na čitanje na stranom jeziku, ukoliko je to moguće. Čitalac treba da pokuša da sadržaj i razumevanje teksta organizuje na sopstveni način. U tome mu pomažu svest o situaciji, temi i ciljevima za koje se čita, redundanca, kao i čitačeva prethodna znanja i veštine.

Mentalni proces putem kojeg čitalac integriše u podatke koje pronalazi u tekstu druga znanja koja ima, prizivajući ih iz sopstvenog sećanja, iz drugih delova teksta, ili koristeći model koji je čitalac još od ranije imao u svesti, poznat je u literaturi kao inferencija (engl. *inference*). Sposobnost inferencije, tj. razumevanja onoga što u tekstu nije eksplicitno iskazano ima veze sa opštom sposobnošću interpretacije koju svi korisnici jezika imaju, manje ili više razvijenu. Kolombo (Colombo 2002: 60) govori o „očekivanju tekstualnosti“ kao bitnom faktoru aktivnog stava čitaoca. Tekstualna kompetencija, koja treba da sadrži sve pomenute elemente (sposobnost zaključivanja, tj. inferencije, očekivanje tekstualnosti, sposobnost aktiviranja prethodnih znanja) izuzetno je kompleksna. Ne stiče se rođenjem, već se usvaja učenjem, razvijanjem očekivanja koherencije i tekstualnosti kod učenika, kao i uvežbavanjem adekvatnih pitanja, koja čitalac sam sebi postavlja pre, tokom i posle čitanja. Čitanje i razumevanje teksta ne podrazumeva samo uočavanje njegove površinske strukture već uključuje interpretativni čin – niz procedura koje čitalac obavlja. Interakcija zavisi kako od onoga što je autor uneo u tekst, tako i od onoga što tekstu „donosi“ čitalac: prethodna znanja, poznavanje sveta, očekivanja. Čitalac, dakle, treba da aktivira svoja jezička i vanjezička znanja, izvodi zaključke o tekstu, kao i da neprestano procenjuje sopstvenu interpretaciju teksta imajući u vidu situaciju u kojoj čita i svrhu za koju čita.

#### 4. INTERTEKSTUALNOST KAO FAKTOR TEKSTUALNE INTERAKCIJE

Čitalac i pisac upućeni su jedan na drugog. Verovatnoća da će čitalac pogoditi tačno dalji razvoj događaja u tekstu veća je ukoliko pisac anticipira ono što možda čitalac očekuje. Upravo to je, prema Hoiiju, jedan od razloga za regularnost određenih obrazaca diskursa u žanrovima (Hoey 2001: 43). Pisac, znajući da čitalac ima određena očekivanja na osnovu prethodnog iskustva sa sličnim tekstovima

najčešće se trudi da ih ispuni ili da se bar delimično rukovodi njima pišući tekst. To, s druge strane, utvrđuje uverenost čitaoca u ispravnost polaznih pretpostavki i utiče bitno na njegova buduća čitanja i tumačenja kada se nađe pred tekstom sličnog tipa. Ključna reč za uspehu interakciju između pisca i čitaoca postaje tako podudaranje određenog korpusa tekstova koje imaju na umu i jedan i drugi učesnik interakcije. Svaki napisani i pročitani tekst utiče, manje ili više, i na pisanje i čitanje nekog sledećeg. Odnos u koji jedan tekst „stupa“ sa drugim tekstovima istog tipa utiče na buduću produkciju i recepciju sličnih tekstova i poznat je u literaturi pod imenom intertekstualnost<sup>2</sup> (Kristeva 1986: 37).

Veoma eksplicitna interakcija i naglašena intertekstualnost svojstvena je tekstovima formalne strukture koji su mahom argumentativne i ekspozitivne prirode. Razmotrimo, na primer, kako se tekstualna interakcija odvija između autora naučnog članka i publike koja takve tekstove čita. U tekstu jednog naučnog članka stručnjak iznosi rezultate istraživanja imajući stalno u vidu svoje kolege koje će na taj način imati priliku da novodobijenim informacijama obogate poznavanje odgovarajućeg polja proučavanja. Čitaoci, verovatno isključivo pripadnici odgovarajuće naučne i diskursne zajednice, tekstu će prići sa već razrađenim aparatom za tumačenje tog tipa teksta, budući da poznaju njihovu uobičajenu organizaciju i strukturu. Nekome ko je izvan date zajednice tekst će možda izgledati nejasno i nedorečeno, no autor članka i redovni čitalac teksta struke imaju ista znanja o konvencijama i običajima pisanja takvog tipa teksta. Autor članka pridržava se pravila pisane produkcije ustaljenih u određenoj kulturi, dok redovni čitalac naučne literature, u svakom segmentu teksta koji čita, otkriva zapravo poznati mu model pisanog diskursa, s kojim se i ranije sretao čitajući slične tekstove.

## 5. TEKSTUALNA INTERAKCIJA U NASTAVI STRANOG JEZIKA

Uprkos važnosti koja se u teorijskim razmatranjima pripisuje aktivnom pristupu tekstu, u praksi smo često svedoci da se čitanje, naročito kad je reč o nastavi stranog jezika, tretira isključivo kao vežba za proveru jezičke kompetencije.

Pošli smo od pretpostavke da čitalac, intereagujući s tekstom, formuliše hipoteze o tome kako će se tekst dalje razvijati. Zadatak onoga ko uči da čita na stranom jeziku jeste transfer sposobnosti kreiranja hipoteza u vezi s tekstom u domen čitanja na stranom jeziku. Iskustvo pokazuje da to kod mnogih učenika stranog jezika izostaje, između ostalog i zato što kod mnogih, pogotovu kod učenika mlađeg uzrasta, ta sposobnost nije dovoljno razvijena ni u maternjem jeziku. Dekodiranje teksta koje se odvija na morfosintaksičkom i sintaksičko-stilističkom planu često je toliko naporno za neke učenike stranog jezika da malo energije ostaje za pokušaj kreiranja hipoteza tokom čitanja. Da bi podstakao učenike da analizi teksta pristupe na nov način, nastavnik treba da kreira aktivnosti koje će povećati čitačevo učešće u interakciji sa tekstom i piscem. Te aktivnosti moraju svakako biti usklađene sa nivoom na kojem učenici vladaju stranim jezikom, kao i sa njihovim specifičnim potrebama i ciljevima učenja. Mi ćemo ovde navesti neke od mogućih aktivnosti.

Učenici treba najpre da se upoznaju sa različitim tipovima teksta, osobenostima njihove strukture i organizacije sadržaja. Dragocen može biti dijalog sa učenicima o tome šta oni uviđaju kao najbitnije odlike, na koji bi način takvom tekstu prišli ukoliko bi ga čitali na maternjem jeziku, kako bi ga analizirali i tumačili. Nastavnik stranog jezika ne treba da zazire ni od povremenih „vanjezičkih“ zadataka, kao što su pogađanje tipa teksta na osnovu nekog odlomka (npr. uvoda ili zaključka), klasifikovanje tekstova prema određenim parametrima i sl. Jedan od važnih uslova za razumevanje jeste prepoznavanje određenih intertekstualnih veza koje postoje između datog teksta, sa svim njegovim specifičnostima, i drugih tekstova slične vrste. Učenik treba da ima uvid u primere tipičnih tekstova na jeziku koji se uči, treba da razvija intertekstualna očekivanja u svakom sledećem tekstu koji čita, naročito ako se nije sretao sa sličnim tekstovima, ili su oni kulturološki i strukturalno drugačiji od tekstova na maternjem jeziku. Moguća aktivnost u tom smislu jeste upoređivanje tekstova, na stranom i maternjem jeziku, paralelna analiza odlomaka, uz ukazivanje na sličnosti i razlike u njihovom oblikovanju i strukturiranju.

Kada se suoči sa tekstem, čiji tip prepoznaje, čitalac, verovatno, ima najpre globalna, šire postavljena pitanja, a tek onda lokalna i specifična. Jedna od prednosti aktivnosti pre čitanja (tzv. *pre-reading activities*) jeste da obezbede učeniku odgovore na pitanja koja bi normalno mogao da postavi sam sebi o tekstu koji će čitati. Činjenica da su odgovori na globalna pitanja zapravo rasuti po tekstu dozvoljava, čak preporučuje selektivno čitanje, u kojem učenik traži one rečenice koje odgovaraju na njegova pitanja i čita samo njih. Svaka aktivnost s ciljem da se u tekstu, uz pomoć signala diskursa i metadiskursa, pronađe tražena informacija korisna je vežba nekome ko treba da čita na stranom jeziku, naročito kada se ima u vidu koliko tipova teksta mi zapravo nikad i ne čitamo u celini.

U procesu čitanja učestvuju ne samo jezičke već i kognitivne i metakognitivne sposobnosti čitaoca. U pokušaju da učenike pripremi za dinamičan odnos sa tekstem i piscem nastavnik može isprobati sledeću aktivnost: uz ponuđeni odlomak teksta predoče se dve ili tri moguće hipoteze o daljem toku teksta, za koje se učenici u paru ili grupi opredeljuju. Zatim se njihove pretpostavke porede sa stvarnim nastavkom teksta. Sve vreme učenici se pozivaju da obrazlažu i komentarišu svoja očekivanja i izbore (kako su se opredelili za jednu ili drugu hipotezu, koji su ih signali na to naveli, da li im se čini da je tekst zadovoljavajuće strukturiran, da li je pisac kroz metadiskurs dao dovoljno ili premalo uputstava čitaocu i sl). Na taj način, koristeći ne samo sopstvena, već i iskustva kolega dolazi se do ko-konstrukcije znanja i osveščivanja procesa čitanja. Živi dijalog sa tekstem omogućava im da proniknu u njegovo „tkanje“. Ovakve aktivnosti izuzetno su pogodne za rad u paru i grupi, kao i za brojne i heterogene grupe učenika.

Jedan od problema koji se ispoljava kod učenika prilikom pokušaja recepcije teksta jeste nemogućnost prevazilaženja linearnog pristupa da bi se došlo do hijerarhijskog ustrojstva teksta. Zato učenik treba da nauči da, služeći se „uputstvima“ rasutim po tekstu, izvlači primarne, sekundarne i marginalne informacije, a zatim da ih pomoću dijagrama ili tekstualne mape reorganizuje u sopstvenu predstavu o smislu, često bitno različitu od linearne jezičke forme kojom se pisac poslužio da te informacije predoči čitaocu. Jasno je da će se često od

jednog do drugog učenika te tekstualne mape razlikovati, u zavisnosti od onoga što svaki od njih izvuče iz teksta kao bitno, tj. kao ono što će o tekstu zapamtiti i onda kada se više ne bude ni sećao doslovne jezičke forme kojom se pisac poslužio. Izgled i razrađenost sheme zavisice od usklađenosti teksta sa interesovanjima, potrebama i afinitetima čitaoca, od dužine i kompleksnosti teksta, kao i od svrhe čitanja. Aktivnost se smatra uspelom, ukoliko shema sadrži suštinu teksta, srž „oslobođenu“ linearnog sleda jezičkih fenomena u kojima se krila.

Najdelotovnija, ali svakako i najzahtevnija provera razumevanja, primenljiva na višim nivoima učenja jeste rezime pročitano g teksta, verbalni ekvivalent dijagrama tekstualne strukture. U praksi se ovoj aktivnosti ponekad pristupa olako, na površan i nesistematičan način, bez prethodne pripreme, često bez poštovanja osnovnih pravila sažimanja vezanih za dužinu, izgled i kvalitet rezimea. Pod uslovom da se učenici adekvatno obuče za izradu ovog vida preformulacije, rezime predstavlja krunu analize jednog teksta — čitaočevu konceptualizaciju piščeve poruke.

Precizno i tačno prepoznavanje piščevih signala i njihovog značenja ključ je za bolje razumevanje teksta. Nije dovoljno učiti ih izolovano, deduktivnom metodom: aktivnosti za prepoznavanje diskursnih obrazaca i signala moraju biti kontekstualizovane. Učenici, na primer, mogu dobiti zadatak da porede jedan odlomak bogat signalizacijom i metadiskursom, sa istim tim tekstom iz kojeg se, za potrebe nastavne aktivnosti, svi pomenuti elementi upućivanja odstrane. Učenici bi u tom slučaju bili svedoci otežanih uslova čitanja i razumevanja usled izostajanja piščevih uputstava u diskursu. Poželjno je da i ova aktivnost bude praćena diskusijom učenika o tome koji segmenti mogu i bez signala biti shvaćeni bez mnogo napora, a koji pak ne, ima li mogućih alternativa za pojedine forme i sl. Aktivnost se može primeniti i na tekstu čiji su segmenti ispremeštani i treba da se uredi uz pomoć kohezivnih sredstava u vidu zamenica, hiperonima, konektora koji su u zadatku dati ili ne. Aktivnost pronalaženja grešaka može se primeniti na tekstu u kojem su određeni elementi tekstualne organizacije namerno pogrešno upotrebljeni, a na učenicima je da ih uoče i isprave. Na višim nivoima mogu se tako ispravljati neadekvatno upotrebljeni kohezivni elementi u pisanim radovima nekih drugih, anonimnih učenika, uz obaveznu diskusiju o načinjenim izborima po obavljenom zadatku. Ovakav način analize diskursa jača kod učenika svest o principima strukturiranja teksta, što će im biti od pomoći ne samo u recepciji već i u pisanoj produkciji na stranom jeziku.

U nastavi pisanja poželjno je da učenik primeni što više identifikovanih i naučenih signala diskursa i diskursnih obrazaca, kao što je npr. paralelizam ili egzemplifikacija u pisanoj produkciji na stranom jeziku. Time jača i varira sposobnost građenja rečenica, perioda i segmenata teksta, a može usvojiti i neku od mogućih globalnih struktura kao formu za iskazivanje sadržaja koji namerava da prenese. Pogodna aktivnost mogla bi biti pisanje određenog tipa teksta na osnovu datih informacija, ali poštujući zadatak strukturu, npr. koristeći paralelizam ili repetitivnost. Na nižim nivoima ovaj zadatak bi se mogao svesti na preformulaciju datog teksta.

Zgodan primer aktivnosti za uvežbavanje pisane produkcije na višim nivoima učenja daje Makarti (McCarthy 1991: 155). Od učenika se zahteva da povežu, „ulančaju“ zadate tekstualne segmente (otuda i naziv aktivnosti — *segment*

*chain activities*). Jedan uvodni, a jedan zaključni segment daju se grupi od četiri–pet učenika. Svako od njih zatim dobije još i početak nekog novog segmenta koji sadrži određeni signal. Uvodni i zaključni segment moraju biti sasvim jasni u pogledu smisla koji bi tekst trebalo da poprими. Svaki učenik posebno piše svoj segment – obično dve–tri rečenice. Sledi zajedničko razmatranje svih segmenata i njihovo uklapanje u koherentnu tekstualnu celinu. Još je važnije i teže odlučiti o pravilnom nizanju segmenata između uvodnog i zaključnog koji su na početku zadatka dati. Pošto poređaju sve segmente na zadovoljavajući, smislen način, očekuje ih ne manje kompleksna aktivnost gramatičkog prekrajanja, uklapanja i prilagođavanja segmenata novonastalom sledu (npr. preformulacija određenih konstrukcija, dodavanje kohezivnih sredstava među segmentima i sl.) u cilju bolje koherencije. Osnovna zamisao ove aktivnosti jeste da se simulira proces sintaksičkih, leksičkih, semantičkih i stilističkih izbora koje svako pisanje podrazumeva, vodeći pritom računa ne samo o nivou rečenice već i o nadrečeničnom nivou teksta.

## 6. ZAKLJUČAK

U doba vrtoglavog napretka u oblasti informacionih tehnologija, u eri hiperteksta, neminovno je napuštanje statičnog, linearnog i jednostranog pristupa pisanom diskursu. Savremeni čitalac, zahvaljujući razvijenim kognitivnim metakognitivnim, tekstualnim i intertekstualnim kompetencijama, spreman je da tekstu priđe proaktivno, da sa piscem uspostavi dijalog i omogući dinamični i celishodni protok informacija.

U domenu nastave stranih jezika ovakvo poimanje teksta može doprineti preispitivanju tradicionalnog pristupa nastavi čitanja i razumevanja pisanog diskursa. Nastavne aktivnosti koje polaze od teksta ne treba da budu sračunate isključivo na proveru jezičkih kompetencija, već na razvijanje aktivnijeg odnosa prema strukturi i organizaciji diskursa. Neke od njih ovde smo predložili, uz napomenu da o njihovoj izvodljivosti i svrsishodnosti ostaje da se donese sud tek na osnovu rezultata empirijskih istraživanja sprovedenih u učionici.

1 Tradicionalna, ne previše srećna podela, nastala sedamdesetih godina prošlog veka, razlikovala je *bottom up* pristup čitanju (procesuiranje teksta reč po reč, prihvatanje autoriteta pisca) od *top down* pristupa, kod kojeg bi čitalac trebalo da pristupi tekstu „odozgo“, od globalnog ka lokalnom, sa nekim unapred oformljenim planom, preskačući čak delove teksta koji nisu relevantni za čitačeve potrebe i svrhu čitanja. Kasnije su predlagani nešto jasniji termini za ove postupke: *text-driven* i *reader-driven*. (v. Urquhart 1999: 42)

2 Inspirisana Bahtinovim radovima, Kristeva uvodi trodimenzionalni tekstualni prostor sa tri „koordinate dijaloga“: pisac, idealni čitalac i spoljni tekstovi (tj. ostali tekstovi koje i pisac i čitalac imaju u vidu). Svaki segment teksta može se dovesti u vezu sa nekim širim korpusom tekstova koje sobom nose i pisac i čitalac. Svaki tekst je, prema rečima Kristeve, apsorbovani i transformisani neki drugi tekst.

## LITERATURA

- Colombo, A. 2002. *Leggere. Capire e non capire*. Bologna: Zanichelli.  
 Conte, M. E. 1988. *Condizioni di coerenza: ricerche di linguistica testuale*. La Nuova Italia: Firenze.

- Goodman, K. 1967. Reading: a psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 4, 126-135.
- Hyland, K. 1998. Persuasion and context. The pragmatics of academic metadiscourse. *Journal of Pragmatics* 30, 437-455.
- Hoey, M. 2001. *Textual Interaction. An Introduction to Written Discourse Analysis*. London: Routledge.
- McCarthy, M. 1991. *Discourse Analysis for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kristeva, J. 1986. Word, dialogue and the novel. U. Moi, T. (ur.) *The Kristeva Reader*. New York: Columbia University Press, 35-61.
- Sinclair, J. M. 1983. Planes of discourse. U. S. N. A. Rizvil (ur.) *The Two-Fold Voice: Essays in Honour of Ramesh Mohan*. Hyderabad: Central Institute of English and Foreign Languages, 70-91.
- Urquhart, S. i C. Weir. 1998. *Reading in a Second Language: Process, Product and Practice*. London: Longman.
- Widdowson, H. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.

### SUMMARY

#### TEXTUAL INTERACTION: POSSIBLE IMPLICATIONS FOR FOREIGN LANGUAGE TEACHING

This paper explores some aspects of textual interaction within written discourse analysis as well as possible implications of such an approach for foreign language teaching. The focus is on writer-reader interaction. The writer guides the reader by signalling through the text, whereas the reader approaches the text actively by using the writer's signals and intertextuality which can help create expectations on further text development. All this can have a positive influence on teaching reading and writing skills and some classroom activities are suggested at the end of the paper.

**KLJUČNE REČI:** tekst, interakcija, čitanje, intertekstualnost, nastavne aktivnosti.