

Славко Ж. Станојчић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Одсек за филологију
Катедра за српски језик
Orcid: 0000-0001-7979-2212

МЕТОДОЛОШКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ АНАЛИЗЕ ПОТЕНЦИЈАЛА КОЛОКАЦИЈЕ И КОНКОРДАНЦЕ РЕЧИ У ТИПИЧНОМ УЏБЕНИЧКОМ ДИСКУРСУ²

У раду се бавимо анализом уџбеничког дискурса и посматрамо потенцијал колокације и конкорданце пунозначних и функционалних речи. Та анализа с једне стране показује како се уџбеници из различитих предмета међусобно разликују, а с друге стране постављају се питања колико су то показатељи садржаја како предмета тако и ауторских решења при састављању уџбеника. Подсистем који се види у типичним сегментима дефиницијског/парадефиницијског језика у уџбеничком дискурсу представља посебан вид научног функционалног стила/регистра. С обзиром да анализирани корпус обухвата уџбенике нижих разреда основне школе, уочава се да у оквиру овако ограниченог подсистема уџбеничког дискурса постоји различито одређено степеновање комплексности материје коју треба пренети ученицима од првог до четвртог разреда основне школе. Уочавамо да се у текстовима ових уџбеника настоји да се степенује комплексност материје коју треба пренети ученицима прва четири разреда основне школе.

Кључне речи: уџбенички дискурс, колокација, конкорданца, пунозначне речи, функционалне речи

1. Увод

У раду се бавимо, пре свега, оним сегментима уџбеничког дискурса које називамо дефиницијским/парадефиницијским језиком. У складу са дефиницијама наше лингвистике, полазимо од поставке да је уџбенички дискурс *омеђени дискурс*, ужа категорија појма *дискурс*,³ као и од поставке да се та ужа категорија може дефинисати као *посебна комуникацијска активност* коју одликује и специфичан низ лексичких

1 slavko.stanojcic@filum.kg.ac.rs

2 Истраживање у овом раду финансирано је по Уговору о преносу средстава за финансирање научноистраживачког рада запослених у настави на акредитованим високошколским установама у 2024. години 451-03-65/2024-03/200198.

3 В. и: Polovina 1999: 125–135, где се говори о *омеђеном дискурсу*, који као појам има све карактеристике појма *field of discourse*, што укључује и значење појма и термина *ситуација*, као прихваћеног у нашој лингвистици.

јединица – а оне су условљене, најчешће, *предметом* датог саопштавања.⁴ Напомињемо да се неке лексичке јединице дате дефиниције, наравно, могу наћи и у многим другим пољима, и са различитим значењем, и у различитим лексичко-граматичким колокацијама, односно у врло разноврсним везама базираним на систему *лексичке конкорданције*.

Подсистем који се види у типичним сегментима дефиницијског/парадефиницијског језика у уџбеничком дискурсу може се најуспешније описати кроз сагледавање колокацијских и конкорданцијских система, а такав подсистем је функционалностилски маркиран атрибутом уџбеничког дискурса, као посебан вид *функционалног научног стила/реџистира*. Потребно је имати на уму да је овај подсистем дискурса такође нужно условљен, па стога и променљив, у зависности од тога коме је упућен, а у нашем случају реч је о уџбеничком дискурсу који треба да *научне* чињенице у адекватном разумљивом, и – може се рећи – у *елементарном облику* пренесе ученицима прва четири разреда основне школе.

Критеријум за избор лексема које ћемо у овом раду приказати био је *значење лексеме и веза са њом дискурса* – за дати текст изабрана лексема схваћена је као доминантна, јер је *предмет датог уџбеничког дискурса*.⁵ И овде је испитивање њихове фреквенције показало – *семантичку структуру* текста која се нуди ученику основне школе за савладавање појмова у одређеним школским предметима.

2. Анализа корпуса

Анализа је вршена на корпусу уџбеника намењених предметима (а) Српски језик и (б) Природа и друштво (в. Извори, на крају рада), а обухватају четири разреда основне школе.

У делу наставе који обухвата матерњи језик, као типичне дефиницијске/парадефиницијске сегменте узимамо оне из области *граматике* и *теорије књижевности*. На основу општег искуства из наставне праксе тих школских предмета, узимамо за типичне лексеме у (а) граматички: *реч, реченица, глас, именица, придев, број, заменица* и *глагол*; и у (б) теорији књижевности лексеме: *писац, прича, песма, стих, приповедач, песник, опис* и *осећање*. Следећа табела приказује њихову учесталост у уџбеницима матерњег језика (читанкама):

Укупан број речи по редима

I разред	II разред	III разред	IV разред
4.441	5.230	8.295	12.629

4 Р. Картер (2002: 53–55) за код нас уобичајену категорију с термином *одељени дискурс* употребљава термин *поље дискурса* (*field of discourse*).

5 „Each field usually has a specialized, topic-related vocabulary... some items of which may turn up in other fields with different meanings (and often in different grammatical collocations...): for example, *wings* in air transport and in theatrical parlance; *lock* in the field of river or canal transport and in the language of security.” (Carter 2002: 53–54) Претходно смо указали да поучаваоци говоре о *одељеном дискурсу*, који као појам има све карактеристике појма *field of discourse*, што укључује и значење појма и термина *ситуација*, као прихваћеног у нашој лингвистици (в. Polovina 1999: 125–135).

(а) Граматички термини

– реч: 35	– реч: 64	– реч: 79	– реч: 73
– реченица: 5	– реченица: 41	– реченица: 13	– реченица: 12
– глас: 5	– глас: 37	– глас: 20	– глас: 23
– именица: 0	– именица: 0	– именица: 13	– именица: 0
– придев: 0	– придев: 0	– придев: 12	– придев: 0
– број: 1	– број: 1	– број: 5	– број: 17
– заменица: 0	– заменица: 0	– заменица: 0	– заменица: 0
– глагол: 0	– глагол: 1	– глагол: 10	– глагол: 2

(б) Књижевнотеоријски термини

– писац: 3	– писац: 9	– писац: 35	– писац: 40
– прича: 51	– прича: 50	– прича: 115	– прича: 157
– песма: 51	– песма: 63	– песма: 181	– песма: 148
– стих: 2	– стих: 13	– стих: 47	– стих: 38
– приповедач: 0	– приповедач: 2	– приповедач: 16	– приповедач: 53
– песник: 7	– песник: 22	– песник: 72	– песник: 51
– опис: 4	– опис: 4	– опис: 25	– опис: 42
– осећање: 0	– осећање: 9	– осећање: 17	– осећање: 61

Прво што се може уочити јесте да само у појединим случајевима (нпр. *прича*, *песма*) долази до извесног повећања фреквенције јављања, мада, када се узме у обзир да је укупан број речи у читанкама, поготово у трећем и четвртном разреду, два односно три пута већи, не може се сматрати да је та фреквенција јављања одабраних речи посебно истакнута. Интересантно је и да се неки граматички термини (*реченица*, *именица*, *глагол*, *заменица*) у ствари много мање јављају како узраст расте, мада би се очекивала супротна тенденција, с обзиром да ће се од петог разреда граматика по наставним плановима више обрађивати него у прва четири разреда.

Ове лексеме – било да се налазе у дефиницијском/парадефиницијском дискурсу овога уџбеника, било да су у дискурсу *шекста* дидактичко-методичког апарата уз текст саме дефиниције у најужем смислу – очигледно је да доминирају датим дискурсом. Једновремено, уочљиво је да је теоријскокњижевна терминологија више заступљена од граматичке. То се може тумачити и чињеницом да школска пракса наставе предмета матерњи језик даје предност лепој књижевности (дечјој, народној, уметничкој), али и чињеницом један број термина из области теорије књижевности, заправо, долази из сфере *оштитег језика*, где нема ранга термина (на пример, именице или деривати типа: *опис*, *осећање*, *писац*).

Такође, видљиво је и да фреквенција граматичких термина у дискурсу уџбеника од I до II разреда нема тенденцију пораста, док фреквенција теоријскокњижевних термина очигледно показује пораст. Тако је, рецимо, присутна висока фреквенција термина *песма* и *песник* и у односу на укупну терминологију ове уже наставне области у целини наставе матерњег (српског) језика. Такође, истраживање је показало да се, у поређењу са уџбеницима претходног I и II разреда, у уџбеницима за III и IV разред може видети само благо, умерено повећање фреквенције

граматичких термина. Притом, врло је видљиво да је употреба неких од граматичких термина чак обележена у фреквенцијском попису и – нултим (ø) појављивањем: рецимо, термин *зменица* се не појављује ни у једном од четири разреда, да би се термини *именица* и *привид* употребљивали тек (и само!) у уџбенику за III разред, са фреквенцијом 13, односно 12, док их у уџбеницима I, II и IV разреда – нема.

Оваква разлика, природно, може се тумачити: или (а) садржајем наставних планова и програма за основну школу – тумачења језичких система (фонетике, морфологије, синтаксе, лексикологије) дата су у врло ограниченем обиму, док су тумачења књижевних дела дата у врло великом обиму; или (б) ауторским давањем предности делу наставе који обрађује књижевност на српском језику, што резултира и масовнијом употребом дидактичко-методичког апарата у тексту уџбеника. Уколико је ово друго (б) тачно, оцена сврсисходности (и квалитета) уџбеника била би ствар социологије културе, а не ни науке о језику ни науке о књижевности.

Ови коментари изведени су методолошки у духу примене основних постулата *корпусне лингвистике*. Наиме, како представници тог приступа констатују – висока фреквенција датих лексичких јединица представља једну од битних карактеристика анализираног типа текста, дакле, фреквенција речи јесте значајан податак о односу који постоји између лексике и типа текста (Santos Pereira 2004: 115).⁶ Другим речима, информације о фреквенцијском опсегу појединачних речи могу истраживачима пружити јаснији увид у специфичност уџбеничких текстова него што им пружају, на пример, подаци о реченичној разноликости.

Методологија посматрања уџбеничког дискурса, а такав дискурс је један од битних елемената језичке комуникације која се врши између *аутора* (лингвистички – говорника) и *ученика* (лингвистички – слушаоца/читаоца) с циљем да овај други усвоји и систематизује појмове које му одређене наставне дисциплине тумаче, мора се ослонити и на уочавање колокацијских односа у дискурсу. С обзиром на ограничен обим овог рада, у дањем тексту приказаћемо део анализе колокација за поједине речи узимајући у обзир одабране, углавном фисокофреквентне лексема и оне колокације које најбоље илуструју тип импликација које таква анализа пружа.

У типу омеђеног дискурса који овде представљамо – уџбеничкој литератури за ниже разреде основне школе, могу се констатовати следеће колокацијске везе, прво са именичким лексемама: *песма, реч, прича*.

Примењујући дефинисане основне поставке корпусне лингвистике (о колокацији и конкорданцији), погледаћемо неке индикације о

6 „[...] the high frequency of given lexical items can be a prominent feature in the characterization of text types. As it is stated in Baayen (1998: 90), [...] word frequencies constitute a rich source of information on the relation between lexis and text type. General summary measures capture global properties such as repetitiveness and vocabulary richness, but much more detailed information is available if we allow ourselves to consider individual words in specific frequency ranges. The specificity of texts and themes is reinforced by the observation of words which occur typically in homogeneous texts.” (Santos Pereira 2004: 115)

колокабилности ових лексема, које су и део општег језика, али у настави матерњег језика постају и терминолошке лексеме.

Лексема **песма** јавља се са низом лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *разговарајши, описашши, говориши, саставиши, речи, необичан, -на, -но, ређалица, ружалица, брзалица, стих, поука* и др., на пример:

- (1) Хајде да *разговарамо о песми* (Ћитанка II, 6, 7, 9, 11, 13, 15 и даље);
- (2) *Песме су састављене од речи* које се дуго траже (Ћитанка II, 21);
- (3) Какво расположење ствара ова *песма ређалица* (Ћитанка II, 53);
- (4) Прочитај поново *стихове* у којима се налази *поука песме* (Ћитанка II, 89).

У трећем разреду лексема **песма** колоцира са: *прелеп, -а, -о; средишње; порука; љубавни, -а, -о; народни, -а, -о; ојевати; здравица; обичајни, -а, -о; певати; изговарати* и др., на пример:

- (5) Покушај да искажеш *поруку ове песме* (Ћитанка III, 46);
- (6) Откриј које се речи римују у *песми Љубавна песма* (Ћитанка III, 46);
- (7) У овој *народној песми ојевана је сестринска љубав* (Ћитанка III, 94);
- (8) Ово је *шљива народна песма* (Ћитанка III, 110).

Као што се види из примера лексема **песма** се налази у питањима, задацима, дефиницијама и објашњењима у дидактичко методичком курсу.

Лексема **прича** исто тако налазиће се у разноврсном контексту, са исто тако разноврсним потенцијалом колокације и конкорданце, а колоцира са лексемама као што су: *ведар, -гра, -дро; дедин; бабин; саставиши; говориши; (ис)причаши; за децу* и др., на пример:

- (9) *Какве су биле дедине и бабине приче?* (Ћитанка I, 14);
- (10) Покушај да *саставиш причу* (Ћитанка I, 20);
- (11) Како би почела... *испричала причу?* (Ћитанка I, 29);
- (12) Бранко Ђопић је *писао ведре и веселе песме и приче за децу* (Ћитанка I, 47).

У трећем разреду лексема **прича** колоцира са низом лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *радња; бајка; леп, -а, -о; почетак; крај; гео* и др., на пример:

- (13) Бајка је *прича у којој има фантастичних, нестварних бића* (Ћитанка III, 77);
- (14) Приметио си да је на *почетку приче* главна цинава особина – себичност (Ћитанка III, 93);
- (15) Зашто је цин на *крају приче* поцрвенео од беса (Ћитанка III, 93);
- (16) Који *гео приче* је на тебе оставио најјачи утисак? (Ћитанка III, 115).

Поред чињенице да примери илуструју употребу лексеме у дидактичком делу уџбеника, интересантно је приметити да се у трећем разреду

говори о текстовним сегментима (*почетак, гео, крај* приче) док је у првом разреду то била „активност” (*наставити* причу, *почети* причу).

Именичка лексема **реч** доводи до више језичког материјала – рече-ница, одн. синтагми (секвенци исказа) у којима је очигледна колокација и конкорданца те лексеме са другим лексемама, као што су *постојајти*; *означавајти*; *направити*; *(на)сликајти*; *саставити*; *неки, -а, -о*; *именовајти*; *скраћити*, *скраћеница* и др., на пример:

- (17) Од речи ластва песник је *направио* реч ’ластити’ (*Ћитанка II, 15*);
 (18) *Насликај* и ти прво *речима*, а после можеш оловком (*Ћитанка II, 21*);
 (19) *Неке речи* именују бића – људе, животиње, биљке (*Ћитанка II, 21*);
 (20) Песници *речима* *сликају* све оно што нас окружује (*Ћитанка II, 45*);
 (21) *Скраћене речи* називају се *скраћенице* (*Ћитанка II, 78*).

Примећујемо да се и у дефиницијском дискурсу (бар у оном делу који је описног, а не строго дефиницијског карактера) у конкорданци са одређеним лексемама, у ствари – јавља и метафоричко изражавање, оно које имамо у примеру: „Песници *речима* *сликају*...”, чега је аутор уџбеника свестан, што показује примером: „*Насликај* и ти прво *речима*, а после можеш *оловком*”, који је умесно (методолошки – циљано и корисно за наставу) изабрао.⁷

Поред изразито термилошких лексема, у овом типу омеђеног дикурса – уџбеничкој литератури за ниже разреде основне школе за предмет Српски језик – могу се констатовати као карактеристичне и везе са релативно фреквентним именичким лексемама као што су: **зец**, **мама**, **дејше**, **ијшица**, а њих налазимо углавном у књижевноуметничким текстовима, а ређе у дидактичком тексту (пример 33).

Лексема **зец** колоцира са низом лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *бео, -ла, -ло; сјавати*; *(од)скакујати*; *илав, -а, -о; чудни, -на, -но; једини, -а, -о; разбећи се, бежати* и др., на пример:

- (22) У лопти станује... станује... станује један бели, сасвим бели *зец* (*Ћитанка I, 8*);
 (23) [...] *одскакујаше зец* и откотрљаће се лопта (*Ћитанка I, 9*);
 (24) *Плави зец*, / *чудни зец*, / *једини на свету* (*Ћитанка I, 43*);
 (25) [...] *разбегли се зечеви* / на стотину страна (*Ћитанка I, 75*).

⁷ Несумњиво је у утврђивању свих потенцијала лексеме, па и оног који је доводе на ниво метафоре, приступ корпусне лингвистике апсолутно од изузетне користи. О таквом поступку в. и констатације које даје литература из тога домена, каква је, на пример, она која објашњава потенцијал конкорданце енглеских придева *high* и *tall*, којима се одређују именице, а које се иначе сматрају синонимима: „In response to the teachers’ questions, TELEC staff searched MEC in *TeleCorpora* and examined the nouns that were modified by *high* and *tall*. What emerged from the search was that there was a tendency for *high* to be used in a metaphorical sense with more abstract nouns whereas *tall* tended to be used more frequently with concrete nouns such as people, trees and buildings.” (Tsui 2004: 44–45)

Лексема **мама** показује односе колокације и конкорданце са низом лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *мој, -а, -е; срце; љубав; ђажња; радост; сунце; лејоша; сиремаши (вечеру, храну); имаш; шужан, -на, -но; јадан, -гна, -гно* и др., на пример:

- (26) Две руке / има моја мама (Ћитанка I, 15);
 (27) Мама – срце, љубав, ђажња, радост, Сунце, лејоша (Ћитанка I, 16);
 (28) Мама је сиремала вечеру за богове (Ћитанка I, 51);
 (29) Мама је имала мене, али ми се чинило да је шужна (Ћитанка I, 52).

Када упоредимо колокацијске везе претходне две именице, *зец* и *мама*, јасно видимо да је прва од њих индикативна за контекст активности и игре, док је друга везана пре свега за емотивни и лични контекст.

Лексема **пшчица** налазиће се у колокацијском/конкорданцијском односу са великим низом лексема, као што су *небески, -а, -о; појаш; песмица: шешојер, -а, -о; певаш; мали, -а, -о; леј, -а, -о; невидљив, -а, -о* и др., и у разноврсном контексту – у тексту који наставник анализира са ученицима (30, 31, 32) и у примерима реченица из дидактичко-методичког дискурса (33):

- (30) И као небеске пшчице, / крупне, свилене пахуљице / падају (Ћитанка III, 14);
 (31) Пшчица поје / Песмице своје (Ћитанка III, 20);
 (32) Каква пшчица шешојера / пева тамо сред језера? (Ћитанка III, 42);
 (33) Шта могу значити слике: пшчица шешојера, златна рибица? (Ћитанка III, 43).

Могућности везе именице *пшчица* са лексиком која је окружује у датим примерима да отвори место великом низу лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *небески, -а, -о; појаш; песмица: шешојер, -а, -о; певаш; мали, -а, -о; леј, -а, -о; невидљив, -а, -о* и др., наравно, могу се испитивати пре свега на семантичком нивоу, и то путем примене метода корпусне лингвистике – онда када је потребно наћи довољан број примера у (траженом) језичком материјалу. Наиме, како би истраживачи у тој области рекли – „очигледно се види да је лексичко коезистирање веома различито” (Santos Pereira 2004: 117). У примеру који дајемо за конкретну именицу, она ће отворати место (конкордирати) са неограниченим низом лексичких јединица из класе глагола и класе придева.

У оваквом испитивању, међутим, можда је најинтересантније питање о томе да ли ће, на пример, баш сви придеви, односно сви глаголи које смо нашли уз дату именицу моћи да буду употребљени у сваком тексту. Наиме, очигледно је да придев *небески, -а, -о* може конкордирати са именицом *пшчица*, као и глагол *појаш* – у контексту поезије, дакле у контексту уџбеника матерњег језика и књижевности.

С друге стране, у контексту комуникативног (општег) језика, какав је уџбеник из области природе и друштва, ниједна од ове две лексеме

(*небески, њојати*) не би била у односу конкорданце. Наиме, сигурно се у уџбеницима *Природа III* и *Природа IV* синтагме *разноразне њиџице* и *џиџице селице* какве налазимо у следећим реченицама не би могле заменити синтагмом *небеске њиџице*:

- (1) Паличњак је инсект сличан танкој гранчици, па остаје непримећен за *разноразне њиџице*, које су у непрекидној потрази за укуским залогам (*Природа III*, 25);
- (2) Многе *џиџице селице*: роде, ласте, дивље патке и др. – два пута годишње преваљују пут између летњег и зимског боравишта (*Природа IV*, 17).

Поменута замена није могућа јер им се у језику науке, чак и када то нису птице без способности летења (нпр. *џинџвини, њојеви* и сл.), тај атрибут не приписује, као што им се приписују атрибути по стаништима: *барске џиџице, морска ластџавица* и сл.

По сличном критеријуму, у поетском контексту лексема *џиџица* јавља се у односу конкорданце и са глаголском лексемом *џевати*, и са лексемом *џојати*, док ће у дискурсу уџбеника из области природе у томе односу бити само са лексемом *џевати* (или лексемама: *џеркуџиџи, џракџиџи, креџиџи* итд.).

Најзад, на корисност метода корпусне лингвистике (у комбинацији са фреквенцијским прегледом дискурса) у (могућном) моделу анализе указаћемо и на примеру врло фреквентне у читавом корпусу именичке лексеме *џеџе* и троструко мање фреквентне придевске лексеме *џаџан, -џна, -џно*.

Именичка лексема *џеџе* наћи ће се у комбинацији са низом конструкција (атрибутских, објекатских) и лексема из различитих семантичких поља, као што су конструкције атрибут + именица (*месечево џеџе, џолиџно џеџе*), прелазни глагол + објекат (*родила /џолиџно/ џеџе*), одн. лексеме: *џесник (за џеџу); одређивати судџину; џодџиџиџи; машиџа; иџра; забрањивати* и др.;

Наводимо примере реченица из текста народне, одн. уметничке књижевности који се ученицима даје на анализу (34, 35), а онда и примере из дидактичко-методичког дискурса (36, 37):

- (34) *Месечево џеџе*, па то уопште није зрно песка! (*Ѓитанка IV*, 27);
- (35) Испочетка, у радости, није марила што је *џолиџно џеџе* родила (*Ѓитанка IV*, 35);
- (36) Љубивоје Ршумовић један је од значајних данашњих *џесника за џеџу* (*Ѓитанка IV*, 46);
- (37) Осим *џоеџије* и *џрама за џеџу*, аутор је ТВ емисија (*Ѓитанка IV*, 46).

Нешто мање фреквентна, придевска лексема *џаџан, -џна, -џно*, као и именица *џаџо*, које су у творбеној вези, налазе се у разноврсном односу колокације и конкорданце, такође – у примерима реченица из текста народне, одн. уметничке књижевности који се ученицима даје на анализу (38, 39), а затим и у примерима из дидактичко-методичког дискурса при анализи датог текста (40):

(38) Прстима се поигравао *злајном амајлијом* која му је висила око врата (*Ћитанка IV*, 28);

(39) Гле, па то више и није лопта него оно *мало злајно јагње* (*Ћитанка IV*, 64);

(40) Народни језик је сликовит. Покушајте да протумачите подвучене изразе: *злајна жица* – светлосни зрак, поглед (*Ћитанка IV*, 79).

Осим у примеру (40), ова лексема је углавном у исказима који би се могли сматрати стилски маркираним. То је сасвим очигледно у реченицама из народних умотворина, али и у примеру из уметничке (популарнонаучне) прозе. У њима, како видимо, у односу конкорданце су са лексемама: *амајлија*; *јагње*; *жица*; *суб*, *-а*, *-о*.

С друге стране, у дискурсу уџбеника *Природа IV* са знатно мањом фреквенцијом јављају се лексеме *злајно*, *злајан*, *-јни*, *-јна* и лексема *злајар*, како видимо у примерима:

(41) Када се роди дете, Роми имају обичај да му у руку стисну *злајан прстен*. Они верују да ће то утицати да буде богато и да лепо живи (*Природа IV*, 77);

(42) *Посуђе* које су користили владари *израђивано је од сребра и злаја* (*Природа IV*, 102);

(43) *Од занатлија*, било је ковача, *злајара*, грнчара, ткача, кожара, камениорезаца, дрводеља (*Природа IV*, 103).

Наведене лексеме егзистирају у конкорданци са лексемама из значењских група (семантичких сетова)⁸ „материја”, „предмети”, „привређивање”, „радник” као што су лексеме: *прстен*; *посуђе*; *сребро*; *израђиваши*; *занатлија*; *одећа*; (*из*)*вешти*; *рудник*; *рудар* и сл., и то највише у контексту наставе историје.

Сасвим уопштено, дакле, материја *лексичких (иунозначних) речи* условљена је *темајшким дискурсом*, па тиме располаже разноврсном лексиком. За опис у границама рационалног, економичног – то значи констатовање *доминантне лексике* у дискурсу анализираних уџбеника, као и указивање на *пошенијале везе* испитиване лексике са контекстом, што логично значи на првом месту испитивање колокацијских и конкорданцијских могућности.

Са гледишта статистичке лингвистике, и са гледишта корпусне лингвистике у праћењу конкорданце, интересантно је кретање употребе граматичких речи – *везника* и *речица/партикула* (в. Stanoјčić, Popović 2010), које као затворена класа речи обезбеђују граматичке односе међу

8 У смислу енглеског термина *cluster*, какав се, на пример, види у дефиницији: „Theoretically, it is possible for any lexical item of English to co-occur or ‘keep company’ with any other lexical item. However, for any particular lexical item X there are certain other items which have a high probability of being found near X. For instance, we might expect *snow* to have a high probability of co-occurrence with *block*, *road*, *fall*, *winter*, *cold*, etc. but a low probability of co-occurrence with *cider*, *apple*, *dog*, etc. The total list of words which are found to collocate with a particular lexical item X is called the **cluster** of X. Some members of the cluster will be more central than others, in that their probability of co-occurrence with X is high.” (Carter 2002: 52)

лексичким речима формирајући и физиономију дискурса уџбеника. Квалитет поступности реализује се не само дискурсом чији (морфо) синтаксички састав мора имати *једноставне јединице*, оне које су највише прилагођене перцептивним способностима слушалаца (кад је реч о уџбенику намењеном ученичкој популацији), него и дискурсом који је најприближнији језичком изразу *непосредне комуникације* личности која тумачи материју школског предмета са личношћу која дата тумачења треба да прихвати. Таква се усмереност дискурса, најочигледније, реализује *дијалогском формом* дискурса,⁹ а она се опет – манифестује, пре свега присуством низа *ујийијних реченица* у тексту, чија је морфо-лошка ознака најчешће *ујийијни везник* (али и *инџонација*, у штампаном тексту означена правописним знаком *ујийијника „?”*).

Ово ћемо показати избором четири лексеме, односно конструкције *џийијичноџ педагоџскоџ дијалоџа* у уџбеничком дискурсу анализираних текстова. Фреквенцију функционалних речи у анализираним уџбеницима илустроваћемо помоћу четири лексеме, одн. конструкције, прво на примеру уџбеника из области предмета Природа и друштво, а затим у читанкама:

(а) Природа и друштво

	<i>Priroda I</i>	<i>Priroda II</i>	<i>Priroda III</i>	<i>Priroda IV</i>
<i>да ли</i>	8	20	41	8
<i>џиџа</i>	68	60	92	30
<i>како</i>	48	52	35	36
<i>заџиџо</i>	19	11	17	13

(б) Читанка

	<i>Čitanka I</i>	<i>Čitanka II</i>	<i>Čitanka III</i>	<i>Čitanka IV</i>
<i>да ли</i>	34	43	133	97
<i>џиџа</i>	87	101	220	217
<i>како</i>	63	81	129	232
<i>заџиџо</i>	33	33	100	74

Ове лексеме у упитним реченицама јављају се у функцији успостављања директне (дијалогске) комуникације између наставника/ аутора и ученика/читаоца, пошто постављање питања претпоставља или учеников одговор или понекад постоји припремљен текст или (уџбеничко) објашњење феномена који се у датом дискурсу обрађује, а који ученик треба да прихвати као јасно дефинисан. Када упоредимо учесталост ових језичких јединица, уочвамо да све упитне лексеме имају много мању употребу у уџбеницима са ознаком *Priroda I–IV*, него што је имају уџбеници са ознаком *Čitanka I–IV*. Делимично, то се може објаснити већом количином текста у уџбеницима за предмет Српски језик и књижевност. Међутим, добар део веће фреквенције датих лексема,

⁹ О питањима прилагођавања школског и уџбеничког дискурса ученику постоје бројна истраживања (нпр. в. Harrison 2001; Trebješanin, Lazarević 2001; Sinclair 2004).

нарочито изразито висока фреквенције лексема *шћа* (220, 217) и како (129, 232) у уџбеницима за III и IV разред – анализом контекста у којем се те речи налазе и са којим се налазе у конкорданци – доказује да уџбеници из ове области садрже много већи број *уошћених* питања којима би се ученици упутили у градиво које уче. Илустровано примерима, усмеравање учениковог одговара на егзактни закључак сигурно је много прецизније када упитна реченица са *шћа*, као у следећем примеру, долази после описа експеримента на који се односи:

(1) *Шћа* је спречило воду да уђе у чашу? (*Priroda III*, 88).

Претходно поменута формулација повољнија је него да се у дидактичко-методичком апарату разговора о тексту песме „Септембар” (Душана Костића), у контексту целог низа питања, формулише упитна реченица са *шћа*, као што је следећа:

(2) У песми су насликане неке појаве у јесен. Које су то појаве? *Шћа* се дешава с природом у ово годишње доба? Зашто у песми јесен долази у „жутом ауту”? *Шћа* је песник изразио том сликом? (*Ћитанка III*, 7)

У наведеној реченици се упитна заменица/везник, као заменица за ствари, може односити на више појава које се дешавају у годишњем периоду који је тема песме. Увид у конкорданцу заменичко-везничке лексеме *шћа*, наиме, показао би да је распон њеног потенцијала значењске везе са другим лексемама, као што је то уопште у језицима¹⁰ – врло широк, са мало ограничења.

Другим речима, у дидактичко-методичком апарату уз дефиниције, као и уз текстове прозе и поезије – дискурс ових уџбеника има (исувише) велики број *недовољно одређених (недовољно конкретних) шћана* која се ученицима постављају с циљем да се упуте у дато градиво и усвоје појмове које оно садржи. Природно, то може бити и због познатих разлика дискурса природних наука и наука које традиционално одређујемо као хуманистичке.

Ипак, у дискурсу уџбеника из обе анализиране области у довољној мери, и сасвим на месту, присутна је особина коју истраживачи уџбеничког текста уопште називају *дијалогичности* у *ужем смислу речи* и подразумевају под тим такву организацију текста у којој су „саговорници, најчешће, писац уџбеника и дете-читалац, али могу бити и два писца уџбеника, две идеје, две теорије, две врсте података и сл.” (Plut 2003: 231–232). То сигурно потврђује фреквенцијски попис лексема и морфосинтаксичких речи у датоме корпусу.

10 На пример, кад је реч о датом распону, истраживачи констатују: „The linguistic unit’s connectors span can vary from clauses to paragraphs and even longer stretches of discourse [...]. Learners thus first need to familiarize themselves with the meaning of the individual connectors, the type of components they normally occur with in discourse, and finally the distance they can span in order to be able to identify the type and expanse of the relation they indicate.” (Gyula 2004: 160)

3. Закључак

Можемо закључити да анализе фреквенције и колокабилности лексема у уџбеничком дискурсу могу у великој мери успешно показати специфичност научног функционалног стила/регистра. Ипак, с обзиром да је уџбеничка литература зависна и од тога коме је намењена, на пример, од узраста а затим и од школских предмета које она покрива, увек је потребна детаљна анализа колокација и конкорданци које доминантна лексика остварује. Тако се врло јасно уочавају разлике између дидактичких делова и књижевно-уметничких текстова какве налазимо у читанкама, иако и ту постоје одређена преплитања.

Такође, могу се на основу лексике поредити и уџбеници који покривају различите предмете (Природа и друштво, с једне стране, и читанке, с друге), поготово када се исте или сличне речи јављају у уџбеницима. Анализа такође показује да треба бити опрезан када се доминантан тип лексема анализира – како у погледу фреквенције тако и у погледу колокабилности. Тако, на пример, ако се посматрају функционалне речи, неки се уџбеници показују прецизнији од других када је у питању педагошки односно дидактички дискурс.

С друге стране, поступност увећања фреквенције не јавља се сразмерно са већим узрастом. Стога, иако вероватно најједноставнији и најуспешнији метод изучавања функционалног стила какав је уџбенички дискурс заиста јесте изучавање фреквенцијског и колокацијског система, сматрамо да је увек потребна врло детаљна анализа и дискусија утврђених резултата.

Извори

- Ћитанка I: S. Jovanović, *Zlatna jabuka, Ћитанка за 1. razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2007.
- Ћитанка II: S. Jovanović, *Zlatna jabuka, Ћитанка за 2. razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2006.
- Ћитанка III: V. Milatović, *Ћитанка за 3. razred razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2006.
- Ћитанка IV: Z. Opačić-Nikolić, D. Pantović, *Priča bez kraja, Ћитанка за četvrti razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2005.
- Природа I*: Lj. Novković, B. Trebješanin, B. Gačanović, *Svet oko nas, Udžbenik za prvi razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2006.
- Природа II*: Lj. Novković, B. Trebješanin, B. Gačanović, *Svet oko nas, Udžbenik za drugi razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2006.
- Природа III*: Lj. Novković, B. Trebješanin, B. Gačanović, *Природа i друштво, Udžbenik za трећи razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2006.
- Природа IV*: Lj. Novković, B. Trebješanin, B. Gačanović, *Природа i друштво, Udžbenik za четврти razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2007.

Литература

- Carter 2002: R. Carter, *Vocabulary – Applied Linguistic Perspectives*, Second edition, First published 1998, by London: Routledge, This edition published in the Taylor & Francis e-Library.
- Gyula 2004: T. Gyula, The use of adverbial connectors in Hungarian university students' argumentative essays, in: J. McH Sinclair (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 157-181.
- Harrison 2001: A. G. Harrison, How do Teachers and Textbook Writers Model Scientific Ideas for Students?, *Research in Science Education*, 31(3), Amsterdam, 401-435.
- Polovina 1999: V. Polovina, *Semantika i tekstlingvistika*, Beograd: Filološki fakultet.
- Plut 2003: D. Plut, *Udžbenik kao kulturno potporni sistem*, Beograd: Zavod za udžbenike – Institut za psihologiju.
- Santos Pereira 2004: L. A. Santos Pereira, The use of concordancing in the teaching of Portuguese, in: J. McH Sinclair (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 109-119.
- Sinclair 2004: J. McH Sinclair (ed.), *How to Use Corpora in Language Teaching*, Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Stanojčić, Popović 2010: Ž. Stanojčić, Lj. Popović, *Gramatika srpskog jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike.
- Trebješanin, Lazarević 2001: B. Trebješanin, D. Lazarević, *Savremeni osnovnoškolski udžbenik – teorijsko metodološke osnove*, Beograd: Zavod za udžbenike.
- Tsui: A. B. M. Tsui, What teachers have always wanted to know – and how corpora can help, What teachers have always wanted to know – and how corpora can help, 39-61.

Slavko S. Stanojčić

METHODOLOGICAL IMPLICATIONS OF THE ANALYSIS OF COLLOCATION POTENTIAL AND WORD CONCORDANCE IN A TYPICAL TEXTBOOK DISCOURSE

Summary

In this paper, we deal with the analysis of textbook discourse and observe the potential of collocation and concordance of content and functional words. This analysis, on the one hand, shows how textbooks from different subjects differ from each other, and on the other hand, questions arise as to how much these are indicators of the content, school subjects, and the author's solutions when writing the textbooks. The subsystem seen in typical segments of definitional/paradefinitional language in textbook discourse represents a special kind of functional scientific style/register. Given that the analyzed corpus includes textbooks of lower grades of elementary school, it is observed that, within such a limited subsystem of textbook discourse, there are different degrees of complexity of the material that must be conveyed for students from the first to the fourth grade of elementary school. We conclude that more detailed analyses of the collocation patterns of the dominant lexemes must be performed if

the functional style/register is to be correctly described concerning the specific features of the authentic textual source.

Keywords: textbook discourse, collocation, concordance, content words, functional words

Примљен: 22. фебруар 2024. године

Прихваћен: 27. март 2024. године