

# НАШ ЈЕЗИК

Књига XLIV

Св. 1–2 (2013)

## САДРЖАЈ

### Чланци

|  |     |
|--|-----|
| О облицима фитонима <i>налеј</i> (МИЛИЦА РАДОВИЋ ТЕШИЋ).....   | 3   |
| Именица <i>криза</i> у савременом српском језику (ЂОРЂЕ ОТАШЕВИЋ).....   | 13  |
| Именица <i>учиџел</i> у лексичком систему српског језика<br>(БОЈАНА МИЛОСАВЉЕВИЋ) .....                                    | 29  |
| Формирање дискурса основношколског уџбеника – законитости колокације<br>и конкорданције (СЛАВКО СТАНОЈЧИЋ).....            | 45  |
| О идентификовању логичког субјекта и његовом представљању у описним<br>речницима српског језика (АЛЕКСАНДРА МАРКОВИЋ)..... | 75  |
| О 'госту' и 'гостопримству' у језику и речнику српског језика<br>(РАДОЈКА ВУКСАНОВИЋ) .....                                | 91  |
| Фигуре хармоничног противуречја у изражавању средњошколаца<br>(ЈЕЛЕНА СТЕВАНОВИЋ).....                                     | 103 |
| О народској лексиси у Речнику САНУ (НАТАША МИЛАНОВ) .....  | 121 |
| Глаголи рађања у српском језику (лексичкосемантички аспект)<br>(МИЛИЦА СТОЈАНОВИЋ).....                                    | 135 |

### Прикази

|   |     |
|---|-----|
| Милош Ковачевић, <i>Грамаџичка џиџања српскога језика</i><br>(ДРАГАНА РАТКОВИЋ).....                  | 151 |
| Зборник радова <i>На џочецима модерне српске филологије</i><br>(АНА РАНЂЕЛОВИЋ).....                  | 159 |
| Зборник радова <i>Језик, књижевносџи, вредносџи: језичка исџираживања</i><br>(МИЛИЦА СТОЈАНОВИЋ)..... | 163 |

СЛАВКО Ж. СТАНОЈЧИЋ  
(Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац)

ФОРМИРАЊЕ ДИСКУРСА ОСНОВНОШКОЛСКОГ  
УЏБЕНИКА – ЗАКОНИТОСТИ КОЛОКАЦИЈЕ  
И КОНКОРДАНЦИЈЕ\*

У раду се, на одабраним узорцима, анализира дискурс српских основношколских уџбеника из наставних области српског језика и књижевности и друштва и природе, посебно са аспекта односа лексике и контекста и законитости колокације и конкорданције дефиницијске лексике.

*Кључне речи:* српски језик, дискурс, уџбеник, дијалог, колокација, конкорданца, семантика, лексема, контекст, граматика.

1. Проучаваоци из области психолошко-педагошких наука који се баве питањима уџбеничке литературе истичу мишљење Н. Хавелке, изнето у његовој студији *Уџбеник и различитије концепције образовања и наставае*, да су когнитивистичке концепције „које примарни циљ образовања виде у развијању способности, а не у усвајању готових, углавном вербализованих знања, уџбенику... дале статус агенса – водећег чиниоца у моделовању и наставног процеса и структурисању реалних активности ученика“ (Требјешанин–Лазаревић 2001: 31–58). Уз то, улазећи у питања писања, па тиме и у питања језичке реализације уџбеника, они уочавају да је у постизању тога циља „дошло

---

\* Овај рад је настао у оквиру пројекта *Динамика стурктурура савременог српског језика* (бр. 178014), који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

... до значајних трансформација у концепцији уџбеника“, као и да су „осим промена које су последица другачије садржинске структуре наставних програма, у уџбеник... унесени нови елементи са циљем да преузме кључну улогу у артикулацији наставног процеса... То нису ’додаци’ тексту, већ потпуно нове димензије у структури уџбеника као основне школске књиге, а које омогућују да увелико буде аутономан чинилац, покретач, водич и организатор наставе и активности ученика у настави и изван наставе. Својом структуром – констатују они – уџбеник условљава да активности наставника, а још више активности ученика, добију одређену структуру“ (Требјешанин–Лазаревић 2001: 36–37).

Елементом *когнитивности*, овакво дефинисање уџбеника налази своје место и у *лингвистичком* опису дискурса уџбеника. Разуме се, то место налазе и други (психолошко-дидактички) приступи – онда наравно, када садрже категорије које имају своје одговарајуће приступе у лингвистичком домену. На пример, такви ће бити принципи *пјерсоналистичке концепције*, које наводи Хавелка (Требјешанин–Лазаревић 2001: 38–40) – само онда када је реч о лингвистичкој дескрипцији уџбеничког дискурса, који је, својом природом, сличан „улози наставника, јер се очекује да буде ту, у близини, увек на располагању, спреман да ученику пружи подршку, ослонац, помоћ, да буде извор информација, ослонац у извођењу нових активности“ (Требјешанин–Лазаревић 2001: 40). А такви су и принципи *технологистичке концепције* – који подразумевају да уџбеник који је у духу тих принципа реализован има „улогу агенса који обликује наставни процес“ (Требјешанин–Лазаревић 2001: 42). Ту кључну уџбеничку улогу у артикулацији наставног процеса, најзад, уважавају и следбеници *социјално-интеракционистичке концепције*, онда када уџбеник који резултира из њене реализације, заправо, одговара дефиницији лингвистике о *дискурсу као основној јединици комуникације* који се остварује – по речима Хавелке – у „социјално обликованим ситуацијама“ (Требјешанин–Лазаревић 2001: 43). Другим речима – када се посматра као категорија дискурса који лингвистика дефинише као *одређени дискурс*, тј. дискурс одређен тачно датом језичком ситуацијом (Половина 1999: 32–47, 128), која је, природно, увек присутна у комуникацији.

2. С обзиром на горње, сасвим уопштено речено – материја *лексичких (јунозначних) речи* условљена је *темајиком* *одређеног дискурса*, што чини да сваки од овде анализираних уџбеника располаже и богатијим фондом лексичких речи у рангу термина. За ову прилику, да би била што рационалнија – анализа тога фонда ће поћи од до-

*минантне лексике* у дискурсу анализираних уџбеника, да би, зависно од циља анализе који смо овде поставили, прешла на *конституирање йошеницијала везе* испитиване лексике са контекстом. Пошто је управо ово последње било главни предмет нашег истраживања, значајна пажња усмерена је и на испитивање колокацијских и конкорданцијских могућности у оквиру конкретног дискурса.

Природно, свако истраживање идентификује и друга (језичка) средства кохезионо-кохеренцијске структуре једног текста, пре свега – једног броја *функционалних (граматичких) речи*, које су носиоци морфосинтаксичке структуре језика, оних које, као *затворена класа* речи, обезбеђују *граматичке* односе међу *речима ошворених класа* и доприносе реализацији значења у реченици, како то дефинише текстлингвистика.<sup>1</sup> А исто тако, и утврђена чињеница *йонављања језичке јединице ранга лексичке (йуне) речи*, као фактора кохезионог средства – има важну функцију у стварању дате структуре текста и тиме заслужује да се ближе истражи. Јер – реч је овде о понављању лексеме и/или термина која је доминантна у пасусу као ознака појма који се тумачи. И то и у текстовима чију физиономију диктира и друга намена, не само она коју налазимо у делима из лепе књижевности, а на којима се у уџбеничкој литератури најчешће дају дефиниције понављања са семантичко-текстуалном функцијом чиниоца који учвршћује кохезију једног текста.<sup>2</sup>

3. Психоллингвистика је већ констатовала да се усвајање „сложенијих граматичких конструкција наставља током раних школских година“, да се „око седме године... почињу појављивати рафиниранији облици веза у реченици, пошто се употребљавају речи попут *сшварно*, *мада*, *ишак* и (у каснијем узрасту) *на йример*, *у сшвари*, и *наравно*“, као и да се код детета развија „свест о томе како реченице могу имати исто значење иако изгледају сасвим различито“, а да се „усвајање појединих типова конструкција одвија и током десете и једанаесте године живота“ (Кристал 1995: 243). Ова констатација под-

---

<sup>1</sup> Та њихова функција је обезбеђена када се узме у обзир постојање разликовања између граматичке и колокацијске прихватљивости, коју Џ. Лајонс дефинише терминима дистинкције која постоји између *ошворених* и *затворених класа морфема* (Лајонс 1990: 383).

<sup>2</sup> „Понављање... може обухватити било које језичке јединице“ (Половина 1999: 150), а овде га узимам као „општи феномен језика“, како се дефинише на наредним страницама исте књиге, у поглављу „Понављање: семантичко-текстуална функција“ (Половина 1999: 189).

разумева и да је битан лингвистички показатељ компатибилности језичког израза са (стеченим и развијеним) способностима учесника у комуникацији (нарочито оног који је адресат у тој комуникацији) – уз пунозначне (лексичке) речи – и категорија *функционалних (граматичких) речи*, јер је то сама језичка структура, једнака за све корпусе уџбеничког дискурса које смо истраживали. Она је, дакле, једнака и за (а) наставне предмете који ученика уводе у *језичке чињенице националне заједнице* којој ученик припада, као и за (б) наставне предмете који ученика уводе у *чињенице у вези са природом и друштвом* којем ученик припада. С друге стране, по себи се разуме и да је материја *лексичких (пунозначних) речи* условљена стварно *темаћиком дискурса*, па је тиме далеко бројнија и разноврснија.

4. Испитивање *фреквенције* датих лексема омогућило је увођење појма и термина (*семантички*) *доминантна лексема* и у истраживање конкретног дискурса који чини корпус овога рада. Са своје стране, фреквенција је битан елемент у приказивању *система колокација* у датоме дискурсу. Доследно дефиницијама које се срећу у нашој лингвистици, природно, и овде полазим од поставке да се *омеђени дискурс* као ужа категорија појма *дискурс*, може дефинисати као *поље посебне комуникацијске активности* за коју је везан и посебан низ лексичких јединица изабран према *предмету* датог саопштавања.<sup>3</sup> Зато свако такво поље обично располаже речником зависним од предмета излагања, а лексичке јединице тога (датог) поља могу се, природно, наћи и у многим другим пољима и са различитим значењем, и у различитим лексичко-граматичким колокацијама, које откривају и опште законитости лексичке конкорданције.

И овде сам за приказ стања и тенденције изградње ученичке језичке перцепције у прегледаном корпусу у класи *лексичких (пунозначних) речи*, због рационалног приступа врло обимној њиховој материји, као њихове типичне представнике изабрао по неколико лексема (најчешће са рангом термина) – *именица, њридева и глагола*.<sup>4</sup>

Критеријум за њихов избор, међутим, био је у домену њихове *семантике* и *везе са темом дискурса* – за дати текст дата лексема схваћена је као доминантна. На несумњив начин, она је ознака *пред-*

<sup>3</sup> Р. Картер за код нас уобичајену категорију с термином *омеђени дискурс* употребљава термин *поље дискурса (field of discourse)* (в. Картер 2002: 53–55).

<sup>4</sup> Те лексеме, иначе, у потпуности наводим у фреквенцијском попису из целог обрађеног корпуса, у својој докторској дисертацији (2012).

*меџа даџог уџбеничког дискурса.*<sup>5</sup> Испитивање њихове фреквенције показује сада, за разлику од фреквенције функционалних (граматичких) речи, пре свега – *семантички инвентар* текста који се нуди ученику основне школе за савладавање појмова у датим (школским) предметима.

5. Функционисање законитости *колокацијских односа* види се и у типичним сегментима *дефиниција/парадефиниција* у уџбеничком дискурсу, а у њиховом приказу, држећи се дефиниција наше лингвистике, полазимо од поставке да *омеђени дискурс* укључује и значење појма и термина *ситуација*, као прихваћеног у нашој лингвистици (в. Половина 1999: 125–135). Мој приказ, такође, полази и од поставке да се та ужа категорија може дефинисати као *поље посебне комуникацијске активности* за коју је везан и посебан низ лексичких јединица изабран према *предмети*у датог саопштавања. У томе светлу, може се закључити и да зато свака дефиниција/парадефиниција обично располаже речником зависним од предмета излагања (комуникације), с тим што се 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*. Тиме се, бар у ограниченом детаљу, улази и у област тумачења конкорданције лексичких речи у датоме дискурсу. Па чак, иако у форми анализе *конкретних* примера (ради рационалног коришћења простора) – и у област тумачења дефинисаног у једном врло *уопштеном* систему.

6. За опис узео сам подсистем који се види у типичним сегментима дефиницијског/парадефиницијског језика у уџбеничком дискурсу, и то у оном његовом елементу који се може одредити као реализовање колокацијских и конкорданцијских система у дискурсу који је одређен атрибутом уџбеничког дискурса смештеног у најопштије границе стила који се дефинише као *функционални научни стил* (в. Тошовић 1988: 134–135). Наравно, уз узимање у обзир и чињенице да је стил дискурса категорија која је апсолутно променљива и у конвенционалном, дакле, свакодневном говору,<sup>6</sup> као што је таква и у

---

<sup>5</sup> „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“ (в. Картер: 2002: 53–54 и Половина 1999: 125–135).

<sup>6</sup> Р. Картер то показује врло очигледно на нивоу разлике говорног језика према формализованом језику, примерима које је потребно, дакле, спе-

сваком другом језичком изразу, а посебно у оном уџбеничком дискурсу који треба да научне чињенице у адекватном разумљивом, и – може се рећи – у елементарном облику пренесе ученицима првих разреда основне школе.

И у следећем поглављу чланка, као и у претходном, критеријум за њихов избор био је *значење лексеме и веза са њеном дискурсом* – за дати текст дата лексема схваћена је као доминантна, јер је *ознака њеног предмета датог уџбеничког дискурса*.<sup>7</sup> И овде је испитивање њихове фреквенције показало – *семантичку ситуацију* текста која се нуди ученику основне школе за савладавање појмова у датим (школским) предметима.

7. У делу наставе који ученика уводи у *језичке чињенице* националне заједнице којој ученик припада, као типичне дефиницијске/парадефиницијске сегменте узимам оне из области *граматике и теорије књижевности*, а у њима, на основу општег искуства из наставе тих школских предмета, узимам за типичне лексеме у (а) граматици: *реч, реченица, глас, именица, њидев, број, заменица и глагол*; и у (б) теорији књижевности лексеме: *јисац, њрича, њесма, сњих, њриџодеач, њесник, оњс и осећање*.

Кретање фреквенције датих граматичких и књижевнотеоријских термина види се у ниже датој табели:

---

цифично одредити да би се схватило значење сваког од њих: „Style levels are notoriously variable, too, in the area of conventionalized language. The differences in formality level, for example, between *hit the road*, *hit the target*, *hit the nail on the head*, *hit the sack*, *hit the bottle* and *hit an all time low* need to be specified“ (Картер 2002: 161).

<sup>7</sup> „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“ (Картер 2002: 53–54; Половина 1999: 125–135, где се говори о *одређеном дискурсу*, који као појам има све карактеристике појма *field of discourse*, што укључује – како смо и напред истакли – и значење појма и термина *ситуација*, као прихваћеног у нашој лингвистици).

I разред

II разред

III разред

IV разред

(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: $\emptyset$  | – именица: $\emptyset$  | – именица: 13           | – именица: $\emptyset$  |
| – њридев: $\emptyset$   | – њридев: $\emptyset$   | – њридев: 12            | – њридев: $\emptyset$   |
| – број: 1               | – број: 1               | – број: 5               | – број: 17              |
| – заменица: $\emptyset$ | – заменица: $\emptyset$ | – заменица: $\emptyset$ | – заменица: $\emptyset$ |
| – глагол: $\emptyset$   | – глагол: 1             | – глагол: 10            | – глагол: 2             |

(б) Књижевнотеоријски термини

|                           |                 |                  |                  |
|---------------------------|-----------------|------------------|------------------|
| – њисац: 3                | – њисац: 9      | – њисац: 35      | – њисац: 40      |
| – њрича: 51               | – њрича: 50     | – њрича: 115     | – њрича: 157     |
| – њесма: 51               | – њесма: 63     | – њесма: 181     | – њесма: 148     |
| – сњих: 2                 | – сњих: 13      | – сњих: 47       | – сњих: 38       |
| – њријоведач: $\emptyset$ | – њријоведач: 2 | – њријоведач: 16 | – њријоведач: 53 |
| – њесник: 7               | – њесник: 22    | – њесник: 72     | – њесник: 51     |
| – оњис: 4                 | – оњис: 4       | – оњис: 25       | – оњис: 42       |
| – осећање: $\emptyset$    | – осећање: 9    | – осећање: 17    | – осећање: 61    |

8. И овде се може поновити коментар да је у односу на грама-  
тички део дефиницијског/парадефиницијског и дидактичко-методич-  
ког дискурса фреквенција теоријскокњижевних термина вишеструко  
већа. Указао сам на то да је, рецимо, присутна висока фреквенција  
термина *њесма* и *њесник* и у односу на укупну терминологију ове уже  
наставне области у целини наставе матерњег (српског) језика. Тако-  
ђе, истраживање је показало да се, у поређењу са уџбеницима прет-  
ходног I и II разреда, у уџбеницима за III и IV разред може видети са-  
мо благо, умерено повећање фреквенције грама-тичких термина. С  
тим што је врло видљиво да је употреба неких од грама-тичких терми-  
на чак обележена у фреквенцијском попису и – нулњим ( $\emptyset$ ) појављива-  
вањем: рецимо, термин *заменаца* се не појављује ни у једном од че-  
тири разреда, да би се термини *именица* и *њридев* употребили тек (и



само!) у уџбенику за III разред, са фреквенцијом 13, односно 12, док их у уџбеницима за 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 ограниченом 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 одговарајућег дидактичко-методичког апарата у тексту уџбеника. Уколико је ово друго (б) тачно, оцена сврсисходности (и квалитета) уџбеника била би више ствар социологије културе, а мање науке о језику.

9. Ово потврђује већ и традиционално утврђена чињеница да се егзактне научне/наставне дисциплине карактеришу мањом елоквенцијом, да су више формализоване, док су хуманистичке у томе слободније, са више елоквенције. Одређену конкретнију подршку овој уопштеној констатацији даће истраживања *корпусне лингвистике*. Наиме, како њени представници констатују – „висока фреквенција датих лексичких јединица може бити битна особина којом се тип текста карактерише... фреквенције речи чине богат извор информација о односу лексике и типа текста... Специфичност текстова и предмета израженија је посматрањем речи које типично егзистирају у хомогеном тексту“.<sup>8</sup> А то се потврђује и увидом у колокацијско-конкордантне потенцијале, оне на које можемо указати и констатацијом каква је она коју даје, на пример, Р. Картер. Он, наиме, каже: „Колокација је термин који се употребљава да би се описала група речи која се поновљено јавља у језику. Ови типови напоредног постојања могу бити *граматички* по томе што првенствено резултирају из синтаксичких зависности, или могу бити *лексички* по томе што, иако су умешани и синтаксички односи, њихови типови резултирају из чињенице да у датом језичком окружењу одређене лексичке јединице постоје напо-

---

<sup>8</sup> „...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“ (Переира 2004: 115).

редо“, да би затим навео конкретну илустрацију за енглески језик – колокације лексема, за које каже да, на пример, „можемо очекивати да ће *snow* имати висок степен вероватноће сапостојања са *block, road, fall, winter, cold* итд., али ниску вероватноћу сапостојања са *cider, apple, dog*, итд.“ (Картер 2002: 115).

## II

10. Методи (и резултати истраживања) *корпусне лингвистике* указују на конкорданцијске могућности лексике, па су тиме и прилог унапређивању *методологије њосмаирања* уџбеничког дискурса као једног од битних елемената језичке комуникације која се врши између *аутора* (лингвистички – говорника/писца) и *ученика* (лингвистички – слушаоца/читаоца) с циљем да овај други усвоји и систематизује појмове које му одређене наставне дисциплине тумаче.

Сасвим конкретизовано и исцрпно говоре о томе теоретичари метафоре, констатујући да појмовна метафора, као механизам мишљења, представља једну од главних стратегија у учењу и савладавању непознатих, посебно апстрактних, садржаја. На пример, Д. Кликовац истиче да „когнитивистички приступ метафору смешта у сам мисаони процес, при чему се она указује као један од организационих принципа човековог појмовног мишљења“, као и да „појмовна метафора подразумева да постоји скуп систематских онтолошких кореспонденција између изворног и циљног домена, такав да елементи једног домена одговарају елементима другог“. Према Д. Кликовац, код појмовних метафора „изворни домен ... је чулно сазнатљив, конкретан (видљив, опипљив и сл.), а циљни домен чулно несазнатљив, апстрактан. Другим речима, апстрактне домене свога искуства разумевамо на основу свог искуства с физичким светом. Стога су појмовне метафоре наше основно средство за разумевање апстрактних искустава“ (Кликовац 2004: 10–11, 13, 14).

Истраживање конкретне грађе показује да се метафором често користе аутори уџбеника, и то на различите начине. Видљива је чињеница да, заправо, сви искази јесу сигурно резултат и *методолошког њосиуика* који захтева „складно и целисходно уклапање свакодневног комуникативног језика, односно језика који посредује између дате научне области и ученика и језика одговарајуће научне области“, будући да „свакодневни комуникативни језик садржи речи са *убичајеним и њознајшим значењем* (курзив – Сл. Станојчић) и заснива се на говорним нормама усвојеним спонтано, природним путем“ (Гашић Павишић 2001: 159). То је и логично јер је уџбеник несумњи-

во један од темеља језичке комуникације у систему преношења знања, па је као такав од основног значаја у реализацији оне функције сваког језика која се у лингвистици дефинише као *кумулятивна*.

Због такве полазне позиције у разматрању језичке материје анализираних уџбеника корисно је указати и на примену бар једног дела поставки *корпусне лингвистике*, која је практично средство у уочавању *колокацијских односа* у дискурсу (и говореног, и писаног карактера).

И ову демонстрацију, због простора, реализоваћу на само једном детаљу – на индикативној фреквенцији неколико лексема из класе именица, такође узетом из анализе уџбеничког дискурса *наставе мајерњег језика*.

11. На пример, статистички је констатовано да се, у укупној маси лексема обеју наведених класа (граматичких и пунозначних) коју чини 4.441 реч у дискурсу уџбеника са библиографским подацима: Славица Јовановић, *Златна јабука – читанка за први разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, 1–87 (ознака: *Читанка I*) – са највећом фреквенцијом очигледно појављују у различитим грама-тичким облицима

– именичке лексеме: *јрича* (51), *зец* (47), *јесма* (43), *дејше* (44), *лојјиа* (41), *школа* (36), *реч* (35), *мама* (32), *лав* (30), *јјишца* (29), *сунце* (21).

И констатовано је да те лексеме очигледно доминирају датим дискурсом, било да се налазе у дефиницијском (парадефиницијском) дискурсу овога уџбеника, односно у дидактичко-методичком апарату, било да се налазе у дискурсу (књижевноуметничког) *јшекшиа* који је медиј појмова које дотичне именице означавају, па су тако *јојмови* које ученици треба да усвоје, разумеју како би се оспособили за савладавање појмовног света дате (језичке) области. Оваква конкорданција лексике и њеног окружења (омеђеног дискурса, ситуације, контекста – терминима опште лингвистике речено) указује и на природу читавог дискурса<sup>9</sup>: он је у оквирима *дечјег свейја*, пре свега везаног

---

<sup>9</sup> Терминима корпусне лингвистике речено, „...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), [w]ord 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

за мајку, а онда за безбрижно (свeй̄ло) окружење, радознаос̄ӣ, ӣу-мачење с̄тварнос̄ӣ кроз игру, ӣесму и школу као носиоца баш та-квог – дечијег окружења.

А ова карактеристика дискурса вреди и за уџбеничке текстове са ознакама *Чӣӣанка II*, *Чӣӣанка III*, и *Чӣӣанка IV*, па је логично са-гледати и демонстрацију која се изводи применом метода корпусне лингвистике. И то управо због потврђивања постулата о *индикаӣив-ној ӣрироди ӣодаӣка о фреквенцији* лексичких јединица које се по-сматрају у дискурсу било ког нивоа у целини уџбеника – детаља де-финиције, описа ситуације, илустрационог текста уз дефиницију и сличног.

При томе, јасно је да виша фреквенција указује само на већи потенцијал конкорданција *који се ӣо̄тврђује у даӣо̄ме ӣлекс̄ӣу*, а не и на чињеницу да нека одређена лексема има ограничен потенцијал *уо̄ӣшӣе*. То што се многе лексеме појављују само у ограниченом фреквенцијском броју, производ је чињенице да су све лексеме део дискурса, и то најчешће оног који општа лингвистика дефинише као *омеђени дискурс*. У дискурсу неке друге тематике лексеме које су у овде посматраном дискурсу с мањом фреквенцијом – појављиваће се и с већом учесталошћу.

12. Да бих приказао примену горе дефинисане поставке кор-пусне лингвистике, констатоваћу да нас, рецимо, у првом наведеном уџбенику (ознака: *Чӣӣанка I*) тако

– висока цифра фреквенције именичке лексеме *зец* (47) доводи до језичког материјала – конкретних реченица, одн. секвенци исказа у којима је очигледна колокација и конкорданција те лексеме са дру-гим лексемама, као што су примери:

*У лопти станује... станује... станује један бели, сасвим бели зец (Чӣӣанка I, 8)*

*С̄јава зец у лопти (Чӣӣанка I, 9)*

*одскакӯӣаће зец и откотрљаће се лопта (Чӣӣанка I, 9)*

*Плави зец, / чудни зец, / једини на свету (Чӣӣанка I, 43)*

*разбегли се зечеви / на стотину страна (Чӣӣанка I, 75),*

---

reinforced by the observation of words which occur typically in homogeneous texts“ (Переира 2004: 115).

што указује истраживачу, па у настави и наставнику (писцу уџбеника), на стварне потенцијале контекстуелне везе именице *зеџ* са низом лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *бео, бела, бело; сјавајџи; (од)скакујџајџи; џлав, -а, -о; чудни, -на, -но; једини, -а, -о; разбеђи се/бежџи* и др.;

– висока цифра фреквенције именичке лексеме *мама* (32) доводи до језичког материјала – конкретних реченица, одн. секвенци исказа у којима је очигледна колокација и конкорданција те лексеме са другим лексемама, као што су примери:

*Две руке / има моја мама (Чиџанка I, 15)*

*Мама – срџе, љубав, џажња, радосџи, Сунџе, лејоџа (Чиџанка I, 16)*

*Мама је сџремала вечеру за богове (Чиџанка I, 51)*

*Мама је имала мене, али ми се чинило да је џужна (Чиџанка I, 52)*

*Јадна мама (Чиџанка I, 52),*

који указују на стварне потенцијале контекстуелне везе именице *мама* са низом лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *мој, -а, -е; срџе; љубав; џажња; радосџи; сунџе; лејоџа; сџремџи (вечеру, храну); имџи; џужан, -на, -но; јадан, -дна, -дно* и др.;

– висока цифра фреквенције именичке лексеме *џрича* (51) доводи до језичког материјала – конкретних реченица, одн. секвенци исказа у којима је очигледна колокација и конкорданција те лексеме са другим лексемама, као што су примери:

*Какве су биле дедине и бабине џриче? (Чиџанка I, 14)*

*Покушај да насџавиш џричу (Чиџанка I, 20)*

*Прича говори о неком догађају (Чиџанка I, 29)*

*Како би пчела... исџричала џричу? (Чиџанка I, 29)*

*Бранко Ћопић је џисао ведре и веселе песме и џриче за деџу (Чиџанка I, 47),*

који упућују на контекстуелно слагање лексеме *џрича* са низом лексема, па и граматичких класа речи из различитих семантичких поља, као што је класа (описних и присвојних) придева: *ведар, -дра, -дро; дедин; бабин; насџавиџи; говориџи; (ис)џричајџи; за деџу* и др.

13. Статистички преглед показује да се, у укупној маси речи обеју наведених класа (граматичких и пунозначних) коју чини 5.230 речи у дискурсу уџбеника са библиографским подацима: Славица Јо-

вановић, *Чиианка за 2. разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2006, 1–103 (ознака: *Чиианка II*) – са највећом фреквенцијом очигледно појављују

– именичке лексеме: *йесма* (70), *реч* (64), *йрича* (59), *мама* (35), *школа* (26), *ййица* (18), *сунце* (15), *дейе* (14).

Примењујући дефинисане основне поставке корпусне лингвистике (о колокацији и конкорданцији), може се констатовати да у овом уџбенику за II разред (ознака: *Чиианка II*), на пример

– висока цифра фреквенције именичке лексеме *йесма* (70) доводи до више језичког материјала – реченица, одн. синтагми (секвенци исказа) у којима је очигледна колокација и конкорданција те лексеме са другим лексемама, као што су примери:

Хајде да *разговарамо о йесми* (*Чиианка II*, 6, 7, 9, 11, 13, 15 и даље)

Како је у *йесми описана љубав* (*Чиианка II*, 7)

Како *йесма говори* о дечаковој жељи за путовањима? (*Чиианка II*, 13)

*Песме су састављене од речи* које се дуго траже (*Чиианка II*, 21)

*Ова йесма је необична* (*Чиианка II*, 45)

Какво расположење ствара ова *йесма ређалица* (*Чиианка II*, 53)

Обрати пажњу на *облик йесме* (*Чиианка II*, 71),

Прочитај поново *сйихове* у којима се налази *йоука йесме* (*Чиианка II*, 89).

То открива стварне могућности контекстуелне везе именице *йесма* са низом лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *разговарайи*, *описайи*, *говорији*, *саставији*, *речи*, *необичан*, *-на*, *-но*, *ређалица*, *ругалица*, *брзалица*, *сйих*, *йоука* и др.;

– висока цифра фреквенције именичке лексеме *реч* (64) доводи до више језичког материјала – реченица, одн. синтагми (секвенци исказа) у којима је очигледна колокација и конкорданција те лексеме са другим лексемама, као што су примери:

У српском језику *йосйоје речи* којима се *означава* нешто умањено (*Чиианка II*, 8)

Од *речи* ластва песник је *найравио* реч „ластити“ (*Чиианка II*, 15)

*Насликај* и ти прво *речима*, а после можеш оловком (*Чиианка II*, 21)

*Речи су*, опет, *састављене* од гласова (*Чиианка II*, 21)

*Неке речи* именују бића – људе, животиње, биљке (*Чиианка II*, 21)

*Песници речима сликају* све оно што нас окружује (*Чиианка II*, 45)

*Речи* које означавају имена бића и предмета могу бити у мушком, женском и средњем роду (*Чишанка II*, 65),

*Скраћене речи* називају се *скраћенице* (*Чишанка II*, 78).

То открива стварне могућности контекстуелне везе именице *реч* са низом лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *јосџојаџи*; *означаваџи*; *најравиџи*; *(на)сликаџи*; *сасџавиџи*; *неки*, *-а*, *-о*; *именоваџи*; *скраџиџи*, *скраћеница* и др. При томе се и у дефиницијском дискурсу (бар у оном делу који је описног, а не строго дефиницијског карактера) у конкорданцији са одређеним лексемама, у ствари – иде и у *меџафоричко 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.<sup>10</sup>

14. За уџбеник са библиографским подацима: Вук Милатовић, *Чишанка за 3. разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2006, 1–167 (ознака: *Чишанка III*) – статистички преглед показује да у укупној маси речи обеју наведених класа (граматичких и пунозначних) коју чини 8.295 речи у дискурсу, рецимо – именичке лексеме: *јесма* (181), *јрича* (115), *реч* (79), *деџе* (68), *јџица* (57), *лав* (37), *зеџ* (32), *сунце* (25), *мама* (17), *школа* (16), *лоџџа* (1) – са постепеним падом вредности фреквенције од прве именице (са фреквенцијом 181) до последње (са фреквенцијом 1) – указују и на померање тематике уџбеника. Али, наравно, указују и на богатство могућности колокације и конкорданције.

На пример,

– лексема *јесма* (181) наћи ће се у разноврсном контексту, са исто тако разноврсним потенцијалом колокације и конкорданције, у примерима реченица из дидактичко-методичког дискурса типа:

---

<sup>10</sup> 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 одређене 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“ (Цуи 2004: 44–45).

Прочитај пажљиво ову *ѝрелеју ѝесму* (*Чиѝанка III, 21*)  
Шта се налази у *средииѝу ѝесме*? (*Чиѝанка III, 32*)  
Покушај да искажеш *ѝоруку ове ѝесме* (*Чиѝанка III, 46*)  
Откриј које се речи римују у *ѝесми Љубавна ѝесма* (*Чиѝанка III, 46*)  
У овој *народној ѝесми оѝевана је сестринска љубав* (*Чиѝанка III, 94*)  
Ово је *шалѝива народна ѝесма* (*Чиѝанка III, 110*)  
*Здравице су врсиа обичајних народних ѝесма* које се *ѝевају* или *изговарају* најчешће на гозбама, свадбама (*Чиѝанка III, 65*),

откривајући потенцијале контекстуелне везе именице *ѝесма* са низом лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *ѝрелеј*, -а, -о; *средииѝе*; *ѝорука*; *љубавни*, -а, -о; *народни*, -а, -о; *оѝеваѝи*; *здравица*; *обичајни*, -а, -о; *ѝеваѝи*; *изговараѝи* и др.;

– лексема *ѝрича* (115) исто тако налазиће се у разноврсном контексту, са исто тако разноврсним потенцијалом колокације и конкорданције, и у наслову текста који служи за ученичку анализу, као што је пример наслова „*Прича о раку кројачу*“, дат ниже, и у примерима реченица из дидактичко-методичког дискурса типа:

„*Прича о раку кројачу*“ (*Чиѝанка III, 64*)  
*Радња Приче* о раку кројачу одвија се у реци (*Чиѝанка III, 67*)  
Бајка је *ѝрича* у којој има фантастичних, нестварних бића (*Чиѝанка III, 77*)  
А у овој *лејој ѝричи* се каже (*Чиѝанка III, 93*)  
Приметио си да је на *ѝочейку ѝриче* главна цинова особина – себичност (*Чиѝанка III, 93*)  
Зашто је цин на *крају ѝриче* поцрвенео од беса (*Чиѝанка III, 93*)  
Који *део ѝриче* је на тебе оставио најјачи утисак? (*Чиѝанка III, 115*),

дакле, примерима који истраживачу, одн. наставнику откривају могућности значењске везе именице *ѝрича* са глаголима *говорења* и *мишљења* (први у овој серији примера: *ѝрича о раку кројачу*), и са низом других лексема из различитих семантичких поља, као што су лексеме: *радња*; *бајка* и сл.;

– лексема *ѝѝица* (57) налазиће се у колокацијском/конкорданцијском односу са великим низом лексема, и у разноврсном контексту, као што је то ситуација и у тексту који наставник анализира са ученицима, и у примерима реченица из дидактичко-методичког дискурса типа:



И као *небеске њицице*, / крупне, свилене пахуљице / падају (Чиианка III, 14)

*Пиицица њоје* / *Песмице* своје (Чиианка III, 20)

Каква *њицица шесњоњера* / *њева* тамо сред језера? (Чиианка III, 42)

Шта могу значити слике: *њицица шесњоњера*, златна рибица? (Чиианка III, 43)

У њега *њицице долење* (Чиианка III, 44)

Царић је мала, али *лења њицица* (Чиианка III, 93)

Скоро *невидљива њицица* (Чиианка III, 51).

15. Могућности везе именице *њицица* 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; *њоњањи*; *њесмица*: *шесњоњер*, -а, -о; *њевањи*; *мали*, -а, -о; *лењ*, -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 коегзистирање веома различито“ (Переира 2004: 117). У примеру који дајем 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 *њицица*, као и глагол *њоњањи* – у *конњексњу њоњиње*, дакле у контексту уњбеника матерњег језика и књижевности.

С друге стране, у *конњексњу комуникањивног (оњињињег) језика*, какав је уњбеник из области природе и друштва, ниједна од ове две лексеме (*небески*, *њоњањи*) не би била у односу конкорданце. Наиме, сигурно се у уњбеницима *Природа III* и *Природа IV* синтагме *разноразне њицице* и *њицице сњлице* какве налазимо у реченицама:

Паличњак је инсект сличан танкој гранчици, па остаје непримећен за *разноразне њицице*, које су у непрекидној потрази за укусним залагајем (*Природа III*, 25)

Многе *й̑и̑и̑це селице*: роде, ласте, дивље патке и др. – два пута годишње преваљују пут између летњег и зимског боравишта (*Природа IV*, 17)

– не би могле заменити синтагмом *небеске й̑и̑и̑це*, јер им се у језику науке, чак и када то нису птице без способности летења (нпр. *й̑ингвини*, *нојевии* и сл.), тај атрибут не приписује, као што им се приписују атрибути по стаништима: *барске й̑и̑и̑це*, *морска ласџавица* и сл.

По сличном критеријуму, у поетском контексту лексема *й̑и̑и̑ца* је у односу конкорданције и са глаголском лексемом *й̑евай̑и*, и са лексемом *й̑оја̑и̑и*, док ће у дискурсу уџбеника из области природе у томе односу бити само са лексемом *й̑евай̑и* (или лексемама: *цвркуй̑а̑и̑и*, *гракй̑а̑и̑и*, *крешй̑а̑и̑и* итд.).

16. Најзад, на корисност метода корпусне лингвистике (у комбинацији са фреквенцијским прегледом дискурса) у (могућном) моделу анализе указаћу и на примеру врло фреквентне у читавом корпусу именичке лексеме *деј̑е* и троструко мање фреквентне придевске лексеме *злај̑ан*, *-й̑на*, *-й̑но*.

У укупној маси речи обеју наведених класа (граматичких и пунозначних) коју чини 12.629 речи у дискурсу уџбеника са библиографским подацима: Зорана Опачић-Николић – Даница Пантовић, *Прича без краја* – Читанка за четврти разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2005, 1–147 (ознака: *Чиј̑анка IV*)

– прво, именичка лексема *деј̑е* (132) наћи ће се у разноврсном контексту, са исто тако разноврсним потенцијалом колокације и конкорданце, и то на првом месту – у примерима реченица из текста народне, одн. уметничке књижевности који се ученицима даје на анализу, а онда и у примерима из дидактичко-методичког дискурса:

*Месечево деј̑е*, па то уопште није зрно песка! (*Чиј̑анка IV*, 27)

Испочетка, у радости, није марила што је *й̑олишно деј̑е* родила (*Чиј̑анка IV*, 35)

Љубивоје Ршумовић један је од значајних данашњих *й̑есника за децу* (*Чиј̑анка IV*, 46)

Осим *й̑оезије и драма за децу*, аутор је ТВ емисија (*Чиј̑анка IV*, 46)

Цар, који је силно желео да сачува *своје мило деј̑е* од те несреће, нареди да се спале сва вретена (*Чиј̑анка IV*, 47)

Суђаје су жене које *деј̑еи̑у одређују судбину* (*Чиј̑анка IV*, 50)

Душан Радовић, писац који воли да се игра словима и речима, у својим делима *й̑одсй̑иче децу на машй̑у и игру* (*Чиј̑анка IV*, 95)

У његовим песмама, причама... све је наопачке: разбојници спасавају принцезе, лекари *зобрањују деци* да се умивају (*Чишанка IV*, 95),

откривајући потенцијале контекстуелне везе – синтаксичке и семантичке – именице *деије* са низом конструкција (атрибутских, објекатских) и лексема из различитих семантичких поља, као што су конструкције атрибут + именица (*месечево деије*, *ишолишно деије*), прелазни глагол + објекат (*родила /ишолишно/ деије*), одн. лексеме: *йесник (за децу)*; *одређиваиши судбину*; *йодсйицаиши*; *машиша*; *игра*; *зобрањи-ваиши* и др.;

– друго, придевска лексема *злаишан*, *-ишна*, *-ишно* (30), као и именица *злаишо* (16), које су у творбеној вези, налазе се у разноврсном односу колокације и конкорданције, такође – у примерима реченица из текста народне, одн. уметничке књижевности који се ученицима даје на анализу, а затим и у примерима из дидактичко-методичког дискурса при анализи датог текста:

Прстима се поигравао *злаишном амајлијом* која му је висила око врата (*Чишанка IV*, 28)

Гле, па то више и није лопта него оно *мало злаишо јагње* (*Чишанка IV*, 64)

*Мало злаишо јагње* примакне своју главу дечаковој (*Чишанка IV*, 64)

Сетио се сна и *злаишног јагњеша* (*Чишанка IV*, 64)

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

Пружих *злаишну жицу* преко белог света, па је савих у орахову љуску (*Чишанка IV*, 79)

Оно (сунце) нам шаље жуту светлост: то се види по нашем оделу, а још лепше по вашој коси која изгледа као *суво злаишо* (*Чишанка IV*, 131).

Осим у првом примеру (*Чишанка IV*, 28), обе ове лексеме углавном су употребљене у исказима који би се могли сматрати да су *сйишлски маркирани*. То је сасвим очигледно у реченицама из народних умотворина, али и у примеру из уметничке (популарно-научне) прозе. У њима, како видимо, у односу конкорданције су са лексемама: *амајлија*; *јагње*; *жица*; *сув*, *-а*, *-о*.

17. С друге стране, посматране у дискурсу уџбеника са библиографском ознаком Биљана Требјешанин, Биљана Гачановић, Љиљана Новковић, *Природа и друшйиво*, уџбеник за *чеишриши разред основне школе*, Друго издање, Завод за уџбенике, Београд, 2007, 1–

111 (ознака: *Природа IV*), у којем се јављају са знатно мањом фреквенцијом, и то: лексема *злаїџо* (са фреквенцијом 6), лексема *злаїџан*, *-їџна*, *-їџно* (са фреквенцијом 2) и лексема *злаїџар* (са фреквенцијом 1), како видимо у примерима:

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

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

*Од занаїџлија*, било је ковача, *злаїџара*, грнчара, ткача, кожара, каменорезаца, дрводеља (*Природа IV*, 103)

Одећа сеоског становништва израђивана је од грубих вунених и ланених тканина, док је одећа владара и њихових жена израђивана од скупоцених тканина *извезених злаїџом* (*Природа IV*, 103)

„Краљевина та много богата житом, вином, уљем и месом пријатно је испресецана текућим водама, изворима и рекама... У Србији има сада пет *рудника злаїџа* и исто толико *рудника сребра їомешаног са злаїџом*, где рудари непрестано раде...“ (*Природа IV*, 103)

– егзистирају у конкорданцији са лексемама из значењских група (семантичких сетова<sup>11</sup>) „материја“, „предмети“, „привређивање“, „рудник“ као што су лексеме: *їрсїџен*; *їосуђе*; *сребро*; *израђиваїџи*; *занаїџлија*; *одећа*; *(из)весїџи*; *рудник*; *рудар* и сл., и то највише у контексту наставе историје.

Сасвим уопштено, дакле – материја *лексичких (їунозначних) речи* условљена је *їемаїџиком дискурса*, па тиме располаже разноврсном лексиком. Како сам већ истицао, за опис у границама рационалног, економичног, то значи – констатовање *доминанїџне лексики* у дискурсу анализираних уџбеника, као и указивање на *їоїџенцијале*

---

<sup>11</sup> 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“ (Карпеп 2002: 52).

везе испитиване лексике са контекстом, што логично значи на првом месту испитивање колокацијских и конкорданцијских могућности.

18. С обзиром на познату „органиску повезаност синонимије и колокабилности“ коју истиче Рајна Драгићевић (в. Драгићевић 2007: 255–257), посебно су потенцијали колокације и конкорданције важни за утврђивање синонимије и оперисање њеним вредностима у дискурсу уџбеника. То је последица чињенице да у реалности појаве или предмети поседују и много особина (граматички означених лексичким јединицама из врсте придева) које се могу оквалификовати на исти или сличан начин. За то се може навести пример употребе два придева у опису појма „орао мишар“ у уџбенику за природу и друштво у трећем разреду:

(1) У лову му ѿмажу *снажне* канџе и *јак*, кукасӣ кљун (*Природа III*, 21)

– као типичан случај контекстуелне употребе синонима у уџбеничком тексту у којем аутор описује појаву истоврсним квалификативима и, да не би сваки пут у тој дескрипцији употребљавао исте лексеми, користи се делимичним синонимима (блискозначницама).

А модел истраживања базиран на методологији комбиноване статистичке и корпусне лингвистике, откриће истраживачу, односно наставнику (и аутору уџбеника) низ контекстуелних ситуација које ће одредити природу тога синонимског односа двеју или више лексеми. То јест – откриће да ли су у питању делимични синоними, или су у питању апсолутни синоними (паралелизми).

Тако ће се у дискурсу истог уџбеника (*Природа III*), осим у датом примеру – лексема *јак* (са фреквенцијом 8) појавити у примерима, као што су:

(2) Лови помоћу оштрих и *јак*их канџи (*Природа III*, 24)

(3) Да би дошла до воде, водопија има *јак* вретенаст *корен* (*Природа III*, 28)

(4) Кобац има оштар кљун и *јак*е, повијене канџе (*Природа III*, 29)

(5) Штука има велика уста и *јак*е зубе (*Природа III*, 29)

(6) Смуђ има велике и *јак*е зубе (*Природа III*, 29)

(7) Захваљујући бешумном лету, одличном слуху и *јак*им канџама, никад не осатаје гладна (*Природа III*, 24)

– лексема *снажан* (са фреквенцијом 4) појавити у примерима као што су:

(8) Захваљујући таквом корену, храст одолева и *снажним олујама* (*Природа III*, 20)

(9) Пастрмка има обло и *снажно њело* (*Природа III*, 30) и сл.,

семантички – у функцији квалификовања, синтаксички – као атрибут лексема из (значањске) групе „појам органа“: *канџе, зуби, њело, кљуна*, али групе и „неживо“: *олуја*.

19. Контекст овога уџбеника, који је у области наставе природе и друштва за ученике основне школе, и стање конкорданције посматраних лексема очигледно указују да се оне узимају као *јрави синоними*. С друге стране, контекст уџбеника из области језика – да за пример узмемо и само уџбеник за IV разред – и стање конкорданције истих лексема у њиховом дискурсу показаће и већу употребу тих лексема, и већу разноврсност контекстуелних ситуација у којима су они у систему конкорданце са другим лексемама.

Тако ћемо имати ситуацију да се у дискурсу уџбеника са библиографским подацима: Зорана Опачић-Николић – Даница Пантовић, *Прича без краја* – Читанка за четврти разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2005, 1–147 (ознака: *Чиџанка IV*)

– лексема *јак* и њени деривати, морфолошки (облици компарације) и творбени (прилог *јак*о), са фреквенцијом 16, појављује у дискурсу и језичког материјала који се анализира, и дидактичко-методичког апарата, у реченицама какве су:

(10) Лако је њему да суче брк, / лако је њему да буде *јак*, / кад је искусни морски *вук*, / а не обичан размажен ђак (*Чиџанка IV*, 127)

(11) Орион – у грчкој митологији дивовски ловац, ванредно леп и *јак* човек који је после смрти био претворен у сазвезђе, најлепше на северном небу (*Чиџанка IV*, 131)

(12) огањ – ватра, *јака свејлосџ* (*Чиџанка IV*)

(13) Моји несташни другови овога пута нису се смејали; напротив, занимао их је мој говор и то ме је *јак*о охрабрило (*Чиџанка IV*)

(14) Руке и ноге су им сразмерно према телу мале, а горњи део тела им је *јак*о развијен; већином су дебели (*Чиџанка IV*, 122)

(15) Тај је *кајџан сџрашно јак*. / На леђа може да дигне цак (*Чиџанка IV*, 126)

(16) Знам и тог трећег капетана. / *Глас* му је *јачи* од урагана (*Чиџанка IV*, 126)

(17) Паче размахну крилима, и гле! – крила *зашумеше јаче* него пре и *ионесоше* га *снажније* него некад (*Чиџанка IV*)

(18) Тек тај је страшан! / Тек *īāj* је *јак!* (*Чиїанка IV*, 126);

– лексема *снажан*, *-жна*, *-жно* и њени деривати, морфолошки (облици компарације) и творбени (прилог *снажно*), са фреквенцијом 11, појављује се у дискурсу и језичког материјала који се анализира, и дидактичко-методичког апарата, у реченицама какве су:

(19) Његовом оцу Едгару, сликару, за време Другог светског рата власти су забраниле да слика јер су му слике биле маштовите, фантастичне. То је на Михаела оставило *снажан уїтисак*, па се увек трудио да маштом улепша свет око себе (*Чиїанка IV*, 30)

(20) Паче размахну крилима, и гле! – крила зашумеше јаче него пре и *їонесоше* га *снажније* него некад, и пре но што дође себи, нађе се у великом врту где су цветале јабуке (*Чиїанка IV*)

(21) Јорговани су повијали своје гране над водом, а *сунце је сијало* тако топло, *снажно* (*Чиїанка IV*)

(22) На моје велико изненађење, међутим, приметио сам и две велике сузе које су се котрљале низ образе мога оца. Знао сам га као *снажну личност*, неемотивну, као сјајног представника јуначког доба (*Чиїанка IV*)

(23) ридати – *снажно їлакаїи* (*Чиїанка IV*)

(24) Знам и тог трећег капетана. / *Глас му је јачи од урагана* (*Чиїанка IV*, 126)

(25) Паче размахну крилима, и гле! – крила *зашумеше јаче* него пре и *їонесоше* га *снажније* него некад (*Чиїанка IV*)

(26) Књижевни језик је сликовит. Сливовит израз нас подстиче да помоћу маште замислимо оно што је насликано речима. На пример, реченица: „ветар се напео, дува, па коси све као оштра коса“ у нашој свести изазива слику ветра као *сїрашног бића* чији *снажан дах* брише све пред собом (*Чиїанка IV*, 25).

То несумњиво потврђује тезу да природа сваког специфичног текста (која подразумева и припадање функционалностилским врстама) одређује и категоризацију лексема у синонимском односу, ону која их дели на потпуне синониме (паралелизме) и *сїеїеноване*. Под овим последњим, степенованим – подразумевам једнакост значења две лексеме која се може изразити *оїисно*: „нешто је са нечим мало<sup>1</sup> / више<sup>2</sup> / потпуно<sup>3</sup> једнако“, дакле онако како се то и у граматикама, одн. лингвистичкој литератури дефинише.<sup>12</sup> Принципи корпусне лин-

---

<sup>12</sup> Каже се и у граматичи: „Однос међу речима које се сматрају синонимима... одликује се тиме што у пару, или у низу синонимних речи ниједна

гвистике, са своје стране, омогућавају одређивање нијанси тога степеновања тиме што, технолошки најуспешније, истраживачу (па и аутору који за потребе наставе описује ученицима феномен синонимије) ставља на увид масу језичког материјала. Наиме, „примена метода проучавања конкорданције и, посебно, анализа односа колокације пружа наставнику (па у овом случају и – ауџору уџбеника, прим Сл. Станојчић) врло добре податке за обраду градива..., као што и ученицима нуди нови приступ за разумевање различитих страна језика..., као што су: значење и уклањање нејасноћа у значењу, стварне разлике између блискозначних синонима, морфосинтаксички аспект, информацију о употреби речи у природном контексту и термина у специјализованом дискурсу“ (Переира 2004: 118).

20. Испитивање особина датог уџбеничког дискурса кретало се у области испитивања односа лексичких јединица и контекста у којем оне егзистирају. Тај контекст заправо је дискурс који се упућује ученицима с циљем да они усвоје како *јојмовни свети* одређених реалних области, тако и *језичке ознаке* које томе појмовном свету одговарају. Другим речима, циљ рада је био да установи системе који се налазе у дискурсу датог уџбеника а усмерени су на стварање учениковог инструментарија за препознавање и систематисање појава с којима се среће.

То констатовање обухватало је и *сферу ујојпребе* и *фреквенцију* употребљених лексема, било да су оне у *дефиницијском дискурсу*, или у *дискурсу дидактичко-методичког аџарџа* уз дефиниције, али

---

од њих целокупним својим значењем није потпуно једнака са другом речју у датоме пару или низу... Реч је, дакле о делимичној неједнакости, или друкчије речено – о *разликама у нијансама значења*“ и дају примери као што је синонимски низ лексема: *благ – џиџом – кроџак; брзо – хиџро – нагло; суморан – џмуран – безвољан* и др. који дато констатовање потврђују“ (Станојчић–Поповић 2010: 194). Такође – када је реч о колокацији и конкорданцији лексема – и у литератури: „*Synonymy – This is essentially a bilateral or symmetrical sense relation in which more than one linguistic form can be said to have the same conceptual or prepositional meaning. This does not mean that the words should be totally interchangeable in all contexts; but where synonyms are substituted changes in the prepositional meaning of the sentence as a whole do not occur. For example, subsenses of house, abode, domicile, home are synonyms in some contexts; in the sentence What an impressive \_\_\_\_\_ of books, the words range, selection, choice are synonymous. However, stylistic differences limit substitutability. And in an absolute sense there can be no such thing as, nor any need for, totally substitutable synonyms*“ (Картер 2002: 20).



и у *тешкџу љримера језичког израза* који се ученицима даје као материја коју треба да усвоје. У тим оквирима и указано је овде на феномен *лексичке колокације*, као и на *конкорданцију лексичких јединица* као на чиниоце којима се дати дискурс идентификује у односу на друге постојеће дискурсе.

У томе смислу, такође, и са гледишта статистичке лингвистике, и са гледишта корпусне лингвистике у праћењу конкорданције, интересантно је кретање употребе граматичких речи – *везника* и *речца* (*љартикула*), које као *зайворена класа* речи, обезбеђују *граматичке* односе међу лексичким *речима* формирајући и *физиономију дискурса уџбеника*. Ту се квалитет *љосиљносии* реализује не само дискурсом чији (морфо)синтаксички састав мора имати *једносљавне јединице*, оне које су највише прилагођене перцептивним способностима слушалаца (кад је реч о уџбенику, наравно – читалаца у ученичкој популацији), него и дискурсом који је најприближнији језичком изразу *нељосредне комуникације* личности која тумачи материју (школског) предмета са личношћу која дата тумачења треба да прихвати. При томе може се констатовати само да се таква физиономија дискурса, на првом месту, реализује *дијалошом формом* дискурса, а да се она – у анализираном конкретном дискурсу изабраног узорка – манифестује, пре свега присуством низа *уиљиних реченица* у тексту, чија је морфолошка ознака најчешће *уиљини везник* (али и *иниљонација*, у штампаном тексту означена правописним знаком *уиљиника* „?“). Овај феномен, уосталом, у потпуном је складу са чињеницом да текст оваквог типа подразумева и присуство *комљешенљиног одраслог*, дакле – наставника, који се у дидактичко-методичкој литератури, уз све формално одсуство из сфере писања уџбеника, ипак подразумева као пожељан посредник између читаоца-ученика и аутора уџбеника.<sup>13</sup>

Уопштено речено, у дискурсу уџбеника из обе анализиране области у довољној мери, и сасвим на месту, присутна је особина коју истраживачи уџбеничког текста уопште називају *дијалогичносиљ* у *ужем смислу речи* и подразумевају под тим такву организацију текста у којој су „саговорници, најчешће, писац уџбеника и дете-чита-

<sup>13</sup> „Основношколски уџбеник је књига у коју је уграђена љомоћ комљешенљиног одраслог (подвукао – Сл. Станојчић)... Уџбеник је књига из које ученик може да учи без посредника, самостално и онда када није у школи и када нема комуникацију са наставником. Из те околности и произилази потреба да уџбеник буде тако обликован и опремљен да ученик може да оствари ефикасну комуникацију са њим, да његове поруке јасно схвати и прихвати“ (Коцић–Требјешанин 2001: 16).

лац, али могу бити и два писца уџбеника, две идеје, две теорије, две врсте података и сл.“ (Плут 2003: 231–232).

21. Рецимо, карактер *типичног дијалога* у уџбеничком дискурсу анализираних текстова – да то илуструјем и само са четири изабране лексеме, одн. конструкције, прво на примеру уџбеника из области предмета *Природа и друштво*, тј. на уџбеницима са ознакама: *Природа I*; *Природа II*; *Природа III* и *Природа IV* – дају

(а) везничка конструкција *да ли*, појављујући се, са различитом уједначеношћу, кроз дискурс свих ових текстова са фреквенцијом:

| <i>Природа I</i> | <i>Природа II</i> | <i>Природа III</i> | <i>Природа IV</i> |
|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| 8                | 20                | 41                 | 8                 |

(б) типична почетна упитна заменица (и њени падежни облици) *шта*, појављујући се уједначено кроз дискурс свих ових текстова великом фреквенцијом:

| <i>Природа I</i> | <i>Природа II</i> | <i>Природа III</i> | <i>Природа IV</i> |
|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| 68               | 60                | 92                 | 30                |

(в) типична почетна прилошко-везничка реч *како*, појављујући се уједначено кроз дискурс свих ових текстова великом фреквенцијом:

| <i>Природа I</i> | <i>Природа II</i> | <i>Природа III</i> | <i>Природа IV</i> |
|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| 48               | 52                | 35                 | 36                |

(г) типична почетна прилошко-везничка реч *зашто*, појављујући се уједначено кроз дискурс свих ових текстова са скромном фреквенцијом:

| <i>Природа I</i> | <i>Природа II</i> | <i>Природа III</i> | <i>Природа IV</i> |
|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| 19               | 11                | 17                 | 13                |

22. Такође, у одговарајућим уџбеницима из области предмета *српски језик*, тј. у уџбеницима са ознакама: *Чишанка I*; *Чишанка II*;

*Чиїанка III* и *Чиїанка IV* тај карактер *иїиичног дијалога* обезбеђују исте лексеме, то јест

(а) везничка конструкција *да ли*, са фреквенцијом:

| <i>Чиїанка I</i> | <i>Чиїанка II</i> | <i>Чиїанка III</i> | <i>Чиїанка IV</i> |
|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| 34               | 43                | 133                | 97                |

(б) типична почетна упитна заменица (и њени падежни облици) *иїиа*, са фреквенцијом:

| <i>Чиїанка I</i> | <i>Чиїанка II</i> | <i>Чиїанка III</i> | <i>Чиїанка IV</i> |
|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| 87               | 101               | 220                | 217               |

(в) типична почетна прилошко-везничка реч *како*, са фреквенцијом:

| <i>Чиїанка I</i> | <i>Чиїанка II</i> | <i>Чиїанка III</i> | <i>Чиїанка IV</i> |
|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| 63               | 81                | 129                | 232               |

(г) типична почетна прилошко-везничка реч *заиїио*, са фреквенцијом:

| <i>Чиїанка I</i> | <i>Чиїанка II</i> | <i>Чиїанка III</i> | <i>Чиїанка IV</i> |
|------------------|-------------------|--------------------|-------------------|
| 33               | 33                | 100                | 74                |

И за све је констатовано да су у функцији успостављања директне (дијалогске) комуникације између наставника / аутора и ученика / читаоца, у којој је резултат или учеников одговор на дати припремљени текст, или (уџбеничко) објашњење феномена који се у датом дискурсу обрађује, а који ученик треба да прихвати као јасно дефинисан. Оно што нам говоре дати бројеви фреквенцијског пописа, јесте – да све упитне лексеме имају много мању употребу у уџбеницима са ознаком *Природа I–IV*, него што је имају уџбеници са ознаком *Чиїанка I–IV*. Делимично, то се може објаснити већом количином текста у уџбеницима за предмет Српски језик и књижевност, наравно. Међутим, добар део веће фреквенције датих лексема, нарочито изразито велика цифра фреквенције лексема *иїиа* (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 конкорданцији – доказује да уџбеници из ове области садрже много већи број *уопшћених* питања којима би се ученици упутили у градиво које уче. Илустровано примерима, јасно је да је усмеравање учениковог одговара на егзактни закључак сигурно много прецизније онда када упитна реченица са *шћа*, типа:

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

– долази после описа експеримента који доказује да ваздух, као и вода, заузима простор формулише, него онда када 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? (*Чийанка III*, 7),

у којој се упитна заменица/везник, као заменица за ствари, може односити на читав низ појава које се дешавају у годишњем периоду који је тема песме. Увид у конкорданцију заменичко-везничке лексеме *шћа*, наиме, показао би да је распон њеног потенцијала значењске везе са другим лексемама, као што је то уопште у језицима<sup>14</sup> – врло широк, са мало ограничења.

22. У закључку ћемо поново истаћи да се омеђени дискурс, као ужа категорија, може дефинисати као *йоље йосебне комуникацијске активносџи* за коју је везан и посебан низ лексичких јединица изабран према *йредмејџу* датог саопштавања. И да зато свака дефиниција/парадефиниција обично располаже речником зависним од предмета расправе (комуникације), с тим што се лексичке јединице дате дефиниције, наравно, могу наћи и у многим другим пољима, и са раз-

---

<sup>14</sup> На пример, кад је реч о датом распону, наставници језика истраживачи могућности лексичке конкорданце 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“ (Танко 2004: 160).

личитим значењем, и у различитим лексичко-граматичким колокацијама, односно у врло разноврсним везама базираним на систему *лексичке конкорданције*. А познато је да појам дискурса – било целивитог, било омеђеног – подразумева когнитивне елементе, па ти елементи упућују на примарност семантике (Половина 1999: 32–47) у језичком исказу. За метод посматрања, зато, јасно је да *семантика лексеме у центру исказа* (дискурса или микроконтекста – реченице) отвара место оној лексици (свих граматичких врста пунозначних речи) чије се значење налази у њеном семантичком пољу.

Показано и само на једном примеру, рецимо – на примеру употребе лексеме *мајерија*, која се горе (у т. 17) наводи као лексичко језгро једног значењског поља, види се да она, као семантички центар конкретног дефиницијског дискурса уџбеника *Природа III*, у поглављу „Од чега је све око нас“ (86–103), отвара место квалификативима из граматичке врсте *глагола* („материја је у различитим стањима“, „материја се разликује по карактеристикама“, „течност се разлива“, „течности могу да расиварају“ и сл.), као што отвара место квалификативима из граматичке врсте *придева* („гасовита материја“, „течна материја“, „чврста материја“), или квалификативима на синтаксичком нивоу а са функцијом одредбених речи (придева, глагола: „материја у гасовитом стању“, „материја у течном стању“, „материја у чврстом стању“).

И овим уопштеним делом закључка, и његовим представљањем и на само једној лексеми, по правилу, улази се и у област тумачења колокације и конкорданције лексичких речи у датоме дискурсу. И то, иако помоћу анализе *конкретних* примера (ради рационалног коришћења простора), тако што се дефинише и као један врло *уопштени* систем обликовања посматране врсте уџбеничког дискурса.

## ИЗВОРИ

- Читанка I: Славица Јовановић, *Златна јабука – читанка за први разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2007, 1–87.
- Читанка II: Славица Јовановић, *Читанка за 2. разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2006, 1–103.
- Читанка III: Вук Милатовић, *Читанка за 3. разред основне школе*, Завод за уџбенике, Београд, 2006, 1–167.

- Читанка IV: Зорана Опачић-Николић, Даница Пантовић, *Прича без краја*, Читанка за четврти разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2005, 1–147.
- Природа III: Биљана Требјешанин, Биљана Гачановић, Љиљана Новковић, *Природа и друштво*, уџбеник за трећи разред основне школе, Друго издање, Завод за уџбенике, Београд, 2006, 1–87.
- Природа IV: Биљана Требјешанин, Биљана Гачановић, Љиљана Новковић, *Природа и друштво*, уџбеник за четврти разред основне школе, Друго издање, Завод за уџбенике, Београд, 2007, 1–111.

## ЛИТЕРАТУРА

- Гашић Павишић 2001: Слободанка Гашић Павишић, Језик уџбеника, у: Биљана Требјешанин и Душанка Лазаревић, *Савремени основношколски уџбеник, теоријско-методолошке основе*, Завод за уџбенике, Београд.
- Драгићевић 2007: Рајна Драгићевић, *Лексикологија српског језика*, Завод за уџбенике, Београд.
- Коцић–Требјешанин 2001: Љубомир Коцић, Биљана Требјешанин, Основношколски уџбеник као предмет разматрања, у: Биљана Требјешанин и Душанка Лазаревић, *Савремени основношколски уџбеник, теоријско-методолошке основе*, Завод за уџбенике, Београд.
- Картер 2002: Ronald Carter, *Vocabulary – Applied Linguistic Perspectives*, London EC4P 4EE, Routledge.
- Кликовац 2004: Duška Klikovac, *Metafore u mišljenju i jeziku*, Biblioteka XX vek, Beograd.
- Кристал 1995: Deјvid Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, Nolit, Beograd.
- Лајонс 1990: John Lyons, *Semantics*, Volume 2, Cambridge University Press, Cambridge.
- Переира 2004: Luísa Alice Santos Pereira, The use of concordancing in the teaching of Portuguese, *How to Use Corpora in Language Teaching*, ed. by John McH. Sinclair, John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia.
- Плут 2003: Дијана Плут, *Уџбеник као културно теоријски систем*, Завод за уџбенике – Институт за психологију, Београд.

- Половина 1999: Vesna Polovina, *Semantika i tekstlingvistika*, Čigoja štampa, Београд.
- Станојчић 2010: Живојин Станојчић, *Грамаџика српског књижевног језика*, Креативни центар, Београд.
- Станојчић–Поповић 2010: Живојин Станојчић, Љубомир Поповић, *Грамаџика српског језика*, Завод за уџбенике, Београд.
- Танко 2004: Gyula Tankó, The use of adverbial connectors in Hungarian university students argumentative essays, *How to Use Corpora in Language Teaching*, ed. by John McH. Sinclair, John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia.
- Тошовић 1988: Branko Tošović, *Funkcionalni stilovi*, Svjetlost, Sarajevo.
- Требјешанин–Лазаревић 2001: *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-методолошке основе*, ред. Биљана Требјешанин, Душанка Лазаревић, Завод за уџбенике, Београд.
- Цуи 2004: Amy B. M. Tsui, What teachers have always wanted to know – and how corpora can help, *How to Use Corpora in Language Teaching*, ed. by John McH. Sinclair, John Benjamin's Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia.

## Summary

*Slavko Ž. Stanojčić*

### FORMING OF ELEMENTARY SCHOOL TEXTBOOK DISCOURSE – RULES OF COLLOCATION AND CONCORDANCE

In paper, on selected samples, the discourse of Serbian elementary school textbooks in the fields of Serbian language and literature and social and natural education is analyzed, particularly from the aspects of relationship between vocabulary and context in which the lexemes occur. In addition, the rules of definitions vocabulary collocation and concordance are analyzed.