

Славко Ж. Станојчић¹
Филолошко-уметнички факултет
Универзитета у Крагујевцу

КОНВЕРЗАЦИЈСКИ И НАРАТИВНИ ЕЛЕМЕНТИ У УЏБЕНИЧКОМ ДИСКУРСУ²

На неколико изабраних узорака – рад доноси тумачење односа типичних елемената говореног дискурса са целином дискурса уџбеника као писане реализације. Ауторово тежиште је на чињеници да јединице оба језичка нивоа, (а) нивоа функционалних (граматичких) речи и (б) нивоа лексичких (пунозначних) речи, по правилима њихових специфичности, имају своју битну улогу у формирању дискурса прилагођеног типу дискурса који је (циљно) најприближнији језичком изразу непосредне комуникације личности која тумачи материју (школског) предмета са личношћу која дата тумачења треба да прихвати, са личношћу ученика. Закључак је аутора да се за испитивани језички корпус може констатовати и да се елементи д и ј а л о ш к о г карактера, као битна особина говорног дискурса, складно интегришу са знатним бројем н а р а т и в н и х елемената у дефиницијама.

Кључне речи: српски језик, дискурс, дијалог, конверзација, нарација, граматичке речи, лексичке речи, уџбеник, колокација, конкорданца.

1. У литератури је већ дефинисано да се перцептивна моћ ученика првих разреда основне школе тек почиње развијати и да је онда када се говори о вербалној комуникацији јасно да се из фазе (а) „експлицитног показивања референтне појаве”, за коју је везан – гестом у комбинацији са лексемом у функцији именовања³ улази у фазу (б) „имплицитне, контекстуалне референце”. То јест, улази се у фазу у којој се „значање одређене речи схвата из контекста” (Марјановић 1983: 15) и за коју је типично да у уџбеничком језику мора поседовати, на првом месту – квалитет поступности. Тај квалитет манифестује се, једноставније речено, не само

1 slstanojcic@gmail.com

2 Рад је остварен у оквиру пројекта 178014: *Динамика струкутура савременог српског језика*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

3 То је типично за употребу *лексеме* у најједноставнијој комуникацији говорника и слушаоца, на шта лингвисти указују када говоре о настанку класа речи и у томе контексту о функцији *именице*: “There must be something to talk about and something must be said about this subject of discourse once it is selected. This distinction is of such fundamental importance that the vast majority of languages have emphasized it by creating some sort of formal barrier between the two terms of the proposition. The subject of discourse is a noun. As the most common subject of discourse is either a person or a thing, the noun clusters about concrete concepts of that order” (Сапир 1970: 119).

дискурсом чији морфосинтаксички састав мора имати једноставне 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 *нейо-средне комуникације* личности која тумачи материју (школског) предмета са личношћу која дата тумачења треба да прихвати. Зато се елемент присуства *компешеншног одраслог*, дакле – наставника, који се у дидактичко-методичкој литератури подразумева,⁴ заправо, реализује *дијалошким формом* дискурса.

2. У овој прилици, посматраћемо начин реализације *дијалошког елемента* на изабраним узорцима уџбеничког дискурса, и то на два нивоа: (а) на нивоу употребе функционалних (граматичких) речи, које су носиоци граматичке структуре језика, и (б) на нивоу лексичких (пунзначних) речи, које су носиоци значењске стране језичке комуникације. Наравно, у оба случаја посматраћемо их – на по неколико њихових јединица.

(а) Функционалне (граматичке) речи у формирању писаног дискурса – у анализираном конкретном дискурсу изабраног узорка – реализују се, пре свега, присуством низа *уједињених реченица* у тексту. Њихов модел је

- (1) са типичном почетном упитном конструкцијом *да ли*:
 - (1) *Да ли* све материје које су у истом стању имају и исте особине? (Природа III, 87)
 - (2) *Да ли* ваздух заузима простор? (Природа III, 88)
 - (3) *Да ли* течност има сталан облик? (Природа III, 90);
- (2) са типичним почетним упитним именским, односно придевским заменицама (и њиховим падежним облицима) *шта, који, -а, -е, каква, -ква, -кво*:
 - (4) *Шта* је спречило воду да уђе у чашу? (Природа III, 88)
 - (5) *Од чега* је све око нас? (Природа III, 86)
 - (6) *Која* материја може да мења стања, односно може да буде и у чврстом, и у течном, и у гасовитом стању? (Природа III, 90)
 - (7) *Каква* је течност? (Природа III, 90);
- (3) са типичним почетним прилошко-везничким речима *како, када, зашто*:

4 „Основношколски уџбеник је књига у коју је уграђена помоћ компетентног одраслог... 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).

(8) *Како* знаш да је то течност? (Природа III, 90)

(9) *Када* течност тече, а *када* се разлива? (Природа III, 91)

(10) *Зашићо* равничарска река спорије тече од планинске? (Природа III, 91),

– а све су у функцији успостављања директне (дијалогске) комуникације 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.

3. У оваквој структури писаног дискурса, у којем су и *наслови* – као семантичко-синтаксичке јединице једновремено и „семантичко језгро” текста повезаног с њима⁵ – углавном *ујийине реченице*,⁶ а са одговарајућим облицима упитних именских, одн. придевских заменица (*шића*, *који*, *-а*, *-е*) какве су, на пример реченице:

Од *чега* је све око нас (Природа, III, 86). – По *чему* препознајемо гасовите материје (Природа, III, 88-89). – Од *чега* је све око нас (Природа, III, 86). – По *чему* препознајемо течности (Природа, III, 90). – По *чему* се течности разликују (Природа, III, 92). – По *чему* препознајемо чврсте материје (Природа, III, 96). – По *чему* се чврсте материје разликују (Природа, III, 97). – *Који* материјал привлачи предмете од метала (Природа, III, 99). – *Који* материјали проводе струју (Природа, III, 100). – *Штиа* од *чега* правимо (Природа, III, 102),

– дијалогска форма дискурса обезбеђује се моделом *усменој обраћања* „говорника-наставника” „слушаоцу-ученику” с позивом на учешће у дијалогу у којем ће ученик својом активношћу (али у овом случају *чићањем* текста) долазити до сазнања која му текст уџбеника пружа.

Зато није ни необично што писани дискурс уџбеничког језика и има, са великом учесталашћу, заступљене и пунозначне (лексичке) речи, на пример – глаголске, али са типичним обликом чија је функција да се у (усменој, говорној) комуникацији говорника и саговорника позива на неку од акција везаних за сазнавање материје која је предмет датог дискурса.

5 У ширем контексту дефинисања и разграничења појмова „семантичка граница” и „међа” у лингвистици, а на примеру текста из лепе књижевности (роман *Пејтријин венац* Д. Михаиловића), проф. В. Половина истиче да је наслов – „први међаш и спој између менталне структуре једног дела и читаоца и главни индикатор о значењу дела. Наслов усмерава и изазива читаочеву пажњу”. Нема разлога да се иста констатација не изведе и за наслов у тексту из других функционалних стилова стандардног језика, а то проф. В. Половина и чини дефинишући, у даљем тексту књиге, функцију наслова у новинском жанру, у научним текстовима, као и његове облике. „Наслов је, значи” – каже она – „један од веома битних елемената макроструктуре дела” (Половина 1999: 225-226).

6 И то – без графичке ознаке упитности коју важећи (и обавезни) правопис прописује својим правилом да се знак питања (?) „... пише иза сваке упитне независне реченице, било да је упитни карактер означен формално упитним речима, или формом обавештајне реченице са упитном интонацијом, било да је то непотпуна реченица” (Правопис 2010: 135).

То је, на првом месту облик *императива*, али понекад и облик *футура I*, какве видимо у типичним примерима:

(а) облик 2. лица једнине императива:

(1) На линијама *распореди* одговарајуће карактеристике: прозирно, непрозирно, има облик, нема облик, има боју, нема боју... (Природа, III, 86)

(2) *Заокружи* одговор. (Природа, III, 88, 90)

(3) *Узми* један пластични послужавник. *Сиџај* у послужавник пола чаше воде. Шта запажаш? *Дођуни* реченицу:

Када је подлога равна, течност се (_____). (Природа, III, 91)

(б) облик 2. лица једнине *футура I*:

(4) На странама које следе огледима *ћеш проверити* које заједничке карактеристике имају материје у гасовитом, течном и чврстом стању, а по којима се разликују. (Природа, III, 86)

И овде можемо поновити да оваква структура „дијалога” такође одговара фази (а) „експлицитног показивања референтне појаве” у развоју вербалне комуникације, мада већ има доста елемената наредне фазе (б) „имплицитне, контекстуалне референце” (Марјановић 1984, 15) и – да је такође усклађена са способностима читалаца-ученика првих разреда да тај дијалог и прате.

4. Да то илуструјемо и само са четири изабране лексеме, одн. конструкције, прво на примеру уџбеника из области предмета *Природа и друштво* – рећи ћемо да карактер *типичног дијалога* уџбеничком дискурсу анализираних текстова

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

Природа I	Природа II	Природа III	Природа IV
48	52	35	36

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

Природа I	Природа II	Природа III	Природа IV
19	11	17	13

5. Или ћемо, такође, у одговарајућим уџбеницима из области предмета *српски језик*, тј. у уџбеницима са ознакама: *Чишанка I*; *Чишанка II*; *Чишанка III* и *Чишанка IV* – навести да исти тај карактер *шишичног дијалога* обезбеђују исте лексеме, односно њихове конструкције, то јест

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

Чишанка I	Чишанка II	Чишанка III	Чишанка IV
34	43	133	97

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

Чишанка I	Чишанка II	Чишанка III	Чишанка IV
87	101	220	217

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

Чишанка I	Чишанка II	Чишанка III	Чишанка IV
63	81	129	232

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

Чишанка I	Чишанка II	Чишанка III	Чишанка IV
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.

6. 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 *Чишанка 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 *шџа* (са фреквенцијом 220, 217) и *како* (са фреквенцијом 129, 232) у уџбеницима језика и књижевности 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 *уойшџених њишњања* којима би се ученици упутили у градиво које уче. То сигурно не доприноси успеху језичке комуникације између писца уџбеника и читаоца уџбеника.

Илустровано примером, јасно је да се усмеравање учениковог одговара на егзактни закључак сигурно много п р е ц и з н и ј е врши онда када упитна реченица са *шџа*, типа:

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

– долази после описа експеримента који доказује да ваздух, као и вода, заузима простор.

Пример супротан овоме сигурно је онај у којем се у дидактичко-методичком апарату разговора о тексту песме „Септембар” (Душана Костића), у дискурсу састављеном од целог низа питања, на крају тога низа, као завршна и у извесном смислу „ударна” – формулише упитна реченица са *шџа*, као што је следећи дискурс:

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

То стварно значи да се реченица у којој се упитна именска заменица *шџа*, као заменица за ствари, може односити на велики низ појава које се дешавају у годишњем периоду који је тема песме. Наиме, увид у конкорданцу заменичко-везничке лексеме *шџа* показао би да је распон њеног потенцијала значењске везе са другим лексемама, као што је то уопште у језицима⁷ – 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) њишњања* која се ученицима постављају с циљем да се упуте у дато градиво и усвоје појмове које оно садржи. Природно, у извесној мери то може бити и

7 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 within 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).

због познатих разлика дискурса *природних наука* и наука које традиционално одређујемо као *хуманистичке*, разлика које би полазиле од тога да прве описују објективне појаве, док друге описују и њих али и појаве субјективне природе (емоције и сл.).

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.” (Плут 2003: 231-232). То сигурно потврђује фреквенцијски попис лексема и морфосинтаксичких речи уопште, па и ових граматичких речи (функционалних) у корпусу који сам испитивао.

7. (б) Лексичке (пунозначне) речи, које су носиоци значењске стране комуникације – у анализираном конкретном дискурсу изабраног узорка – појављују се као реализација низа општих закона и правила по којима сваки дискурс обично располаже речником зависним од предмета расправе (комуникације), с тим што се лексичке јединице посматране 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, и системски, али и у ограниченом детаљу, улази и у област тумачења конкорданције лексичких речи у датоме дискурсу.

С обзиром на циљ овог рада (и расположиви простор), показаћемо дату конкорданцију на само једном примеру, и то, у духу ове досадашње анализе – са указивањем на д и ј а л о ш к е е л е м е н т е писаног дискурса и њихову улогу у једном уџбенику. И иначе текстлингвистичка истраживања доказују чињеницу да су и у уџбеничком, дакле – *писаном* дискурсу присутне форме кохезионих средстава иначе типичне за *говорни дискурс* а међу њима су и средства из области значењских категорија, која имају семантичко-текстуалну функцију чиниоца који учвршћује говорну (значи и – дијалогску) кохезију једног текста као што су понављање дате лексеме⁸, или употреба језичког исказа који ће се што директније везивати за и н д и в и д у а л н и говорни акт⁹.

8. За илустрацију овог последњег довољно је дати и само један пример, такође у уџбенику познавања природе и друштва за основну школу.

8 „Понављање... може обухватити било које језичке јединице”, а овде га узимам као „општи феномен језика”, уз многе друге, како се дефинишу на наредним страницама исте књиге, у поглављу „Понављање: семантичко-текстуална функција” (Половина 1999: 150, 189).

9 У овом случају тај акт је уџбенички дискурс, као врста језичког израза чији је циљ да, у специфичној интеракцији даваоца информације и примаоца информације, максимално активира пажњу овог другог. „Избор речи које ће бити употребљене у тексту уџбеника је од пресудне важности за деље разумевање тога текста... Богаћење дељег речника кроз уџбеник не остварује се само употребом нових речи већ и проверавањем и усвајањем многоструких значења познатих речи” (Гашић Павишић 2002: 162).

То је употреба метонимије и синегдохе. Испитивани узорци показују типичне примере као што је:

- (1) Паличњак је инсект сличан танкој гранчици, па остаје непримећен за разноврзне птице, које су у непрекидној потрази за **укусним залагајем** (ПД 3, 25).

У овом примеру, употребљена је синтагма *поштрага за укусним залагајем* уместо синтагме *поштрага за храном*. Овом метонимијском заменицименице *храна* именицом *залагај* постигнуто је да текст буде динамичнији и ближи, приступачнији ученицима – јер је „укусан залагај” свакако ближи личном искуству него општи појам „храна”, која може имати бескрајан низ форми. Сличан ефекат постигнут је и у примеру:

- (2) Наследио је оца на српском **престолу** (Стефан Првовенчани). (ПД 4, 68)

Ученику четвртог разреда основне школе лакше је да протумачи ову *конкретну слику* смене на престолу, то јест скоро визуелни приказ седања на *престо* као физички опипљив предмет, него да разуме *ајштракцију* преузимања владавине и титуле.

Често се именице уместо у множини употребљавају у једнини. То је принцип синегдохе:

- (3) У нижим пределима расте **листопадна**, а у вишим **четинарска шума** (ПД 4, 9).
- (4) После много хиљада година, **човек** је случајно открио ватру (ПД 4, 66).

А за овај тип граматичке метонимије констатовано је већ у лингвистици да је заснован на значењу *блискости учесника* у акту комуникације (Јакобсон 1971: 134, 137), јер је појединачни предмет / биће сигурно ближи посматрачу, скоро физички опипљив, него множина истих предмета / бића. А за то се у лексичко-семантичкој анализи уџбеничког дискурса може утврдити да идеално одговара циљаном типу најприступачније комуникације наставника и ученика – дијалошком типу, управо по конкретности слике, реализоване метонимијско-синегдошком базом исказа, чиме се потпуно приближава искуству слушаоца у комуникацији (в. исцрпније у Ковачевић 1999: 171-203 и Драгићевић 2007: 173-179).

9. У закључку, могло би се констатовати да јединице оба ова језичка нивоа, нивоа функционалних (граматичких) речи и нивоа лексичких (пунозначних) речи, свака по правилима својих специфичности, имају своју улогу у формирању дискурса који ће бити прилагођен типу дискурса који је (циљно) најприближнији језичком изразу *нејосредне комуникације личности* која тумачи материју (школског) предмета са личношћу која дата тумачења треба да прихвати, са личношћу ученика. Углавном, моја истраживања значајног уџбеничког корпуса установила су и да је у стилизацији дискурса уџбеника реализован и педагошко-дидактички захтев који подразумева присуство *комплетног одраслог*,

дакле – наставника,¹⁰ који, заправо, подразумева и значајно присуство *дијалогске форме* дискурса, као форме која је први елемент конверзације и – успешне интеракције учесника у њој као виду комуникације који се сматра „најосновнијим и најуниверзалнијим начином обављања људских послова” (Кристал 1995: 116).

За испитивани језички корпус, најзад, може се констатовати и да се елементи д и ј а л о ш к о г карактера, као битна особина говорног дискурса, складно уклапају и у знатан број н а р а т и в н и х елемената, присутних у текстовима и дефиницијама, и примера језика у овим уџбеницима. Природно, они су условљени функционалностилским доменом¹¹ ових испитиваних текстова: они су намењени школској популацији првих разреда основне школе, „са дефинисаним узрасним и психолошким границама,” при чему уџбеник „може дати свој допринос развоју пажње разноврсношћу и интересантношћу садржаја, разноврсношћу представљања садржаја” (Лазаревић 2001: 60-61, 62) (подвукао Сл. Ст.), што у оваквим случајевима значи – уношењем и текста у форми наратива (приповедања), која – већ својом дефиницијом – има живе форме г о в о р н о г дискурса, како тај појам у примарном смислу дефинише лингвистика.¹²

ИЗВОРИ ЈЕЗИЧКОГ МАТЕРИЈАЛА

Природа I: Љиљана Новковић, Биљана Требјешанин, Биљана Гачановић, Свет око нас, уџбеник за први разред основне школе, Треће издање, Завод за уџбенике, Београд, 2006, стр. 1-101.

Природа II: Љиљана Новковић, Биљана Требјешанин, Биљана Гачановић, Свет око нас, уџбеник за други разред основне школе, Треће издање, Завод за уџбенике, Београд, 2006, стр. 1-87.

Природа III: Биљана Требјешанин, Биљана Гачановић, Љиљана Новковић, Природа и друштво, уџбеник за трећи разред основне школе, Друго издање, Завод за уџбенике, Београд, 2006, стр. 1-87.

10 „Основношколски уџбеник је књига у коју је уграђена помоћ компетентног одраслог... 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).

11 „U procesu nastajanja F-(unkcionalni) stilovi se ne usmjeravaju na mogućeg primaoca, nego na realnog primaoca”... , што резултира „експлицитним ознакама” текстова који се намењују специфичном читаоцу, а посебно су „karakteristične za naučno-udžbeničke tekstove, i to sa vrlo preciznim podacima (za koju je struku priručnik namijenjen, za koju godinu studija, za koji razred itd.” (Тошовић 1988: 134-135).

12 B.: „Naime, i 'diskurs' i 'tekst' mogu se koristiti u mnogo širem smislu i podrazumevati sve jezičke jedinice s odredljivom komunikativnom funkcijom, bilo govornom ili pisanom. Neki naučnici govore o 'govornom i pisanom diskursu', drugi opet o 'govornom i pisanom tekstu'. U Evropi se termin tekst-lingvistika često koristi za proučavanje jezičkih principa koji upravljaju strukturom svih oblika teksta” (Кристал 1995: 116).

Природа IV: Биљана Требјешанин, Биљана Гачановић, Љиљана Новковић, Природа и друштво, уџбеник за четврти разред основне школе, Друго издање, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 1-111.

Читанка I: Славица Јовановић, Златна јабука – читанка за први разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2007, стр. 1-87.

Читанка II: Славица Јовановић, Читанка за 2. разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2006, стр. 1-103.

Читанка III: Вук Милатовић, Читанка за 3. разред разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2006, стр. 1-167.

Читанка IV: Зорана Опачић Николић – Даница Пантовић, Прича без краја – Читанка за четврти разред основне школе, Завод за уџбенике, Београд, 2005, стр. 1-147.

ЛИТЕРАТУРА

Гашић Павишић 2002: Сл. Гашић Павишић, Језик уџбеника, у: Б. Требјешанин – Д. Лазаревић, *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-метофолошке основе*, Завод за уџбенике, Београд, 2002.

Драгићевић 2007: Р. Драгићевић, *Лексиколоџија српског језика*, Завод за уџбенике, Београд, 2007.

Јакобсон 1971: R. Jakobson, *Selected Writings*, II, The Hague – Paris, 1971.

Коцић Требјешанин 2001: Љ. Коцић – Б. Требјешанин, Основношколски уџбеник као предмет разматрања, у: Б. Требјешанин – Д. Лазаревић, *Савремени основношколски уџбеник*, „Завод за уџбенике”, Београд, 2001.

Ковачевић 1999: М. Ковачевић, Метонимија и синегдоха, *Српски језик*, IV/1-2, Београд, 173-203.

Кристал 1995: D. Kristal, *Kembrička enciklopedija jezika*, „Nolit”, Beograd, 1995.

Лазаревић 2001: Д. Лазаревић, Психолошки развој детета основношколског узраста и уџбеник, у: Б. Требјешанин – Д. Лазаревић, *Савремени основношколски уџбеник – теоријско-метофолошке основе*, „Завод за уџбенике”, Београд, 2001.

Марјановић 1984: Ана Марјановић, *Razvoj značenja reči*, „Prosveta”, 1984.

Плут 2003: Д. Плут, *Уџбеник као културно пошторни систем*, Завод за уџбенике – Институт за психологију, Београд, 2003.

Половина 1999: V. Polovina, *Semantika i tekstlingvistika*, Beograd, 1999.

Правопис 2010: *Правопис српскога језика*, Матица српска, Нови Сад, 2010.

Сапир 1970: E. Sapir, *Language*, London, 1970.

Танко 2004: Gyula Tankó, *The use of adverbial connectors in Hungarian university students' argumentative essays*, у: John McH. Sinclair (*Edited by*), *How to Use Corpora in Language Teaching*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam – Philadelphia, 2004, 160).

Тошовић 1988: В. Тошовић, *Funkcionalni stilovi*, „Svjetlost”, Sarajevo, 1988.

Slavko Ž. Stanojčić

CONVERSATIONAL AND NARRATIVE ELEMENTS IN
TEXTBOOK DISCOURSE

Summary

On several selected samples – the paper offers an interpretation of the relationship between typical elements of spoken discourse and the totality of textbook discourse as a written realization of language. The author’s main emphasis is on the fact that units of both language levels, (a) the level of functional (grammatical) words and (b) the level of lexical (fully meaning) words, following their specificities, have their essential role in formation of the discourse that would be adjusted to the discourse type that (purposely) is closest to the language of direct communication of the person who interprets the matter of a (school) subject with the person who should accept the given interpretations, i.e. with the personality of a student. The author’s conclusion is that it could also be stated for the studied language corpus that the elements of dialogical nature, as an essential characteristic of spoken discourse, are harmoniously integrated with a significant number of narrative elements in textbook definitions.

Key words: Serbian language, discourse, dialog, conversation, narration, grammatical words, lexical words, textbook, collocation, concordance

*Примљен у септембру 2013.
Прихваћен у децембру 2013.*