

13

# E-DISERTACIJA

Vesna Bogdanović

## ŽANR I METADISKURS U ODABRANIM UDŽBENICIMA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Novi Sad, 2017.

Vesna Bogdanović

# ŽANR I METADISKURS U ODABRANIM UDŽBENICIMA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE



#### **NAPOMENA O AUTORSKOM PRAVU:**

Nijedan deo ove publikacije ne može se preštampati, reproducovati ili upotrebiti u bilo kom obliku bez pisanog odobrenja autora, kao nosioca autorskog prava.

#### **COPYRIGHT NOTICE:**

No part of this publication may be reprinted, reproduced or utilized in any form without permission in writing from the author, as the holder of the copyright.

Ova monografija proistekla je iz teksta doktorske disertacije, pod naslovom *Analiza udžbenika engleskog jezika tehničkih struka: književni, opšti i stručni tekstovi*, koja je odbranjena na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, dana 30. juna 2014. godine, pred komisijom u sastavu:

- (1) Doc. dr Biljana Radić Bojanić, mentor, Filozofski fakultet, Novi Sad,
- (2) Prof. dr Predrag Novakov, Filozofski fakultet, Novi Sad,
- (3) Prof. dr Savka Blagojević, Filozofski fakultet, Niš.

Saglasnost za objavlјivanje monografije dalo je Nastavno-naučno veće Filozofskog fakulteta, na sednici održanoj dana 10. novembra 2016. godine.



# **ŽANR I METADISKURS U ODABRANIM UDŽBENICIMA ENGLESKOG JEZIKA STRUKE**

## **Apstrakt**

Udžbenici jezika struke predstavljaju važan segment u nastavi jezika struke. Njihov sadržaj neretko utiče na sastavljanje nastavnog plana i programa, a zastupljenost leksičkih i lingvističkih elemenata određuje uspešnost učenja i usvajanja jezika. Autori udžbenika nemaju samo zadatak da na jednom mestu sakupe materijal za učenje, već se pred njima nalazi veoma odgovoran posao pravilnog i prikladnog odabira nastavnog materijala, uključujući, pored vežbanja i diskusija, i adekvatan odabir tekstova koji će se koristiti u nastavi.

Tekstovi koji pronađu svoje mesto u sadržaju udžbenika struke i nauke trebalo bi da zadovoljavaju odgovarajuće teorijske i praktične postavke. Analiza žanra je lingvistička disciplina koja pruža praktična znanja neophodna za selekciju tekstova, kao i teorijska znanja koja pomažu autoru prilikom donošenja odluke o izboru tekstova za udžbenik. Ova disciplina određuje i vanlingvistički kontekst kojim se izabrani tekstovi povezuju s materijalom iz koga su uzeti i s kontekstom u kome mogu da budu upotrebљeni. I jezik u funkciji struke pruža teorijska i praktična znanja koja pomažu autorima udžbenika da odaberu adekvatne teme i terminologiju koji će pomoći studentima u ostvarivanju njihovih potreba na stranom jeziku. Ova disciplina koristi istraživanja i projekte kako bi na praktičan način odredila potrebe studenata i najprimereniju metodologiju u nastavi jezika struke, a poseban akcenat stavlja se na autentične tekstove koji pripremaju studente za realne situacije, kao i autentične veštine koje treba da pomognu studentima u komunikaciji na stranom jeziku unutar diskursne zajednice kojoj teže da se priključe.

Analiza tekstova u ovoj monografiji se pre svega oslanja na pitanje žanra i žanrovske osobine. Klasifikacija tekstova na opšte, stručne i književne omogućuje žanrovski okvir koji određuje nastavu jezika struke, kao i

elemente koji su više ili manje zastupljeni u tekstovima. Žanrovska podela tekstova takođe pruža uvid u (ne)usaglašenost teorijskih postavki o izboru tekstova za udžbenik jezika struke s praktičnom primenom na primeru četiri analizirana udžbenika.

Detaljnim uvidom u elemente sadržane u tekstovima, težiste disertacije stavljeno je na metadiskurs. Dobijeni rezultati analizirani su kvantitativno, gde su numerički sakupljeni i obrađeni rezultati pružili neophodne podatke za komparaciju. Rezultati su takođe analizirani i kvalitativno tako što je izvršena analiza pojedinačnih metadiskursnih tipova i markera uz navođenje primera iz tekstova. Podaci su pokazali značajno prisustvo metadiskursa u analiziranim tekstovima, ali bez značajnih uopštenih razlika po pitanju žanra. Razlike koje postoje istaknute su, a zaključci koji su iz njih proizašli samo delimično mogu da se primene na celokupnu analizu usled nejednakosti u obimu korpusa.

Ovo istraživanje doprinosi analizi žanra i odabiru tekstova za neke buduće udžbenike jezika struke. Isto tako, značaj istraživanja bi trebalo da se ogleda u nastavi jezika struke na tehničkim fakultetima i u odabiru jezičkih elemenata koji su pored stručne terminologije neophodni studentima u njihovom budućem zanimanju i komunikaciji unutar diskursnih zajednica.

Ključne reči: jezik struke, analiza žanra, udžbenik, stručni tekst, opšti tekst, književni tekst, metadiskurs, autentičnost.

# **GENRE AND METADISCOURSE IN SELECTED ESP TEXTBOOKS**

## **Abstract**

English for Specific Purposes (ESP) textbooks represent an important segment of ESP teaching. Their content significantly influences the teaching curriculum and syllabus, while the presence of lexical and linguistic elements determines the success of the language learning and acquisition process. Textbook authors do not only collect learning material and publish it in one place; they also undertake the responsible task of proper and adequate selection of learning material, including not only exercises and discussions but also a careful selection of texts to be discussed during the teaching process.

The texts that are to earn their placement in an ESP textbook should satisfy a number of theoretical and practical requirements. Genre analysis is a linguistic discipline providing practical knowledge necessary for text selection, as well as theoretical knowledge that helps the author in the decision-making process of selecting texts for a course book. This discipline also determines the extra-linguistic context for the selected texts, with regard to both the material from which they are taken and the context in which they are to be utilized. The study of language for specific purposes also provides theoretical and practical knowledge to aid textbook authors in selecting adequate topics and terminology that will help students in learning the language of their discourse community. This scientific study uses research and projects to determine practically the students' needs and the most appropriate methodology in the language learning process, with a special emphasis on authentic texts that prepare students for real situations, as well as authentic skills that should help students communicate in a foreign language within the discourse community they strive to join.

Text analysis in the book primarily addresses the question of genre and the properties of genre. Text classification into general, specific and

literary texts enables a genre framework that determines the ESP learning process, as well as elements that are present in texts in a smaller or greater number. Genre classification also provides an insight into the (dis)co-ordination of theoretical postulates on text selection for an ESP textbook, with practical application through the analysis of four example textbooks.

After a detailed examination of the linguistic elements present in texts, the focus of this book moves to metadiscourse. The obtained results are analysed quantitatively, so that numerically collected and processed results provide data for comparison. The results are also analysed qualitatively, so the analysis is performed on individual types and markers with examples taken from texts. The data demonstrate a significant amount of metadiscourse in the analysed texts, though without significant general differences on the question of genre. The differences occurring are set forth and examined through, and the conclusions drawn can only partially be applied to the overall analysis due to unequal size of the analyzed corpus material.

The significance of this research contributes to genre analysis and text selection for future ESP textbooks. Likewise, the research should have a meaningful impact on ESP teaching at technical universities and on the selection of linguistic elements that are, together with specific terminology, necessary for students in their future professions and communication within their discourse communities.

Key words: English for specific purposes, genre analysis, textbook, specific text, general text, literary text, metadiscourse, authenticity.

## **TIPOGRAFSKE KONVENCIJE:**

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>polucrno</b> | uvodenje termina i definicija na srpskom jeziku |
| <i>kurzivno</i> | izvorni termin na engleskom jeziku;             |
|                 | reč, fraza ili rečenica na engleskom jeziku     |

## **SKRAĆENI OBLICI NAVOĐENJA UDŽBENIKA:**

|                      |   |
|----------------------|---|
| <i>Technology</i>    | <i>Technology I</i>                                       |
| <i>Electronics A</i> | <i>Oxford English for Electronics</i> (general reading)   |
| <i>Electronics T</i> | <i>Oxford English for Electronics</i> (technical reading) |
| <i>Architecture</i>  | <i>English for Architecture</i>                           |
| <i>Transport</i>     | <i>English in Transport and Traffic Engineering</i>       |



# SADRŽAJ

|   |    |
|---|----|
| PREDGOVOR .....   | 15 |
| 1. UVODNA RAZMATRANJA .....                               | 17 |
| 1.1. Ciljevi istraživanja .....                           | 17 |
| 1.2. Metode i tehnike istraživanja.....                   | 18 |
| 1.3. Struktura korpusa.....                               | 19 |
| 1.4. Kratak pregled relevantne literature .....           | 20 |
| 1.5. Organizacija daljeg izlaganja.....                   | 21 |
| 2. TEORIJSKE POSTAVKE .....                               | 23 |
| 2.1. Engleski jezik struke.....                           | 23 |
| 2.1.1. Engleski jezik struke – istorijski pregled.....    | 23 |
| 2.1.2. Terminologija engleskog jezika struke .....        | 29 |
| 2.1.3. Definicije i osobine engleskog jezika struke ..... | 31 |
| 2.2. Udžbenici engleskog jezika struke .....              | 35 |
| 2.2.1. Definicije udžbenika .....                         | 35 |
| 2.2.2. Razlozi za korišćenje udžbenika .....              | 37 |
| 2.2.3. Razlozi za ograničeno korišćenje udžbenika.....    | 40 |
| 2.2.4. Razlozi protiv korišćenja udžbenika .....          | 42 |
| 2.2.5. Globalni i lokalni udžbenici .....                 | 44 |
| 2.2.6. Evaluacija udžbenika.....                          | 45 |
| 2.3. Aspekti analize teksta .....                         | 49 |
| 2.3.1. Tekst i diskurs .....                              | 49 |
| 2.3.2. Pisani diskurs u savremenoj lingvistici .....      | 50 |
| 2.3.3. Organizacija teksta .....                          | 51 |
| 2.3.4. Autentičnost teksta.....                           | 53 |
| 2.3.5. Klasifikacija tekstova – književni tekst .....     | 60 |

|   |     |
|---|-----|
| 2.3.5.1. Književni tekst u nastavi engleskog jezika struke .... | 67  |
| 2.3.6. Klasifikacija tekstova – opšti tekst .....               | 70  |
| 2.3.7. Klasifikacija tekstova – stručni tekst .....             | 72  |
| 3. METODOLOŠKE POSTAVKE.....                                    | 75  |
| 3.1. Aspekti analize žanra .....                                | 75  |
| 3.1.1. Pojam i definicija žanra .....                           | 76  |
| 3.1.2. Pojam i definicija analize žanra.....                    | 78  |
| 3.1.3. Istraživanja analize žanra.....                          | 79  |
| 3.1.4. Tri škole analize žanra .....                            | 80  |
| 3.1.5. Najznačajniji modeli analize žanra.....                  | 83  |
| 3.1.6. Pedagoške implikacije analize žanra .....                | 88  |
| 3.1.7. Metoda žanrovskih instrukcija .....                      | 93  |
| 3.2. Aspekti analize metadiskursa.....                          | 98  |
| 3.2.1. Pojam i definicija metadiskursa.....                     | 98  |
| 3.2.2. Istraživanja metadiskursa .....                          | 103 |
| 3.2.3. Dva pristupa analizi metadiskursa.....                   | 106 |
| 3.2.4. Utvrđivanje metadiskursnih elemenata .....               | 109 |
| 3.2.5. Klasifikacije metadiskursnih elemenata .....             | 110 |
| 3.2.5.1. Vande Kopl.....  | 110 |
| 3.2.5.2. Krismor i dr.....                                      | 112 |
| 3.2.5.3. Mauranen .....   | 114 |
| 3.2.5.4. Adel .....   | 116 |
| 3.2.5.5. Hajland .....  | 119 |
| 3.2.5.6. Blagojević .....                                       | 121 |
| 3.2.6. Kritički model klasifikacije metadiskursa .....          | 123 |
| 4. ANALIZA KORPUSA.....   | 125 |
| 4.1. Kriterijumi odabira udžbenika .....                        | 125 |
| 4.2. Kritička analiza žanra u odabranim udžbenicima.....        | 127 |
| 4.2.1. Ciljevi kritičke analize žanra .....                     | 127 |
| 4.2.2. Udžbenik <i>Technology I</i> (2007).....                 | 128 |

|   |            |
|---|------------|
| 4.2.3. Udžbenik <i>Oxford English for Electronics</i> (1993).....                   | 131        |
| 4.2.4. Udžbenik <i>English in Architecture</i> (1997).....                          | 134        |
| 4.2.5. Udžbenik <i>English in Transport and Traffic Engineering</i><br>(2009) ..... | 137        |
| 4.2.6. Pregled dobijenih rezultata .....  | 140        |
| <b>4.3. Kritička analiza metadiskursa u odabranim udžbenicima .....</b>             | <b>143</b> |
| 4.3.1. Ciljevi kritičke analize metadiskursa.....                                   | 143        |
| 4.3.2. Udžbenik <i>Technology I</i> (2007).....                                     | 144        |
| 4.3.3. Udžbenik <i>Oxford English for Electronics</i> (1993).....                   | 150        |
| 4.3.4. Udžbenik <i>English in Architecture</i> (1997).....                          | 159        |
| 4.3.5. Udžbenik <i>English in Transport and Traffic Engineering</i><br>(2009) ..... | 169        |
| 4.3.6. Žanrovska analiza korpusa metadiskursa .....                                 | 181        |
| 4.3.7. Poređenje rezultata analize i Hajlandove analize<br>udžbenika .....          | 184        |
| 4.3.8. Implikacije učenja metadiskursa u nastavi engleskog<br>jezika struke .....   | 187        |
| 4.3.9. Pregled dobijenih rezultata .....  | 189        |
| <b>5. ZAVRŠNA RAZMATRANJA .....</b>   | <b>191</b> |
| 5.1. Rekapitulacija .....   | 191        |
| 5.2. Perspektive za dalja istraživanja.....   | 198        |
| <b>LITERATURA .....</b>   | <b>201</b> |
| <b>DODATAK: METADISKURS U TEKSTOVIMA.....</b>                                       | <b>215</b> |



## PREDGOVOR

Jedno od pitanja sa kojim se svaki nastavnik stranog jezika susreće jeste i pitanje udžbenika. Koristiti jedan udžbenik ili više njih, udžbenik svetski poznatog izdavača ili udžbenik domaćeg autora, ili možda uopšte ne koristiti udžbenik u nastavi, već sakupljati tekstove i vežbanja koja odgovaraju svakoj grupi ponaosob. Svako rešenje ima i prednosti i nedostatke, a svaki nastavnik je verovatno pokušao sve ove verzije u nastavi. I shvatio da ne postoji jedan idealan odgovor.

Koristeći žanrovsку analizu tekstova i metadiskursne elemente, pokušala sam da prikažem da li četiri analizirana udžbenika prate teorijske okvire postavljene za udžbenike jezika struke. Pokazaće se da udžbenici imaju opšte i stručne tekstove u neproporcionalnim razmerama, ali da nedostaje književnih tekstova koji bi studentima pokazali malo drugačiju sliku autentičnosti. Ova analiza trebalo bi da pomogne nastavnicima da u izabranim udžbenicima naprave razliku između materijala kojima je neophodno posvetiti posebnu pažnju zbog kasnije potrebe studenata za tim elementima i materijala koje nije neophodno detaljno predstavljati studentima, a sve u cilju unapređenja nastave jezika struke.

Istraživanje i pisanje ovog rada trajalo je dugo, ali je uspešno završeno. Neizmernu zahvalnost dugujem mentorki, prof. dr Biljani Radić-Bojanović, koja mi je pružila ruku u trenutku kada mi je pomoći bila neophodna, i koja je svojim savetima i podrškom učinila da ovo istraživanje izgleda upravo onako kako je predstavljeno čitaocima. Takođe, zahvalnost dugujem i prof. dr Predragu Novakovu, koji nije bio samo član komisije, već i profesor koji mi svoju pomoći i podršku pruža od trenutka kada sam se zaposlila, kao i članici komisije prof. dr Savki Blagojević, čiji su saveti umnogome poboljšali ovu monografiju. Zahvalnost dugujem i recenzentkinjama ovog rada, prof. dr Sabini Halupki-Rešetar, prof. dr Jelisaveti Šafranj i doc. dr Ljiljani Knežević, kao i uredniku prof. dr Tvrtku Prćiću, na vremenu koje su odvojili, kao i na konstruktivnim i veoma korisnim primedbama.

Zahvalnost pripada i prijateljima i kolegama, koji su me podržavali u svim periodima pisanja, nesebično nudeći pomoć i podršku. Naposletku, najdublju zahvalnost dugujem roditeljima, koji su mi omogućili nesmetano obrazovanje, i čiji su ljubav i podrška uvek bili nesebično prisutni, kao i porodici, zbog kojih sve ovo i ima smisla.

Na kraju, sve eventualne greške i nedostaci ove monografije su samo moji.

U Beogradu, jula 2016.

Vesna Bogdanović

# **1. UVODNA RAZMATRANJA**

Polazna osnova udžbenika su tekstovi koji uvode u temu i diskusiju na časovima, predstavljajući jezičke i gramatičke elemente koje je potrebno usvojiti. Udžbenici engleskog jezika struke (engl. *English for Specific Purposes, ESP*) sadrže tekstove različitih žanrova. Moguće je naći usko specijalizovane tekstove prilagođene studentima određenog specijalizovanog odseka na tehničkom fakultetu. Ovi tekstovi u prvi plan stavljaju stručnu leksiku u cilju adekvatnijeg korišćenja stručne literature. Vidljiva je nominalizacija, odnosno upotreba velikog broja imenica, kao i velikog broja fraza i kolokacija. Dužina tekstova zahteva upotrebu elemenata metadiskursa u cilju boljeg razumevanja tokom procesa čitanja. Zatim, u ovim udžbenicima moguće je naći opšte stručne tekstove u kojima je stručna leksika prisutna, ali se podjednaka pažnja pridaje i jezičkim elementima prisutnim u tekstovima. Terminološki aspekti stručnog engleskog jezika i u ovim tekstovima su bogati nominalizacijama, a elementi metadiskursa su i ovde prisutni. U udžbenicima se takođe mogu pročitati i opšti tekstovi uzeti iz novina u kojima je terminologija deo engleskog jezika koji se koristi u svakodnevnim situacijama, iako su tekstovi tematski povezani s naučnim disciplinama i/ili naukom uopšte. Nominalizacija je manje prisutna, a kolokacije su deo imeničkih sintagmi. Prisutan je metadiskurs, odnosno termini kojima autor pomaže čitaocu da se kreće kroz tekst i kojima uspostavlja odnos pisac-čitalac. Konačno, u udžbenicima stručnog engleskog jezika moguće je povremeno naići i na tekstove iz književnosti koji govore o nekoj stručnoj oblasti i/ili osobi i koji su pisani književnim stilom. Terminologija je drugačija nego u ostalim tekstovima, imeničkih struktura ima manje nego glagolskih, uz prisustvo određenih tipova metadiskursa, odnosno veznika i reči kojima pisac vodi čitaoca kroz književni tekst.

## **1.1. Ciljevi istraživanja**

U istraživanju za potrebe ove monografije teži se da se analiziraju tekstovi u udžbenicima za engleski jezik struke i da se utvrdi koji su kri-

terijumi korišćeni prilikom izbora tekstova. Potrebno je ustanoviti koji je odnos književnih, opštih i stručnih tekstova i koji izvori su korišćeni prilikom odabira tekstova. Dalje, važno je odrediti da li su tekstovi preuzeti u originalnom obliku ili su adaptirani za potrebe jezika struke. Ova odluka je u direktnoj vezi sa leksičkim elementima koji su prisutni u tekstovima. Potrebno je utvrditi razlike koje postoje među tekstovima i načine na koje te razlike doprinose nastavi jezika struke. Cilj istraživanja je da se ispita upotreba metadiskursa, tipovi metadiskursa koji su prisutni i njihova uloga u objektivnosti i subjektivnosti tekstova, slikovitosti i preciznosti izraza, i stvaranju odnosa sa čitaocem kome se znanje prezentuje. Cilj rada je i da se ispita da li su određeni tipovi metadiskursa povezani sa određenom vrstom tekstova.

Na osnovu navedenog, istraživanje polazi od tri hipoteze:

1. Udžbenici jezika struke pišu se na principima žanrovske instrukcija. Udžbenici sadrže književne, opšte i stručne tekstove, ali u različitom odnosu. Najviše ima stručnih tekstova, barem jedna trećina sadržaja pripada opštim tekstovima, a najmanje ima književnih tekstova.
2. Tekstovi u udžbenicima su prilagođeni nivou znanja studenata. Najviše stručnih tekstova ima u udžbenicima višeg nivoa znanja, a udžbenici na početnom nivou znanja sadrže više opštih tekstova. Pored toga, elementi metadiskursa imaju različitu frekventnost u odnosu na jezički nivo udžbenika.
3. Žanr teksta utiče na broj elemenata metadiskursa u tekstovima. U svim tekstovima prisutni su elementi metadiskursa, ali u različitom odnosu. Najmanje ih ima u opštim tekstovima, a najviše u stručnim.

## 1.2. Metode i tehnike istraživanja

Monografija se oslanja na primenu mešovitih metoda istraživanja. Pre svega, koristi se kvantitativni metod obrade podataka dobijenih iz analiziranih udžbenika. Elementi metadiskursa su numerički određeni u svakom tekstu pojedinačno i tabelarno su prikazani. Cilj korišćenja ovog metoda je bio numerički prikaz upotrebe leksičkih elemenata u analiziranim tekstovima. Zatim je korišćen kvalitativni metod obrade pojedinačnih primera

iz analiziranih tekstova. S obzirom na to da je uzorak od četiri analizirana udžbenika relativno mali, ovaj metod je imao za cilj da se detaljnije analiziraju reprezentativni primeri upotrebe metadiskursa. Ova analiza trebalo bi da pomogne nastavnicima u nastavnom postupku prilikom odabira materijala kome je neophodno posvetiti posebnu pažnju i materijala koji nije neophodno detaljno predstavljati studentima. Konačno, urađena je žanrovska analiza zbirnih podataka kako bi se pokazao odnos između tipova tekstova i elemenata koji su u njima prisutni.

### 1.3. Struktura korpusa

Korpus istraživanja monografije su četiri udžbenika jezika struke, odabrani na osnovu četiri kriterijuma. Prvi kriterijum je upoznatost autorke sa sadržajem udžbenika. Sva četiri udžbenika se koriste u nastavi na tehničkim fakultetima u zemlji, uključujući i Fakultet tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu. Drugi element je nacionalnost autora udžbenika. Izabrana su dva udžbenika stranih autora i dva udžbenika domaćih autora. Strani autori pripadaju dvema različitim serijama koje je publikovao izdavač OUP (*Oxford University Press*). Dva domaća udžbenika napisale su univerzitet-ske profesorice naučnim stilom, prateći savremene koncepte pisanja udžbenika jezika struke. Treći kriterijum u izboru je nivo znanja jezika, prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike. Izabrani su različiti nivoi znanja, od početnog nivoa A2-B1 do srednjeg B2 nivoa, pošto se udžbenici jezika struke ne pišu na višem nivou znanja od B2. I konačno, četvrti kriterijum selekcije su teme tekstova. Izabran je jedan udžbenik koji obuhvata različite oblasti nauke, uključujući i one kojima se bave ostala tri udžbenika. Tri udžbenika su uže specijalizovani, a bave se temama vezanim za elektrotehniku, arhitekturu, odnosno saobraćaj.

Korpus istraživanja čine sledeći udžbenici:

1. Eric H. Glendinning, *Technology 1*, Oxford University Press, Oxford, 2007.
2. Eric H. Glendinning, John McEwan, *Oxford English for Electronics*, Oxford University Press, Oxford, 1993.
3. Edita Čavić, *English in Architecture*, Naučna knjiga, Beograd, 1997.

4. Gordana Dimković-Telebaković, *English in Transport and Traffic Engineering*, Saobraćajni fakultet, Beograd, 2009.

## 1.4. Kratak pregled relevantne literature

Udžbenici su neiscrpna tema u okviru lingvističkih istraživanja, i u svetu i kod nas. Postoji veliki broj studija koje se bave pitanjima udžbenika, najčešće u cilju odgovora na pitanje da li treba ili ne treba koristiti udžbenik, odnosno da li koristiti postojeći, štampani udžbenik ili sastaviti sopstveni materijal za nastavu i prilagoditi ga studentima. Istraživanja Batije (Bhatia, 1993), Vidousona (Widdowson, 1979a, 1984a, 1984c, 1984d, 1990), Svejl-sa (Swales, 1980) i Hačinsona i Toresa (Hutchinson and Torres, 1994) samo su pokrenula niz debata vezanih za ova pitanja, zasnovanih na sopstvenim iskustvima prema kojima su i nastala različita mišljenja. Međutim, u većini istraživanja, udžbenici se posmatraju kao celine koje se koriste u nastavnom procesu, bez detaljnijih analiza pojedinih njihovih delova.

S druge strane, postoje autori koji svoja istraživanja zasnivaju na određenim leksičkim elementima, koje proučavaju u različitim žanrovima, pa tako ponekad uključe i udžbenike. Na primer, pedagoški pristup kolokacijama ističe značaj kolokacija u učenju estranog jezika i pronalazi nastavne materijale prigodne za učenje kolokacija u stranom jeziku. Takva su, na primer, istraživanja Bansa (Bahns, 1993) i Martinske (Martyńska, 2004), dok se Hajland (Hyland, 2005) u svom istraživačkom radu u periodu od desetak godina bavio metadiskursom i njegovim prisustvom u različitim žanrovima, pa su tako njegova istraživanja uključila i 21 udžbenik iz uvoda u različite naučne discipline (Hyland, 1999, 2005) i 56 udžbenika iz osam različitih disciplina (Hyland, 2005).

Kod nas je istraživanje udžbenika sporadično i uglavnom ograničeno na konferencijske članke. Ovde je značajan doprinos i autorke ove monografije koja se temama udžbenika i tekstova u udžbenicima bavila u nekoliko naučnih radova. Reč je o radovima koji se bave izradom udžbenika za jezik struke (Bogdanović i dr., 2009), književnim i stručnim tekstovima u udžbenicima jezika struke (Bogdanović, 2011), tipovima tekstova u udžbenicima jezika struke (Bogdanović i Mirović, 2013a) i kriterijumima za izbor tekstova u udžbenicima jezika struke (Bogdanović i dr., 2013).

Među monografijama potrebno je istaći knjigu Jelisavete Šafranj (Šafranj, 2006) *Analiza diskursa udžbenika engleskog jezika* u kojoj se istražuje udžbenički materijal za gimnazije u periodu od 1990. godine do 2000. godine u našoj zemlji. Autorka posmatra udžbenike sa lingvističkog (principi i ciljevi analize diskursa) i metodskog (konceptacija i metodski zahtev sadržaja udžbenika engleskog jezika) stanovišta i zaključuje da na prelazu vekova „još uvek nema opšteprihvaćenog zajedničkog sistema analize za proučavanje diskursa za potrebe nastave i učenja engleskog jezika kao stranog“ (Šafranj, 2006: 23). Ova knjiga je definisala osnovne teorijske postavke analize diskursa udžbenika engleskog jezika i time doprinela oblasti primenjene lingvistike i pragmatike. Pored toga, treba istaći i delo Savke Blagojević, *Metadiskurs u akademском дискурсу* (Blagojević, 2008), koje se bavi jednim konglomeratom leksičke prirode, metadiskursom, koji je proučavan unutar analiziranih tekstova, što je inkorporirano u ovo istraživanje. I na kraju, u okviru istraživanja, značajno mesto ima i istraživanje pedagoških mogućnosti žanrovske analize tekstova u udžbenicima za potrebe nastave jezika struke (Bogdanović, 2014a, 2014b).

## 1.5. Organizacija daljeg izlaganja

Monografija se sastoji od pet poglavlja. Nakon uvodnog, sledi poglavljje koje predstavlja teorijski okvir istraživanja. U njemu su predstavljeni osnovni pojmovi vezani za engleski jezik struke. Zatim se definišu udžbenici i predstavljaju se različita gledišta o korišćenju udžbenika u nastavi stranog jezika struke. Predstavljena su i mišljenja o upotrebi globalnih i lokalnih udžbenika, i date su smernice za evaluaciju udžbenika. Slede osnovni pojmovi u analizi tekstova. Uz pomoć teorije književnosti, stilističke i jezika struke definisani su tipovi tekstova koji se javljaju u udžbenicima engleskog jezika struke, što će poslužiti kao kriterijum za klasifikaciju tekstova iz analiziranih udžbenika.

Treće poglavje predstavlja metodološke postavke rada. U njemu su date definicije žanra i metadiskursa. Predstavljena je analiza žanra, sa pedagoškim implikacijama i metodom žanrovske instrukcije neophodnom za žanrovsku analizu tekstova. U drugom delu je prikazan pregled najvažnijih istraživanja metadiskursa, opisani su najvažniji klasifikacioni modeli i izabran je model korišćen u radu.

Četvrto poglavlje predstavlja analizu korpusa. Analiza je izvedena iz dva dela. Prvi deo je vezan za kritičku analizu žanra. Objasnjen je razlog i date su osobine selekcije udžbenika, nakon čega sledi klasifikacija tekstova u svakom udžbeniku pojedinačno. Tekstovi su podeljeni na književne, opšte i stručne. Drugi deo analize predstavlja mikroanalizu udžbenika, tačnije analizu metadiskursa u tekstovima. Elementi metadiskursa su analizirani integralnim pristupom u svakom udžbeniku pojedinačno, nakon čega je urađena i analiza korpusa metadiskursa na osnovu žanrova tekstova. Rezultati su upoređeni sa Hajlandovom analizom udžbenika. Pre zaključka, istaknute su implikacije učenja metadiskursa u nastavi jezika struke primenom metoda žanrovskih instrukcija.

U poslednjem poglavlju dati su zaključci istraživanja i predstavljene su smernice za dalji istraživački rad.

## **2. TEORIJSKE POSTAVKE**

Ovo poglavlje predstavlja teorijske osnove neophodne za analizu udžbenika u okviru monografije. Biće predstavljeni pojmovi, definicije i osobine engleskog jezika struke jer se udžbenici koji će biti analizirani koriste u nastavi engleskog jezika struke, a zatim će se definisati pojam udžbenika. Potom će biti predstavljena mišljenja koja odobravaju i osporavaju ideju o korišćenju udžbenika u nastavi engleskog jezika struke, mišljenja vezana za upotrebu globalnih i lokalnih udžbenika, kao i nekoliko predloga za evaluaciju udžbenika. Zatim će biti uvedeni osnovni pojmovi vezani za analizu teksta, kao i poređenje pojmljivačkih tekstova i diskursa. Nakon toga, u ovom poglavlju će biti reči o klasifikaciji tekstova na književne, opšte i stručne tekstove, što je neophodno za detaljnu analizu udžbenika.

### **2.1. Engleski jezik struke**

#### ***2.1.1. Engleski jezik struke – istorijski pregled***

Istraživanje jezika struke se u svojoj multidisciplinarnosti kretalo kroz niz različitih pristupa i dovelo je do pojave analize žanra kao lingvističke discipline koja proučava veze između komunikativnih funkcija različitih žanrova i lingvističkih eksponenata ovih funkcija. Ova disciplina doprinosi shvatanju procesa kognitivnog strukturisanja informacija i kroz upotrebu određenih zadataka i materijala pomaže razvijanju sposobnosti koje su neophodne za postizanje željenih komunikativnih rezultata u specijalizovanim akademskim ili profesionalnim područjima. Utemeljivanju ove discipline prethodili su drugi lingvistički pristupi, od kojih su najznačajniji analiza diskursa i jezik struke čije se uzajamno prožimanje odvija upravo kroz analizu žanra.

Istorijski gledano, nakon Drugog svetskog rata, usled razvoja nauke, tehnike i ekonomije, pojavila se potreba da se definiše i odredi jezik koji će pomoći u komunikaciji povezanoj s ovim napretkom. Engleski jezik,

prevashodno zbog ekonomске i vojne (nad)moći Sjedinjenih Američkih Država (Hutchinson and Waters, 1987: 6; Lakić, 1999: 25), a zatim i zbog razvoja interneta i kompjutera vezanih za ovu državu, dobio je šansu da se ustoliči kao osnovni jezik komunikacije među ljudima različitih struka. Danas je engleski međunarodni jezik kompjutera, društvenih mreža, tehnike, tehnologije, trgovine, diplomatiјe, avijacije, saobraćaja, itd. „Engleski je sada najzastupljeniji jezik u stručnom i naučnom komuniciranju u većini diskursnih zajednica koje se obrazuju da bi potreba sporazumevanja bila zadovoljena.” (Dimković-Telebакović, 2003: 13) Naravno, ova dešavanja pokrenula su promene i u lingvistici kao disciplini koja se bavi osobinama jezika. Pojavila se potreba da se jasnije i preciznije odrede karakteristike jezika struke, odnosno jezika koji se koristi u specifičnim i tehnički orijentisanim sredinama. Prevashodno se lingvistika bavila engleskim jezikom zbog njegove rasprostranjenosti u komunikaciji, iako su se pojavile i nukle koje se bave osobinama jezika struke uopšte, uključujući i ostale jezike koji se u svakodnevnim situacijama koriste u posebnim namenama. Drugim rečima, kao što ističu Hačinson i Voters (Hutchinson and Waters, 1987: 8), engleski jezik struke se pojavio kao potreba savremenog društva, usled revolucionarnih promena u lingvistici i kao posledica stavljanja akcenta na učenika.

Tradicionalna lingvistika se bavila osobinama jezika i njihovim opisom, ali se, krajem šezdesetih godina 20. veka pojavila potreba da se jezik opiše u stvarnim komunikacijama, te su primenjeni lingvisti ubrzo došli do zaključka da posebne situacije i konteksti donose posebne varijacije engleskog jezika. A istovremeno s tim otkrićem, kako ističu i Hačinson i Voters (Hutchinson and Waters, 1987: 8), fokus se polako premešta na učenike i na to kako oni uče jezik koristeći strategije za učenje, različite veštine, motive, interesovanja i potrebe. Pristup orijentisan ka učeniku nalazi se u centru pažnje jezika struke i utiče na načine na koje se jezik uči i opisuje.

Kada je lingvistika počela detaljnije da istražuje jezik struke, pojavila se potreba da se napravi razlika između opšteg engleskog jezika (engl. *General English Language*) i engleskog kao jezika struke. Tokom decenija, postalo je jasno da se opšti engleski jezik vezuje za leksičke, gramatičke i retoričke elemente koji čine pisani i usmeni diskurs. Ne postoje određene ciljne situacije koje je neophodno isticati prilikom učenja jezika, već je akcenat stavljen na opšte i svakodnevne situacije, poput dijaloga u restoranu, pošti, prilikom telefoniranja i slično. Tome se dodaje i kulturni aspekt dr-

žava kojima je engleski jezik maternji. U okviru opšteg engleskog jezika govorimo o engleskom kao drugom jeziku (engl. *English as a Second Language – ESL*) u zemljama u kojima je engleski službeni jezik, i o engleskom kao stranom jeziku (engl. *English as a Foreign Language – EFL*) u zemljama u kojima se engleski ne koristi kao maternji i/ili službeni jezik. Da bi se uspešno savladao jezik struke, neophodno je znati opšti engleski jezik. Nasuprot opštem, jezik struke je ograničen diskursnom zajednicom, tako da učenici uče poseban oblik jezika koji se koristi u određenoj stručnoj zajednici i stručnom diskursu.

Od početka šezdesetih godina 20. veka do danas, jezik struke je prošao kroz šest faza. Faze se mogu jednostavno definisati, ali se ne mogu jasno razdvojiti jer su se međusobno oslanjale i dopunjavale. O prvih pet faza govore Hačinson i Voters (Hutchinson and Waters, 1987), Čavić (Čavić, 1990) i Robinson (Robinson, 1991). Šestu fazu uključuju Dadli-Evans i Sindžon (Dudley-Evans and St. John, 1998), Svejls (Swales, 1985) i Lakić (1999). Lakić (1999: 25-32) u svom istraživanju ističe da šest faza razvoja jezika struke uključuje analizu registra, analizu diskursa, analizu potreba, razvijanje sposobnosti i strategija, usmerenost na proces učenja i analizu žanra.

Početak razvoja jezika struke kao posebne discipline vezuje se za 1962. godinu kada je Č. L. Barber sa Univerziteta u Lidsu objavio članak „Nekoliko merljivih karakteristika moderne naučne proze” (Barber, 1962). U svom radu, Barber govorи о prirodi engleskog jezika koji se koristi u naučnim tekstovima i ispituje učestalost jezičkih elemenata u tim tekstovima, kao na primer aktiva i pasiva, glagolskih vremena i slično. Ovaj rad je značajan zato što je pokazao da je distribucija jezičkih elemenata u stručnom jeziku drugačija nego u opštem, zanemarujući činjenicu da rad ima nedostataka i određenih nedoslednosti koje se ne prihvataju u savremenim lingvističkim istraživanjima. Naučni i tehnički engleski jezik opisivali su Halidej, Makintoš i Strevens, Juer i Lator, Svejls, kao i Selinker i Trimbl (Halliday, McIntosh and Strevens, 1964; Ewer and Latorre, 1969; Swales, 1971; Selinker and Trimble, 1976; prema Lakić, 1999: 26) i drugi. Na početku je upotrebljavan termin engleski jezik nauke i tehnike (engl. *EST – English for Science and Technology*). Cilj ovih istraživanja bio je pre svega pronalaženje gramatičkih i leksičkih obeležja registra potrebnih u nastavi engleskog jezika struke i nauke. Ustanovljeno je da ne postoje razlike u

oblicima opšteg i stručnog engleskog jezika, ali da je učestalost složenica, pasiva, kondicionala i modalnih glagola veća u naučnim tekstovima nego u opštima, dok je upotreba trajnih vremena reda.

Istraživanja jezičkih osobina uticala su na formiranje prvog pristupa jeziku struke, odnosno na nastanak analize registra<sup>1</sup>, discipline koja se bavi analizom jezika i distribucijom elemenata jezika struke, bez objašnjenja razloga zbog kojih je tako postavljena. Analiza registra je pokazala da se gramatika jezika struke ne razlikuje od gramatike opšteg jezika, već da su u tekstovima jezika struke elementi drugačije distribuirani u skladu sa prirodom naučnih tekstova. Polazna osnova istraživanja je registar (engl. *register*) koji Gregori i Kerol (Gregory and Carroll, 1978: 4) definisu kao funkcionalnu jezičku varijaciju, odnosno „kontekstualnu kategoriju koja dovodi u vezu lingvistička obeležja sa situacionim obeležjima”. Tri elementa registra koja su istraživana su polje (engl. *field*) kojim se označava tip aktivnosti u kojoj diskurs funkcioniše, zatim nivo formalnosti (engl. *tenor*) kojim se određuje položaj i uloga odnosa učesnika, i kanal komunikacije (*mode*) koji se odnosi na govor ili pisanje. Osnovna tehnika u okviru analize registra bilo je brojanje frekventnosti reči u različitim disciplinama, da bi se zatim napravio leksikon gde su reči bile podeljene na tehničke (engl. *technical*), delimično tehničke (engl. *subtechnical*) i netehničke (engl. *nontechnical*). Iako je ovaj pristup bio poučan, ipak nije mogao da se primeni u praksi sa previše uspeha. Ova disciplina je imala prevashodno pedagoški karakter jer je htela da studentima i učenicima ponudi najfrekventnije jezičke strukture koje će sretati u tekstovima svoje struke. U ovo vreme pojavljuju se i prvi udžbenici stručnog jezika, poput udžbenika Juera i Latora (Ewer and Latorre, 1969) pod nazivom *A Course in Basic Scientific English*. U udžbeniku se vidi, kao što pokazuju Kenedi i Bolajto (Kennedy and Bolitho, 1984: 27), te Hačinson i Voters (Hutchinson and Waters, 1987), da nije postojala velika razlika između udžbenika opšteg jezika i prvih udžbenika jezika struke. Udžbenici su se sastojali od izbora specifičnih tekstova s objašnjenjima relevantnog vokabulara, vežbama razumevanja i jezičkim vežbama vezanim za leksiku i gramatiku. Ne postoje razlike koje se primećuju u gramatici osim izbora dela gramatike opšteg engleskog jezika, pa se tako veća pažnja,

---

<sup>1</sup> Termini koji se pojavljuju u literaturi su *Register Analysis* (Hutchinson and Waters, 1987) i *Frequency Studies* (Robinson, 1991).

pored glagolskih vremena, pridaje složenicama, pasivima, kondicionalima i modalima. Ipak, primećuje se da je glavni motiv pedagoški, odnosno da je cilj povezati kurs stručnog jezika sa specifičnim potrebama studenata. Određeni pomak predstavljeni su pokušaji da se „strani student upozna sa onom vrstom pisanih tekstova i onom vrstom iskaza kakve će verovatno naći prilikom čitanja naučne i tehničke literature” (Herbert, 1965).

U drugoj fazi razvoja jezika struke, umesto dotadašnjeg fokusa na rečenicu i elemente jezika, pažnja lingvista se pomera na tekst, kombinacije rečenica, organizacione obrasce u tekstovima i jezička sredstva neophodna za identifikaciju tih obrazaca. U Americi, ovu disciplinu – analizu diskursa<sup>2</sup>, zastupaju lingvisti tzv. vašingtonske škole, kao što su Lari Selinker (Larry Selinker), Luis Trimbl (Louis Trimble), Džon Lakstrom (John Lackstrom) i Meri Tod-Timbl (Mary Todd-Timble), dok je u Velikoj Britaniji vodeće ime Henri Vidouson (Henry Widdowson). Na osnovama postavki Vidousonovog i Alenovog (Widdowson and Allen) istraživanja sedamdesetih godina 20. veka, nastao je niz udžbenika za učenje stručnog engleskog jezika pod nazivom *English in Focus Series*. Udžbenici su bili namenjeni studentima i trebalo je da im olakšaju čitanje i pisanje tekstova sa kojima se susreću tokom studija. Objasnjenja jezika nisu vezana za gramatiku i gramatičke obrasce, već se demonstrira upotreba jezika u cilju izražavanja određenih misaonih procesa, definicija, klasifikacija, generalizacija, iznošenja hipoteza, izvlačenja zaključaka, i sl. Takođe, veoma važni udžbenici se pojavljuju pod nazivom *The Nucleus Series* (prema: Dudley-Evans and St. John, 1998: 23). Nastali su na osnovu materijala razvijenog na univerzitetu Tabriz u Iranu (Tabriz, Iran). Ovde je uveden i polu-tehnički rečnik vezan za 11 ključnih ideja u nauci, što je velika novina, mada je i dalje mana udžbenika bila u tome što su se pre svega orijentisali na učenje jezika bez učenja veština. Međutim, ovaj pristup učenju jezika, baziran na istraživanjima analize diskursa, naišao je na kritike zbog akcentovanja funkcionalne analize jezika koja se teško identificuje i objašnjava, kao i zbog razvoja komunikativnih veština (razumevanje, govor, čitanje, pisanje) baziranog na adaptiranim tekstovima koji ne odražavaju osobine stručnih tekstova na pravi način.

---

<sup>2</sup> Engl. *discourse analysis*. Pored ovog termina, pojavljuje se i termin diskursna ili retorička analiza (*discourse or rhetoric analysis*).

Dalja istraživanja jezika struke dovela su do razvoja analize potreba (engl. *needs analysis*), za koju se još vezuju i termini analiza ciljne situacije (Hutchinson and Waters, 1987: 12, engl. *target situation analysis*) i analiza postojeće situacije (Robinson, 1991: 9). Ova faza nije donela neke suštinske novine, ali je značajna zbog činjenice da je postojeće znanje postavila na viši naučni nivo povezujući jezičku analizu s razlozima učenja stranog jezika. Na taj način je znanje sistematizovano, a potrebe učenika stavljene su u središte procesa izrade kurseva za učenje jezika. Najznačajnije ime u ovoj oblasti je Džon Manbi koji je u svojoj knjizi *Izrada komunikativnog nastavnog programa* (John Munby, *Communicative Syllabus Design*) iz 1978. godine identifikovao potrebe učenika u smislu svrhe komunikacije, komunikacionog okruženja, sredstava komunikacije, jezičkih veština, funkcija, struktura, itd.

Naredna faza u razvoju jezika struke, razvijanje sposobnosti i strategija (engl. *skills and strategies-centred approach*), uglavnom se vezuje za određene projekte, npr. u Brazilu i na Malajskom poluostrvu. Umesto analize površinskih struktura na nivou rečenica ili diskursa, ovaj pristup pokušava da zaviri ispod površine kako bi uočio „procese razmišljanja i interpretacije koji nam, bez obzira na površinske forme, omogućuju da vidimo značenje na osnovu upotrebe jezika“ (Hutchinson and Waters, 1987: 13). Ti procesi omogućavaju dobijanje značenja iz diskursa i zato se pažnja stavlja na strategije koje omogućuju učeniku da se upozna s površinskim strukturama jezika. Kod ovog pristupa ne postoje dominantni predstavnici, ali Hačinson i Voters izdvajaju imena poput Fransoaz Grele, Kristin Natol, kao i Čarlsa Oldersona i Sendi Erkart (Françoise Grellet, 1981, Christine Nuttall, 1982, Charles Alderson and Sandy Urquhart, 1984; prema Hutchinson and Waters, 1987: 13), dok se kao reprezentativan udžbenik izdvaja udžbenik *Skills for Learning*. U nastavi jezika struke zasnovanoj na ovom pristupu koristi se maternji jezik na predavanjima, ali učenici moraju da čitaju i određeni broj tekstova na stranom jeziku jer nisu dostupni na maternjem. Veština čitanja se na taj način stavlja u središte pažnje. Nakon toga prepoznaju se površinske strukture putem vežbi kao što je pogađanje značenja reči iz konteksta, traženje srodnih reči, određivanje tipa teksta prema njegovoj organizaciji (gde se mogu prepoznati i koreni analize žanra), i sl.

Peta faza razvoja jezika struke usredsređuje se na proces učenja umesto na upotrebu jezika, kao što je do tada bio slučaj. Umesto da se akcenat

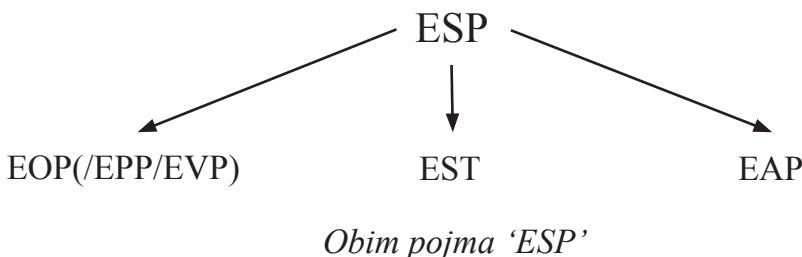
stavlja na to šta ljudi uče kada žele da nauče jezik struke, sada se u prvi plan stavlja način na koji ljudi uče i potrebe koje učenici imaju kada odluče da nauče jezik. Drugim rečima, težište se premešta sa performansi koje govore kako ljudi upotrebljavaju jezik na kompetenciju, odnosno pitanje šta ljudima omogućava da uče jezik. Hačinson i Voters ističu da „kompetencija, koja obezbeđuje, što je i slučaj, generativnu osnovu za dalje učenje (...) jeste prava svrha engleskog jezika struke” (Hutchinson and Waters, 1981: 27). Jezik struke posmatra se kao pristup učenju, a ne kao njegov proizvod. U ovoj fazi sve polazi od razumevanja samog procesa učenja. Pošto je učenje uslovljeno načinom na koji mozak opaža, organizuje i smešta informacije, ključ uspešnog učenja nalazi se u razmatranju strukture ljudskog mozga i procesa koji on obavlja. Nastava, prema pristupu usmerenosti na proces učenja (engl. *learning-centred approach*), zahteva da se metodologija uzme u obzir od samog početka pravljenja programa, a jezičke karakteristike nije neophodno detaljno analizirati pre početka izrade materijala. Na početku je neophodno postaviti jedan opšti program koji skicira teme koje će se obrađivati i komunikativne zadatke ciljne situacije, dok će sami materijali proizvesti detaljan jezički program. Na taj način se metodologija, program i materijali razvijaju proističući jedan iz drugoga. Veliki doprinos ovoj fazi razvoja jezika dali su Tom Hačinson i Alen Voters svojom knjigom *Engleski jezik struke: pristup okrenut učenju* (Hutchinson and Waters, 1987), koja već u svom nazivu ističe potrebu da ceo pristup kreće upravo od načina učenja i da se zasniva na učenju kao procesu.

I sve ove faze utrle su put analizi žanra kao pristupu koji je u velikoj meri uspeo da savlada nedostatke prethodnih pristupa prilikom izrade kursa i udžbenika za učenje jezika struke. Akcenat je stavljen na proces komunikacije, objedinjujući sve veštine neophodne za uspešno savladavanje jezika struke. Naravno, ovde nije kraj, jer nove tendencije u oblasti trgovine, tehnike i tehnologije nameću potrebu za prilagođavanjima na polju lingvistike. Analiza žanra i njeni postulati, kao poslednja faza u razvoju jezika struke, biće analizirani u posebnom odeljku 3.1.

### **2.1.2. Terminologija engleskog jezika struke**

Da bi se odredile osobine engleskog jezika struke, potrebno ga je prvo definisati. O ovome veoma detaljno piše Dimković-Telebакović (2003: 39-

42) u svojoj knjizi *Savremeni engleski jezik struke i nauke*. Autorka ističe da većina lingvista koji su se bavili ovom temom (Strevens, 1977; Mackay and Mountford, 1978; Robinson, 1980; Selinker, Tarone and Hanzeli, 1981; McDonough, 1984; Kennedy and Bolitho, 1984; Hutchinson and Waters, 1987; prema Dimković-Telebaković, 2003: 39) smatra da ESP obuhvata engleski jezik struke (postoje termini na engl. *EOP – English for Occupational Purposes, EPP – English for Professional Purposes, EVP – English for Vocational Purposes*), engleski jezik nauke i tehnike (engl. *EST – English for Science and Technology*) i engleski jezik za akademske potrebe (engl. *EAP – English for Academic Purposes*). Njihov odnos se često predstavlja kao što je prikazano na Slici 1. Pored ove podele, postoji još čitav niz detaljnijih podela, ali one nisu deo ove monografije i zato o njima neće biti reči.



Slika 1: Obim pojma ESP (prema Dimković-Telebaković, 2003: 39)<sup>3</sup>

Bez obzira na podele, svaka od ovih jezičkih varijacija ima veliki broj sličnosti s opštim engleskim jezikom. Glasovi i slova su isti, reči i gramatika imaju iste elemente. Morfo-sintaksički oblici su zajednički opštem engleskom jeziku i svakom pojedinačnom engleskom jeziku za potrebe struke. Razlike se javljaju u oblasti leksikona, u načinima i učestalosti javljanja struktura, i u ograničenosti primene. Stručni jezik teži da bude informativan, smisaon, jasan, neprotivrečan i precizan. Akcenat se ne stavlja na lepotu stila, ne koriste

<sup>3</sup> Postoje mnoge dalje podele engleskog jezika, gde svaka diskursna zajednica ima svoj žanr, o čemu Dimković-Telebaković detaljno piše i prikazuje detaljne dijagrame. Međutim, kako to nije tema ove monografije, ovde neće biti reči o detaljnim podelama i tačnim nazivima postojećih žanrova (v. Dimković-Telebaković, 2003). Takođe, Harding (Harding, 2007: 6) ističe mnoge skraćenice, poput EAP, EBM, EMP, EOP, EPP, EST, EVP, ali ističe da je sada već prihvaćen termin ESP i da se upravo on koristi u većini slučajeva kada se govori o jeziku struke; ovo mišljenje deli i autorka, i zato koristi samo ovaj termin.

se pesničke slobode, višesmislenost, opširnost i kitnjastost, već je na tačnom i efikasnom saopštavanju poruka, na jezgrovitosti i preciznosti. Napredak nauke je takođe doneo nove ili preobražene pojmove, reči i fraze koje obogaćuju jezik uopšte i omogućavaju uspešnu i nedvosmislenu komunikaciju.

Prilikom komunikacije, odnosno formiranja rečenica, pasusa i tekstova, teži se uklanjanju svega što je za nauku suvišno. Mnoga istraživanja su vršena na ovom polju (Halliday, McIntosh and Strevens, 1964; Ewer and Latorre, 1969; Swales, 1971; Donovan, 1978; prema Dimković-Telebaković, 2003: 40), a zaključci vezani za morfo-sintaksički nivo analize su da se s takvom idejom koriste pasivi (bez by+Agent), participi za skraćivanje relativnih kluaza, kondicionali, modalni glagoli i višečlane leksičke jedinice. Česte su bezlične konstrukcije jer najdirektnije saopštavaju informacije, a upotreba ličnih zamenica je svedena na minimum.

### **2.1.3. Definicije i osobine engleskog jezika struke**

Postoji mnogo definicija jezika struke. U svojoj knjizi iz 1998. godine, Dadli-Evans i Sindžon (Dudley-Evans and St. John, 1998) sumiraju tri najčešće definicije i dodaju svoju. Prva je definicija Hačinsona i Votrsa koji jezik struke vide kao pristup, a ne kao proizvod, što podrazumeva da ne postoji posebna vrsta jezika, metodologija niti materijal za učenje jezika. U fokus se stavlja učenik i njegova potreba, tako da se jezik struke definiše kao „pristup učenju jezika kod kog se sve odluke vezane za sadržaj i metod baziraju na razlozima učenika za učenjem” (Hutchinson and Waters, 1987: 19). Drugu definiciju daje Strevens (1988) koji ističe da jezik struke ima četiri osnovne karakteristike: dizajniran je tako da zadovoljava specifične potrebe učenika, vezan je za teme i elemente povezane s određenim zanimanjima, usredsređuje se na jezik vezan za određene aktivnosti povezane sa zanimanjem u smislu sintakse, leksike, diskursa, semantike, itd. i u ovim oblastima drugačiji je od opšteg engleskog jezika. Pored toga, Strevens ističe da jezik struke ima dve varijabilne karakteristike (koje nisu uvek prisutne): vezan je za jezičke veštine koje treba da se nauče (npr. samo čitanje) i ne podučava se na osnovu neke prethodno određene metodologije. Međutim, Vidouson (Widdowson, 1983: 8) kaže da jezik struke „ističe šta treba da se nauči, ali neće (i ne može) da istakne ili predvidi kako učenik koristi naučene elemente, niti koji procesi pokreću učenika da ih usvoji”.

Treću definiciju koju u svojoj knjizi ističu Dadli-Evans i Sindžon daje Robinson (1991). Ona naglašava da jezik struke i nauke ima dva ključna kriterijuma i određeni broj karakteristika. Ključni kriterijumi su da je on uobičajeno orijentisan prema cilju i da se ovi kursevi razvijaju na osnovu analize potreba koja pokušava što je moguće tačnije da odredi za koje potrebe studentima treba engleski jezik. Karakteristike jezika struke su sledeće: kursevi jezika struke obično traju ograničen vremenski period u kome treba da se postignu ciljevi, i uče ga odrasli u homogenim grupama za potrebe posla ili specijalizovanih studija.

Dadli-Evans i Sindžon (Dudley-Evans and St. John, 1998: 4-5) smatraju da su Strevensove karakteristike jezika struke najbliže najtačnijoj definiciji, ali su ih ipak modifikovali prilikom svog definisanja. Po njihovom mišljenju, apsolutne karakteristike su sledeće:

- jezik struke se definiše kako bi izašao u susret specifičnim potrebama učenika;
- jezik struke koristi metodologiju i aktivnosti koje se nalaze u samoj disciplini koju objašnjava;
- jezik struke je koncentrisan na jezik (gramatiku, leksiku, registar), veštine, diskurs i žanrove koji su adekvatni za te aktivnosti.

Ovi autori ističu više varijabilnih karakteristika:

- jezik struke može da se poveže ili pripremi za specifične discipline;
- jezik struke može u specifičnim nastavnim situacijama da koristi metodologiju koja je različita od metodologije opšteg engleskog jezika;
- jezik struke je najverovatnije namenjen odraslim učenicima na višim školama, fakultetima i u profesionalnom okruženju, mada može da se uči i u srednjim školama;
- jezik struke je najčešće namenjen studentima srednjeg ili naprednog nivoa znanja;
- većina kurseva jezika struke prepostavlja da postoji znanje jezičkog sistema, iako može da se uči od početnog nivoa.

Iako neki nude definicije jezika struke, poput Hačinsona i Votersa koji kažu sledeće: „Jezik struke je pristup učenju jezika u kojem se sve odluke vezane za sadržaj i metod baziraju na razlozima učenika za učenje” (Hutchinson and Waters, 1987: 19), u suštini ne postoji dovoljno dobra i jedin-

stvena definicija jezika struke, jer jezik struke u osnovi polazi od opšteg engleskog i ne može potpuno da se odvoji od njega.

Karver (Carver, 1983: 132) u svom radu o jeziku struke identificuje tri tipa jezika struke: engleski kao ograničen jezik (engl. *English as a Restricted Language*), engleski kao jezik za akademske i stručne potrebe (engl. *English for Academic and Occupational Purposes*) i engleski sa posebnim temama (engl. *English with Specific Topics*). U prvi tip spada upotreba jezika u specifičnim situacijama (npr. engleski koji koriste zaposleni u vazduhoplovnom saobraćaju), drugi tip jezika vezan je za stručne upotrebe, a treći tip vezan je za temu (npr. tema konferencije, tema disertacije, itd.). Međutim, ova podela nije prihvaćena u stručnoj javnosti, jer su sva tri tipa u suštini isti jezik koji samo može da se podeli po različitim strukama i naukama. Lingvisti su posebno napadali termin engleskog jezika za stručne i akademske potrebe, i umesto njega nudili odvojene termine.<sup>4</sup>

Karver (Carver, 1983: 134) u svom radu takođe ističe da prilikom učenja jezika struke, odnosno izrade kursa jezika struke, postoje tri zajedničke osobine: autentični materijal (engl. *authentic material*), orijentisanost prema nameri (engl. *purpose-related orientation*) i samousmeravanje (engl. *self-direction*). Izbor materijala i njegova autentičnost ili modifikovanost su teme od velikog značaja za jezik struke, i ovoj temi će biti posebno posvećeni delovi ove monografije (odeljak 2.3.4. i poglavlje 4. koje se bavi analizom korpusa). Namera, odnosno orijentisanost ka komunikativnim i situacionim zadacima vezanim za posebnu struku se podrazumevaju na kursevima jezika struke, a samousmerenje je veoma važno jer „jezik struke pokušava da pretvori učenike u korisnike” (Carver, 1983: 134) i da ih nauči strategijama učenja pomoću kojih će se oni sami snaći u realnom profesionalnom okruženju.

Svejls (Swales, 1990: 45) govori o pet principa koji predstavljaju osnovu jezika struke. To su: autentičnost (engl. *authenticity*), baziranost na istraživanju (engl. *research-base*), jezik/tekst (engl. *language/text*), potreba (engl. *need*) i učenje/metodologija (engl. *learning/methodology*). Autentičnost tekstova u udžbenicima je od velike važnosti, jer jedino tako priprema učenike za realne situacije. Ukoliko udžbenik nema autentične tekstove, ne-

---

<sup>4</sup> O mogućim terminima i njihovim kategorizacijama videti u Dimković-Telebaković (2003) ili Hačinson i Voters (Hutchinson and Waters, 1987).

ophodno je da ih nastavnik pripremi kao dodatni materijal na osnovu istraživanja o potrebama studenata i obrazovnim ciljevima. Pored autentičnosti tekstova, veoma je korisno imati i autentičnost veština, odnosno koristiti materijal koji koristi iste veštine i strategije koje bi bile neophodne u ciljnoj situaciji. Kada govori o nastavi i udžbenicima engleskog jezika, Novakov (2002: 138) pominje da tekstovi treba da budu savremeni i autentični, ali i da pismene i govorne vežbe takođe treba da budu dobro osmišljene, autentične i savremene.

Od osamdesetih godina 20. veka, kada su nastavnici počeli da shvataju značaj jezika struke, pa do danas, ova lingvistička disciplina je zauzela važno mesto u učenju jezika. Obrazovanje se krajem 20. veka sve više okre-nulo praktično orijentisanim studijama, a studentima je neophodno da znaju jezik struke kako bi od prvog dana uspešno savladavali svoje profesionalne obaveze. Sve je više studenata koji putem razmene studiraju u drugim državama, posebno u okviru Evropske unije, te im je poznavanje engleskog jezika struke neophodno kako bi pratili nastavu i polagali ispite. Dalje, globalizacija uzima sve više maha, a evidentno je da je engleski jezik zaista postao jezik komunikacije na globalnom nivou, odnosno *lingua franca*. U početku je jezik struke bio neophodan političarima, poslovnim ljudima i stručnjacima, ali danas je neophodan i recepcionerima i medicinskim sestrma, ali i gradevinskim tehničarima i operaterima u servisnim telefonskim centrima svuda u Evropi, ali i širom sveta. Istovremeno, opšti engleski jezik počinje da se uči u sve ranijem uzrastu, i zahvaljujući internetu i informacionim tehnologijama, mnogi učenici savladaju engleski jezik veoma uspešno već u osnovnoj školi. Njima nije potrebno da se ista priča ponavlja u srednjoj školi, i još jednom na fakultetu, već teže da u jednom trenutku počnu da uče jezik koji će moći da primene u sklopu svoje profesije. Upravo su ovo razlozi, prema Hardingu (Harding, 2007: 6-7), što je jezik struke postao internacionalno značajan i što mnogi lingvisti rade na unapređenju jezika struke i materijala neophodnih za učenje jezika struke, a pokreću se i kursevi za obuku budućih profesora engleskog jezika struke na fakultetima.

## 2.2. Udžbenici engleskog jezika struke

### 2.2.1. Definicije udžbenika

Jezik struke podrazumeva pristup učenju jezika koji teži da zadovolji potrebe određenih učenika. Samim tim, adekvatan materijal za kurs i adekvatni udžbenici moraju da budu podređeni tom cilju. Naučnici su primetili da se do tog cilja može doći na dva načina. Vidouson (Widdowson, 1983, 1984d: 178) ističe da postoje ciljno orijentisani (engl. *goal-oriented*) pristupi učenju, gde je važan konačan cilj ili proizvod učenja, i procesno orijentisani (engl. *process-oriented*) pristupi gde je sam proces u centru pažnje. Ovo mišljenje podržava i Nunan (1988: 24) koji pravi razliku između nastavnih planova orijentisanih na proizvod (engl. *product-oriented*) gde je akcenat na znanju i veštinama koje student usvaja tokom učenja, i procesno orijentisanih (engl. *process-oriented*) nastavnih planova gde je akcenat stavljen na iskustvo samog učenja, na procedure, aktivnosti i strategije koje učenik koristi u svrhu učenja jezika. Kada se nastavnik ili obrazovna institucija odluče za jedan od ovih pristupa, neophodno je da pronađu nastavni materijal koji će pratiti njihovu orijentaciju i pomoći studentima da nauče jezik.

Nastavnik koji treba da nauči studente jezik struke ima pet ključnih uloga (Harding, 2007: 7): (1) On(a) je nastavnik koji studente podučava jeziku; (2) on(a) je autor koji izrađuje kurs i materijal za kurs; (3) on(a) je istraživač koji istražuje materijale za kurs, kao i specifičnosti oblasti kojima se konkretni kurs jezika struke bavi; (4) on(a) je saradnik koji sarađuje s predmetnim nastavnikom čiji je predmet usko vezan sa kursom jezika struke; i (5) on(a) je procenitelj, jer konstantno ocenjuje materijal i nastavni plan, i pravi zadatke i evaluacione testove. Nastavnik treba da doneše mnoge odluke, od načina saradnje s predmetnim nastavnikom, preko izbora materijala i oblasti koje će se obrađivati na kursu, do načina evaluacije studenata i njihovog uspeha. Time se pred nastavnika jezika struke postavljaju mnogi zadaci, a uspešnost realizacije tih zadataka u direktnoj je vezi s uspešnošću studenata u procesu usvajanja jezika struke. I dok rešava probleme, nastavnik se neretko susreće i sa različitim mišljenjima vezanim za nastavu jezika struke, te i tu mora da doneše konačne odluke.

Jedno od pitanja kojima se nastavnik jezika struke bavi jeste i pitanje udžbenika i nastavnog materijala. **Udžbenik** može da se definiše kao

„priručnik koji je namenjen obezbeđenju osnovnih materijala za određeni kurs. Cilj mu je da obezbedi što je više moguće materijala u jednoj knjizi i sastavljen je tako da može da služi kao jedina knjiga koju učenici obavezno koriste tokom kursa.” (Tomlinson, 1998: ix). Udžbenik može da se definiše i kao „organizovan i prethodno upakovan set materijala za podučavanje/ učenje” (Hutchinson and Torres, 1994: 328) koji predstavlja univerzalni element učenja stranog jezika.

Nastavnik mora prvo da donese odluku o izboru materijala, zatim da obezbedi materijal za studente, i tek onda postupa u skladu sa svojom odlukom, odnosno koristi udžbenik i ocenjuje njegovu efikasnost i praktičnost u učionici. R. L. Olrajt (Allright, 1981: 6) u svom tekstu naslovljenom „Za šta nam treba nastavni materijal?” (“What do we want teaching material for?”) postavlja pitanje izbora i upotrebe materijala za učenje. Po mišljenju ovog autora, postoje dve moguće uloge nastavnog materijala. Jedna je gledište deficitnosti (engl. *deficiency view*) po kome su nastavnici deficitni i potreban im je materijal da bi obezbedili nastavni plan, vežbe i tekstove za čas. Po ovom shvatanju, najboljim nastavnicima ne treba udžbenik, a uz najbolje udžbenike svaki profesor je dobar. Drugo je gledište različitosti (engl. *difference view*) po kome nastavni materijal treba da sastavi stručnjak jer je njegov pogled na nauku i struku drugačiji od pogleda samog nastavnika, koji nema iskustva sa strukom i samo zato ne može da izabere adekvatan materijal. Prema ovom gledištu, nastavnik je samo menadžer koji usmerava svoje studente kako i šta da nauče. Ipak, ovaj pristup daje slobodu nastavniku da se i dalje bavi gramatikom koju zna, ali i da se stručno usavršava zajedno sa svojim studentima. Oba pristupa mogu da se prihvate zato što ističu da je važnije ko donosi odluku o materijalu od odluke koji je materijal prihvaćen za nastavu.

Jedan od važnih elemenata jezika struke je i sadržaj udžbenika i/ili nastavnog materijala. Udžbenici jezika struke treba da imaju sadržaj koji će studentima biti zanimljiv i koji će ih pokrenuti da uče jezik. Takođe, naučeni sadržaji treba da pruže studentima mogućnost da se uspešno zaposle i da rade u firmi u kojoj se govori engleski jezik (Harding, 2007: 3). Ukoliko je sadržaj tekstova previše jednostavan ili previše poznat, studenti će biti demotivisani da uče. Potrebno je da sadržaj bude atraktivan i zanimljiv i tada studenti pokazuju najbolje rezultate u usvajanju jezika. Međutim, i ovde postoje dve struje (Khoshhsima and Abusaeedi, 2009: 118). Jedni tvrde da

previše zanimljivi tekstovi odvlače pažnju studenata sa jezičkih osobina i oni se tada ne bave jezikom. Drugi, pak, smatraju da je mnogo bolje da se studenti usredsrede na sadržaj, i na poruku teksta, jer upravo tada usvajaju jezičke osobine bez većih poteškoća, a zainteresovanost za jezik i časove je veća svaki put kada postanu svesni da su nešto prilično lako, a i zanimljivo, naučili. Ovaj pristup poznat je kao učenje zasnovano na sadržaju (engl. *content-based learning*), i kao što je verovatno i logično, rezultiralo je velikom zainteresovanosti studenata za dolazak na čas i učenje, a shodno tome i naučenim jezičkim osobinama samog jezika struke.

Iako je ovaj pristup učenju pokazao da je nastavni materijal od presudnog značaja za uspeh učenja jezika struke, u naučnom svetu se već godinama vodi diskusija o opravdanosti korišćenja udžbenika u nastavi. Postoje autori koji smatraju da su udžbenici, kao što njihova definicija i ističe, neophodno sredstvo prilikom učenja jezika. Postoje oni koji smatraju da su udžbenici potrebni, ali da im ne treba bezuslovno verovati, a postoje i stavovi da udžbenici narušavaju nastavu jezika struke. U nastavku će biti više reči o svakom od ovih stavova.

### **2.2.2. Razlozi za korišćenje udžbenika**

Iako je realnost da mnogi nastavnici jezika struke imaju svoj materijal odabran za svoje grupe studenata (Radić-Bojanić, 2013: 280), velika imena poput Hačinsona i Votrsa (Hutchinson and Waters, 1987: 106, 126) ipak preporučuju nastavnicima da to bude poslednja opcija. Činjenica je da se materijali pripremaju i izdaju sa komercijalnim ciljem, da često učenici nemaju sredstva da ih kupe, i da su loši jer nisu napisani poštujući pravila jezika struke. Ipak, nastavnici bi trebalo da probaju da koriste neki udžbenik, ili da sakupe materijal iz nekoliko udžbenika pre nego što krenu u izradu sopstvenog materijala. Nažalost, u pitanju je posao koji zahteva mnogo vremena, novca i znanja, a rezultat ne mora nužno da bude zadovoljavajući.

Kada piše o engleskom jeziku nauke i tehnologije, Vidouson (Widdowson, 1979b: 38) ističe da se u osnovi prikupljanja materijala za kurs nalazi sledeći postupak. Prvo se uradi statistička analiza na primeru engleskog jezika koji nastavnik želi da podučava i određuje se relativna frekvencija pojave leksičkih i sintaksičkih jedinica. Nakon toga se izrađuje materijal za učenje jezika koji pridaje relativnu težinu i značaj upravo tim jezičkim ele-

mentima u skladu s njihovom važnošću koja je izmerena kao frekvencija. Ovo je, u suštini, osnovna procedura konvencionalnog izbora strukturnih nastavnih planova. Razlika je jedino da li je početni izbor materijala početak celog procesa ni od čega, ili se materijal pronalazi u već postojećim udžbenicima i samo se selektivno koristi u njima dok ne postane deo drugog materijala za učenje jezika. Pri tom, nastavnici treba da imaju na umu da „ne postoje određeni koncepti mogućnosti izrade udžbenika za jezik struke, tako da autori mogu da prate određene preporuke i usmerenja i da ih usklade sa materijalom koji poseduju. Važno je da postavka udžbenika odgovara prethodno određenim potrebama studenata, kao i da bude na jezičkom nivou studenata koji će ga koristiti” (Bogdanović i dr., 2009: 449).

Naravno, potpuno je jasno da je između materijala (koliko god opširan i raznovrstan bio) i udžbenika uvek praktičnije imati ovo drugo. Kod udžbenika nema odvojenih strana, pa time ne postoji mogućnost gubitka istih. Postoji sadržaj, pa je lakše naći određenu gramatičku ili leksičku celinu. Na osnovu sadržaja moguće je odrediti nastavni plan, što je prednost i za nastavnika koji predaje, ali i za studenta koji zna koje gradivo je urađeno, a koje tek treba da se pređe na času. I na času i van njega, učenik s udžbenikom može da organizuje svoje učenje prateći sadržaj lakše, bolje i brže, učeći samostalno, pripremajući se za testove i radeći domaće zadatke. I nastavnici ističu da je organizacija koju im pruža udžbenik od neizrecivog značaja za njihovu nastavu, zato što štedi vreme, postoje usmerenja za diskusije i korišćenje tekstova i vežbanja, nastava je lakša za organizaciju i učestvovanje na času, a nastavnik pronalazi neophodnu sigurnost.<sup>5</sup> Dimković-Telebaković, i sama autorka nekoliko udžbenika za učenje jezika struke, ističe sledeće:

Moguće je zato zaključiti da udžbenik napisan za određene korisnike ima više prednosti nego mana, pod uslovom da su pri njegovom stvaranju bili poštovani rezultati analize potreba i ciljevi kursa. Postojanje ovakvog udžbenika ili više njih, u zavisnosti od nivoa, ne isključuje mogućnost povremenog korišćenja i nekih dodatnih materijala, koji su u funkciji nastave. Novina ili promena može povoljno da utiče na proces učenja, i zato je zalaganje za odmerenu fleksibilnost u nastavi i opravdano. (Dimković-Telebaković, 2003: 76).

---

<sup>5</sup> Prema istraživanju koje je izvršila Junis Tores (Eunice Torres) na Filipinima, čak 74,6 posto nastavnika ističe organizaciju časa kao osnovni razlog korišćenja udžbenika, a tome se priklučuje i 45,25 posto učenika (vidi Hutchinson and Torres, 1994).

Ovo mišljenje u potpunosti podržava, na primer, i Hačinson, i sam autor nekoliko udžbenika (vidi Hutchinson and Torres, 1994), ali i mnogi drugi, poput Dadli-Evansa i Sindžona, Estebana, Singa, Kaningsvorta, Granta, Elis i Džonsona i Done (Dudley-Evans and St. John, 1998; Esteban, 2002, Singh, 1983; Cunningsworth, 1984; Grant, 1987; Ellis and Johnson, 1994; Donna, 2000: prema Hutchinson and Torres, 1994).

Udžbenici mogu da se tretiraju kao baze podataka koje predstavljaju izvore za dobar i kreativan čas, a koje mogu da služe kao sinopsis koji se dorađuje dodatnim materijalima i aktivnostima koje bira sam nastavnik. Ovakav proces je preporučljiv, posebno u eri interneta i lakog globalnog pristupa informacijama. Štaviše, „ukoliko se ta kreativna interakcija ne desi, udžbenici su jednostavno stranice mrtvih, inertno napisanih simbola i podučavanje je ništa drugo do simboličan ritual, lišen bilo kakvog realnog značaja o onome što se dešava izvan učionice.” (O’Neill, 1982: 111).

Prednost korišćenja udžbenika u učionici ogleda se i u tome što studenti mogu sami da pređu lekciju koja je urađena na času koji su propustili, ali isto tako mogu i unapred da se pripreme za čas (O’Neill, 1982: 106). Iako ima nastavnika koji smatraju da prethodna priprema nastavniku uništava element iznenađenja koji je dobar jer održava pažnju, O’Nil ističe da treba dati mogućnost, posebno učenicima koji ne uspevaju da idu u korak s grupom ili nisu sigurni u sebe, da se pripreme i na taj način prezentuju i uvežbavaju svoje znanje na najbolji mogući način. Dodatni materijal (bilo u vidu tekstova koje nastavnik sam pronađe, ili tekstova koji mogu da se nađu u priručniku za nastavnike) može da se koristi za element iznenađenja. Još jedna prednost udžbenika je u jednostavnoj činjenici da je sve ukoričeno na jednom mestu i samim tim je lakše za korišćenje od fotokopiranog materijala koji se svaki put donese na čas. Takav materijal može da se izgubi, ne izgleda previše uredno, i ponekad mnogo košta samog nastavnika ili instituciju u kojoj radi.

Bez obzira na to koliko se nastavnici trude u izradi sopstvenog materijala, studenti uvek radije daju prednost udžbeniku (Sheldon, 1988: 238) jer tako jednostavnije vide svoj napredak i dostignuća prilikom učenja jezika, a najčešće im se pruža i mogućnost evaluacije naučenog. Hačinson i Tores (Hutchinson and Torres, 1994: 320) ističu da je učenje društveni događaj koji se sastoji iz niza događaja, i da mora da postoji neki oblik mape kako bi se stiglo do željenog cilja, odnosno do stečenog znanja. Ta mapa može da

se nalazi u glavi nastavnika (ukoliko nastavnik sam smislila nastavni plan i program), to može da bude napisan nastavni plan i program (koji su osmisili školski autoriteti ili koji je možda nastao iz prethodne saradnje nastavnika i učenika) ili to može da bude u obliku prethodno isplaniranog materijala (odnosno u formi udžbenika). Prve dve opcije mogu da izazovu određene probleme. Iz tog razloga, u mnogim zemljama danas postoji zakonska obaveza da se nastavni plan i program predstavi u pisanoj formi na početku školske godine, mada može da se desi da se program arhivira i da ga niko ne čita. Jedino je udžbenik dostupan svima i pruža svima uvid u nastavni plan i program.

### **2.2.3. Razlozi za ograničeno korišćenje udžbenika**

Dok neki veruju da dobar nastavnik može da izađe na kraj sa svakim materijalom, većina nastavnika ili pažljivo bira materijal koji će zadovoljiti potrebe studenata ili uzima određeni udžbenik i dodatnim materijalom ga prilagođava potrebama svojih studenata. Pritom, veoma je važno imati na umu da je nastava jezika struke određena veličinom grupe studenata (neretko, u pitanju su veoma velike grupe), nivoom znanja jezika (koji je uobičajeno heterogen) i potrebama studenata (koje su ponekad u nesaglasju, iako je osnovna potreba u suštini ista), tako da polazna tačka nastavnika prilikom izbora materijala nije uvek jasna i usaglašena. To daje pravo nekim, poput Olrajta (Allwright, 1981: 8) da smatraju da je upotreba nastavnih materijala ograničena. „Postoji granica šta možemo da očekujemo da nastavni materijal uradi za nas. (...) Ceo posao upravljanja učenjem jezika je previše kompleksan da bude zadovoljavajuće poslužen prethodno upakovanim nizom odluka utelovljenih u nastavnim materijalima.” (Allwright, 1981: 9) Ovaj autor i njegovi istomišljenici smatraju da nastava jezika struke ne može da zadovolji potrebe studenata bez dodatnog materijala koji bi upotpunio materijal iz udžbenika, odnosno zamenio njegove neadekvatne celine.

Postoje mišljenja da su udžbenici bitni, ali da imaju dosta nedostataka. Svejls (Swales, 1980: 14) je primetio da udžbenici ne pokrivaju jezičke veštine u dovoljnoj meri, i da zato ne mogu da budu jedini materijal koji se koristi u učionici. On takođe smatra da bi nastavnici morali bolje da se informišu o udžbenicima pre nego što počnu da ih koriste, i da su zato dobri prikazi izuzetno važni. Njegovo mišljenje podržavaju i Hačinson i Voters

(Hutchinson and Waters, 1987: 96) koji smatraju da, ukoliko je nastavni materijal neadekvatan, može da se adaptira ili ponovo napiše kako bi bio u skladu s analizom potreba. Ovde je od velike pomoći pre svega internet, uz novine i časopise, koji pruža obilje materijala, a neretko i obilje vežbanja, koji mogu da se prilagode potrebama studenata.

Iako nastavnici veruju da udžbenici (posebno oni velikih i poznatih izdavačkih kuća) nastaju kao proizvod timskog rada teoretičara i praktičara, u realnosti to često nije slučaj (Richards, 1993; Harwood, 2005). Autori udžbenika često ne pridaju značaj mišljenju stručnih osoba, već izrađuju sadržaj koji može da se objasni na času i drži pažnju učenicima. I zato se u javnosti često mogu naći mišljenja da materijali treba što više da budu povezani sa istraživanjima (Bhatia, 2002; Swales, 1980; Harwood, 2005). Prema Harmeru (Harmer, 2001: 7) dobri udžbenici su „rezultat mnogo godina iskustva i (...) mnogo istraživanja i diskusija sa nastavnicima, konsulantima i izdavačima.” Takođe, postoji verovanje da su autori udžbenika veliki stručnjaci u oblasti o kojoj pišu, i to se pre svega odnosi na poznata imena autora. Neki jesu, ali ima među njima i onih koji svoj rad zasnivaju na metodologiji i teoriji, a ne na praksi i raznovrsnosti koja se u praksi može naći. Bativa (Bhatia, 2002) ističe da postoje autori udžbenika koji se ne pridržavaju određene metodologije, ne objašnjavaju razloge za odabir jezika i vokabulara koji treba da se nauči, nemaju dovoljno znanja iz teorije podučavanja jezika, i baziraju svoj materijal samo na intuiciji. Njihovi udžbenici ne pružaju studentima pravu sliku o realnom svetu, već samo školske primere, koji opet mogu da budu bolji ili lošiji, zavisno od kompetencije samog nastavnika. Upravo udžbenici ovih autora nisu adekvatni da se samostalno koriste na času, već zahtevaju prikupljanje dodatnog materijala.

Mnogi autori udžbenika kažu da je do pisanja njihovih udžbenika najčešće došlo slučajno, ali neminovno (O’Neill, 1982; Kuhn, 1996). Nastavnici se obično odluče za određeni udžbenik i počnu da ga koriste u nastavi. Usled interesovanja studenata ili nepokrivenosti teme, pronađu dva-tri teksta koja će zameniti neke neadekvatne tekstove u udžbeniku koji koriste. Postepeno, pojavljuju se novi tekstovi i nove vežbe, dok nastavnik u jednom trenutku ne shvati da ima mnogo više sopstvenog materijala u nastavi u odnosu na udžbenik. I tada sam, ili sa još nekim nastavnikom, kreće u proces uobličavanja tog materijala dok iz štampe ne izađe udžbenik koji

zadovoljava potrebe njihovih studenata.<sup>6</sup> Ovaj proces nije nikakva novina, već je deo paradigmatskog procesa u kome jedna teorija ili koncept zamenjuju prethodno aktuelnu teoriju ili proces.<sup>7</sup> I najčešće su ovakvi udžbenici podložni umerenim kritikama o kojima je ovde bilo govora.

#### **2.2.4. Razlozi protiv korišćenja udžbenika**

Postoje mišljenja da udžbenici ne donose ništa dobro u nastavu. Svon (Swan, 1992: 33), na primer, smatra da prilikom korišćenja udžbenika postoji opasnost da nastavnici budu lišeni svake odgovornosti jer, umesto da svakodnevno učestvuju u procesu izrade materijala i biranja šta i kako podučavati grupu koju imaju, nastavnici samo operišu u sistemu koji je postavio udžbenik verujući da iza njega stoje stručnjaci koji su proučili šta je dobro. Svon prvenstveno ne veruje tim stručnjacima. Međutim, nastavnici često ističu nedostatak vremena da se izradom novog materijala posvete svakoj grupi i svakom kursu, i da je vremenski mnogo zahvalnije pronaći udžbenik i eventualno adaptirati delove koji nisu adekvatni za određenu grupu.

Protivnici udžbenika takođe smatraju da prilikom njegovog korišćenja moraju da se prilagode nastavnom planu i programu koji je neko drugi odredio umesto njih samih. Njima se ne sviđa ograničavanje koje udžbenik nosi sa sobom i izbor tema koji nije uvek reprezentativan za studente jezika struke.

Ipak, najžešći kritičari udžbenika ističu problem komercijalizacije. Na tržištu se redovno pojavljuju novi udžbenici, a i novi i stari se prodaju u milionskim tiražima. Tržište diktira komercijalne udžbenike, sa manjim timovima autora i generalizacijom tema struke namenjenih većem broju sličnih struka. Komercijalni udžbenici ne žele da se posvete usko specijalizovanim oblastima jer na taj način smanjuju svoje tržište jednog udžbenika, a moraju da ulože novac u pripremu udžbenika za druge specijalizovane struke. Međutim, nesumnjivo je da negativna mišljenja o udžbenicima utiču na izdavače, jer su novi udžbenici kompleksniji, dinamičniji, i u skladu sa postojećim teorijama o učenju. Udžbenici očigledno zadovoljavaju potrebe i nastavnika i učenika, jer zauzimaju značajan udeo na tržištu i u učionicama.

---

<sup>6</sup> Isti proces se, na primer, desio i autorki ove monografije koja je autorka i/ili koautorka tri udžbenika (Marković, 2004; Bogdanović i Mirović, 2007; Mirović i Bogdanović, 2011).

<sup>7</sup> O ovom paradigmatskom procesu detaljno piše Tomas Kun (Kuhn, 1996).

Na kraju, u svom radu, istražujući prednosti i nedostatke udžbenika, Harvud (Harwood, 2005: 154) sumira svoje istraživanje u Tabeli 1:

| <i>Snažan stav protiv udžbenika</i>  | <i>Slab stav protiv udžbenika</i>  | <i>Stav za korišćenje udžbenika</i>  |
|--|--|--|
| Sadržaj udžbenika, bez obzira koliko bio nepouzdan ili netačan, ostvaruje se, zvanično je odobren, i nije podložan kritici nastavnika i učenika.   | Postoji mogućnost da i nastavnici i učenici budu pogrešno vođeni sadržajem udžbenika.  | Nastavnici i učenici sami odlučuju o tačnosti sadržaja udžbenika.  |
| Pojedinačni nastavnik je u boljoj poziciji od autora udžbenika da odredi adekvatan nastavni plan za svoje učenike. Bez obzira na to kakvu organizaciju udžbenik pruža, ukoliko njegov plan nije temeljan, nastavnici i učenici će ispaštati. | Bez obzira na to što udžbenik može da ponudi strukturu, nastavni plan bi trebalo da bude dovoljno fleksibilan kako bi dozvolio lokalnom nastavniku da uključi dodatni lokalno adekvatan sadržaj. | Udžbenici pružaju nastavniku i učeniku bolje organizovan nastavni plan i strukturu od nedeljnog planiranja nastavnika. |
| Znanje autora (i izdavača) udžbenika vezano za istraživanja primenjene lingvistike očigledno nedostaje.  | Udžbenicima treba previše vremena da inkorporiraju rezultate istraživanja primenjene lingvistike.  | Udžbenici su proizvod višegodišnjih istraživanja i dijaloga između nastavnika, autora i izdavača.                      |
| Udžbenici ne olakšavaju život nastavniku jer materijal nije adekvatan za lokalne sadržaje i nepouzdan je.  | Udžbenici mogu da olakšaju život nastavniku ukoliko je materijal lokalno prihvatljiv i pedagoški pouzdan.  | Udžbenici čine već pretrpani život nastavnika lakšim tako što rade njegov posao.                                       |
| Činjenica da je udžbenik komercijalno delo znači da je pedagoška pouzdanost materijala neizostavno stradala.   | Činjenica da je udžbenik komercijalno delo znači da pedagoška pouzdanost materijala može da strada.  | Ne postoji značajna tenzija između pouzdane pedagogije i tržišne vrednosti proizvoda.                                  |

Tabela 1: Rezime gledišta za i protiv korišćenja udžbenika  
(prema Harwood, 2005)

## 2.2.5. Globalni i lokalni udžbenici

Jasno je da bez određenog materijala kurs stranog jezika struke i nauke ne može da funkcioniše, ali se naučnici i nastavnici ne slažu da li je bolje imati globalne ili lokalne udžbenike. Oksford Juniversiti Pres, Kembridž Juniversiti Pres, Longman i druge izdavačke kuće koje se bave izdavanjem udžbenika za učenje jezika podržavaju tvrdnju da se u nastavi bilo gde u svetu mogu koristiti isti udžbenici i da se iste globalne situacije opisane u tekstovima mogu koristiti u svakoj učionici. To podržava, na primer, i O'Kif (O'Keefe, 1983: 151) koji kaže da „specifičnost ne zahteva jedinstvenost” jer, iako reči mogu da se razlikuju od struke do struke, jezičke veštine, jezičke funkcije, događaji i aktivnosti su zajedničke za veliki broj profesija. Isto misli i O'Nil (O'Neill, 1982: 106) koji je napisao članak kao odgovor na Olrajtovu tvrdnju (Allwright, 1981) da nastavni materijal (u smislu udžbenika) nije neophodan, i koji tvrdi da bez obzira na izgled i potrebe grupe, uvek može da se nađe jedan ili dva do tri udžbenika koji „obezbeđuju gramatički i funkcionalni okvir unutar kog možemo da radimo” (O'Neill, 1982: 106). Bez obzira na potrebe grupe, ili čak i njihov nivo znanja jezika, svaki udžbenik jezika struke i nauke ponudiće objašnjenje uzroka i posledice, pitanja i predlaganja, osnovni tehnički vokabular, modalne glagole, i sl. „Gotovo uvek može da se nađe udžbenik koji će obezbediti osnovni jezik koji je neophodan i koristan za grupu čije potrebe možda na prvi pogled izgledaju jedinstvene.” (O'Neill, 1982: 106). O'Nil takođe veruje da se osnovne funkcionalne potrebe jedne grupe razlikuju od drugih grupa jedino u okviru specifičnih aplikacija, a one su same po sebi jedinstvene i teško ih je predvideti; one nastaju spontano i kao takve pružaju mogućnost da nastavnik bude kreativan uvođenjem dodatnog materijala, ali i mogućnost da učenici sami pronađu rešenje i nauče to što su odlučili da im je neophodno.

Drugi, ipak, smatraju, da je bolje koristiti lokalne materijale s lokalnim temama jer su bliži, a samim tim i prijemčiviji za studente (npr. Thornbury and Meddings, 2001; Harwood, 2005). Međutim, nema svaka institucija osobu koja je spremna i/ili kompetentna da napiše odgovarajući udžbenik i prilagodi ga potrebama studenata kojima predaje i instituciji u kojoj radi.<sup>8</sup> Primera radi, Džeremi Skot Boston (Scott Boston, 2001), koji

---

<sup>8</sup> Vičić (2011), na primer, ističe da je u Sloveniji postala praksa da nastavnici sami sastavljaju materijal za nastavu jezika struke upravo iz razloga što institucije visokog obrazovanja podržavaju postojanje materijala koji zadovoljava potrebe njihovih studenata.

radi u vazduhoplovnoj školi strukovnih studija u Japanu, izvršio je analizu udžbenika namenjenog opštem engleskom jeziku i udžbenika namenjenog engleskom jeziku za potrebe osoba sa zanimanjem u vazduhoplovstvu prema potrebama studenata, i došao je do zaključaka da u oba udžbenika postoje lekcije koje mogu da se koriste, lekcije koje moraju da se modifikuju, i određeni broj lekcija koji je neupotrebljiv u nastavi zbog izbora tekstova i situacija, neprimerenog vokabulara i nepotrebnih gramatičkih struktura. A na Univerzitetu u Maroku, nakon što je u studiji pokazao da oksfordski udžbenik *International Express* nije dovoljno koristan za studente ugostiteljstva, Hasan Buzidi (Bouzidi, 2009) je dobio stipendiju i napisao udžbenik *Marrakech Express*, objavljen 2007. godine, dajući primer lokalne kulture i upornosti nastavnika da pronađe, odnosno napiše, udžbenik koji zadovoljava potrebe studenata.

#### **2.2.6. Evaluacija udžbenika**

Popularni metod za evaluaciju udžbenika je putem upotrebe kontrolnog spiska (engl. *checklist*) baziranog na kriterijumima kao što su lekcije gramatike ili vokabulara, adekvatnost tema, i celokupni odnos prema nastavnom planu (Sheldon, 1988; Bouzidi, 2009: 13). Nekada se kontrolni spiskovi mogu univerzalno koristiti, a nekada je korisno za nastavnika da na osnovu analize potreba studenata sam izradi kontrolne spiskove i na osnovu toga oceni koji udžbenik je najbolji za studente i potrebe kursa. U okviru kontrolnih spiskova potrebno je proceniti izbor tema, vokabulara i gramatike, ali, isto tako, i povezanost tema s diskursnom zajednicom i s lokalnim temama i zaposlenjima, jer tako studenti stiču najrealniju sliku i znanje. Tomlinson (1998: 261) takođe ističe da je; kada se ocenjuje materijal za učenje jezika, važno videti i koliko je materijal interesantan za učenike, pored toga što je neophodno da materijal bude jasno povezan sa ciljevima kursa. Međutim, O'Nil (O'Neill, 1982: 108-109) ističe da ciljeve nije neophodno postaviti i slepo pratiti, već da nastavnik mora da dobije slobodu za improvizaciju. Drugim rečima, dobar udžbenik trebalo bi da ima vežbe koje pružaju mogućnost učenicima da sami smišljaju rešenja, ponude svoje predloge i da zatim te predloge uporede sa datim, ili pak da postoje vežbe koje nastoje da obrade određenu celinu upravo idejama koje su učenici sami predstavili. Osim toga, izbor tekstova bi trebalo da bude takav da studentima pruža mo-

gućnost alternativnih objašnjenja i mogućnost za diskusije koje ne treba da budu nužno određene navedenim pitanjima. Na taj način studenti dobijaju osećaj važnosti u diskusiji, čime stiču samopouzdanje prilikom korišćenja jezika, a ukoliko diskusija kreće nekim zanimljivim tokom, nastavnik uvek može da obezbedi dodatni materijal te da na taj način i sami studenti usmere kurs prema temama koje njih lično zanimaju.

Olrajt (Allwright, 1981: 15), nakon proučavanja nastavnog materijala, zaključuje da bi svaki udžbenik trebalo da, pored priručnika za nastavnika, ima i knjigu ideja (engl. *ideas books*) koja bi sadržala ideje za nastavu za one nastavnike koji nemaju mogućnosti da sami lako i brzo dođu do novog i drugaćijeg materijala<sup>9</sup>, zatim materijale s aktivnostima koje mogu da se rade i samostalno (engl. *activities ideas materials*), kao i knjige razloga (engl. *rationale books*) koje treba da pomognu nastavnicima da shvate kako učenici razmišljaju, kako učenici uče jezik i kako oni kao nastavnici mogu to znanje da iskoriste u nastavi, ali i kako sami učenici mogu to znanje da iskoriste prilikom učenja jezika.

Lesli Sheldon (Leslie Sheldon), koji je skoro deceniju bio direktor jednog londonskog centra za obrazovanje i obuku nastavnika<sup>10</sup>, izložio je elemente koje on smatra neophodnim za evaluaciju udžbenika. To su: razlog postojanja udžbenika (engl. *rationale*), dostupnost kupovine, definicije neophodne za ovladavanje znanjem iz određene struke, integracija teksta i grafike, organizacija materijala i informacija, povezanost tekstova i vežbanja, težina jezičkih sadržaja, fizičke karakteristike udžbenika i prostora za upisivanje, izbor tema i jezika, realističnost materijala, potreba za dodatnim materijalom, društvene i tabu teme, ciljevi opšteg obrazovanja, interaktivnost i testiranje, praktičnost i fleksibilnost, postojanje adekvatnog priručnika za nastavnike i isplativost. Nastavnik može sam da odredi koje od ovih osobina smatra neophodnim i onda da ih iskoristi za evaluaciju postojećih udžbenika koje može da koristi u nastavi. Time odabir udžbenika i dalje ostaje subjektivan izbor nastavnika, ali je nastao na osnovu nekih objektivnih faktora. Naravno, ova evaluacija je samo predlog i ne može da se uzme

<sup>9</sup> Ipak, treba imati u vidu da je ovaj rad pisan 1981. godine kada je internet bio tek u povoju. Sada, „guglovanjem” kao masovnom internet pojmom, svaki nastavnik može prilično lako da dođe do novih sadržaja i ideja.

<sup>10</sup> Od 1984. do 1995. godine bio je direktor *ELT, Pitman Education and Training Ltd.* sa sedištem u Londonu.

kao metodologija, pre svega zbog nedovoljne istraženosti na uzorku i poređenja s drugim mogućim metodama evaluacije udžbenika.

Viliams (Williams, 1983) smatra da udžbenici mogu da predstave primere uobičajenih problema prilikom učenja jezika, ali da nastavnik mora da odgovori na pitanja koja su specifična za određenu jezičku grupu. U svom radu, ovaj autor nudi jedan način evaluacije udžbenika kao pomoć nastavniku pri izboru adekvatnog nastavnog materijala. Nastavnici bi trebalo da imaju kontrolnu listu i da potencijalne udžbenike koje žele da koriste u nastavi provere po četiri kriterijuma: savremenoj metodologiji, usmerenjima i objašnjenima za nastavnike koji nisu izvorni govornici jezika, potrebama studenata i važnosti za društveno-kulturno okruženje. Ovi kriterijumi trebalo bi da budu povezani sa opštim osobinama jezika, jezičkim veština (govor, slušanje, čitanje, pisanje), gramatikom i tehničkim podacima o udžbeniku.

Hejkraft (Haycraft, 1987: 127) ističe da su prilikom izbora materijala za učenje jezika struke bitni sledeći parametri: dužina kursa, ciljna publika, adekvatan redosled učenja i predstavljanja materijala, koristan vokabular, adekvatan izbor idioma i vizuelno rešenje udžbenika. Dalje, jedan od načina evaluacije je i SWOT analiza (engl. *strengths, weaknesses, opportunities, threats*)<sup>11</sup>, koja može detaljno da prikaže mane i nedostatke udžbenika i time pomogne nastavniku prilikom odabira. Naravno, neophodno je da u ovom slučaju nastavnik bude bolje upoznat sa svakim udžbenikom koji ispituje, a to opet zahteva vreme, ali i finansijska sredstva koja su nastavniku neopходна.

I Hačinson i Voters (Hutchinson and Waters, 1987: 96-105) su se bavili evaluacijom materijala za učenje jezika. Oni smatraju da proces evaluacije ima četiri osnovna koraka: definisanje kriterijuma, subjektivnu analizu, objektivnu analizu i zadovoljenje analize potreba (engl. *matching*). Kriterijumi koje treba definisati vezani su za subjektivnu i objektivnu analizu. Potrebno je odrediti šta je najvažnije prilikom izbora materijala, koji rezultati treba da se postignu i koje potrebe studenata treba da se zadovolje. Oni predlažu sledeće kriterijume: informacije vezane za učenike, informacije o ciljevima kursa, veliki broj informacija vezan za sadržaj koji će se po-

---

<sup>11</sup> Primer ove analize može da se pročita u tekstu Haline Višnjevske (Wisniewska, 2011).

dučavati, informacije vezane za metodologiju, i naravno, prostor ostavljen za neke dodatne kriterijume. Kriterijumi mogu da se odrede numerički ili opisno, ali nakon urađenog posla nastavnik bi trebalo da ima jasnu sliku o tome koji materijal najbolje zadovoljava postavljene kriterijume.

Zaključak može da bude da nastavnici ne mogu bez udžbenika, i da su udžbenici veoma često bolji od prikupljenog nastavnog materijala. Bez obzira na to da li se odluče za udžbenike ili ne, važno je imati na umu da „odluka koju doneše nastavnik i/ili autor udžbenika ima uticaj na svaki aspekt časa jezika struke, od komunikacije i vežbe razumevanja, preko čitanja, do lingvističkih i gramatičkih vežbanja tokom časa. Kao posledica, utiče na raspon nastavnikovog uspeha vezanog za kreiranje kursa, učešće studenata i rezultate učenja.” (Bogdanović i Mirović, 2013a: 575).

Pored toga, kao što je Kaningswort (Cunningsworth, 1984: 4) još davoно istakao, treba imati na umu da „ne postoji savršen udžbenik koji podržava sve zahteve nastavnika i studenata. Umesto toga, na nastavniku je odgovornost da ispita vlastiti način korišćenja ili adaptacije priručnika.” Da bi nastava bila uspešna, i da bi student dobio adekvatno znanje, potrebno je kritički pristupiti udžbenicima, dopunjavati ih dodatnim materijalom, i potrebno je težiti tome da se kvalitet udžbenika konstantno poboljšava u zajedničkoj saradnji izdavača, istraživača, nastavnika i autora udžbenika. Ovo delo i njegovi zaključci svakako idu u tom pravcu.

Udjbenici jezika struke sastoje se od različitih segmenata. Na početku se uobičajeno nalaze uvodne diskusije, zatim sledi tekst(ovi) za čitanje, a nakon toga nalazi se niz vežbanja vezanih za razumevanje teksta, proveru vokabulara i utvrđivanje gramatike. U okviru svakog modula ili sekcije moguće je postojanje malog rečnika, dok se na kraju udžbenika jezika struke nalazi rečnik nepoznatih reči i termina. Zbog obimnosti teme, fokus ove monografije će biti samo na jednom segmentu, na tekstovima. Tekstovi predstavljaju veoma interesantan element analize zbog različitih žanrova kojima pripadaju, iako u osnovi svi imaju za cilj da prenesu studentima informacije vezane za naučnu disciplinu. Tekstovi će se klasifikovati na osnovu žanra, a zatim će se rad baviti analizom metadiskursa u tekstovima. Metadiskurs je veoma značajan element tekstova jer određuje njihovu organizaciju, upućuje na određene situacije, autore i informacije, i pomaže uspostavljanju odnosa između autora i studenata. Elementi metadiskursa pomažu studentima da lakše i uspešnije razumeju tekst, a samim tim i da uspešnije nauče

jezik struke. Jezik struke, s druge strane, oslanja se na udžbenike i tekstove u udžbenicima kao nosioce informacija, a na elemente metadiskursa kao na pedagoške markere u postizanju osnovnog cilja, obrazovanja studenata.

## 2.3. Aspekti analize teksta

### 2.3.1. Tekst i diskurs

Vidouson (Widdowson, 1979a: 23) u svom delu na veoma slikovit način opisuje razliku između teksta i diskursa. Po njegovom mišljenju, ukoliko se, na primer, uzme poglavlje u udžbeniku za hemiju, postoje dva moguća načina analiziranja. Jedan je da se taj materijal posmatra kao primer jezičkog sistema i da se na njemu prikažu primjeri određenih lingvističkih struktura i pojmove vezanih za vokabular, odnosno da se opišu formalne osobine kao primjeri lingvističke upotrebe. Na takav način, materijal se u stvari tretira kao tekst. Međutim, posmatrajući materijal na ovaj način neki elementi ostaju neanalizirani. Pre svega, tu je komunikativni aspekt materijala gde se putem opisa, analize ili izveštaja dolazi do komunikativne funkcije uzorka. U tom slučaju, prema Vidousonu, govorimo o diskursu.

Kasnije, u svojim istraživanjima, Vidouson (Widdowson, 1984a: 100) se i dalje bavio ovim terminima. Diskurs definiše kao komunikativni proces putem interakcije. Informacija se prenosi u određenoj situaciji koja se zbog toga menja na određeni način. Lingvistički proizvod ovog procesa je tekst. Kontekst se odnosi na funkcionalno znanje jezika, na jezik koji je organizovan u pripremi za upotrebu (Widdowson, 1984a: 106).

Igor Lakić, koji se u svojim radovima bavi pisanim diskursom i njegovim odlikama, sažima različite pristupe ističući da neki lingvisti prave razliku između termina tekst i diskurs dok ih drugi koriste naizmenično (Lakić, 2010b: 270-271). Tako, na primer, Džoana Kenvordi (Kenworthy, 1991: 111) kaže da neki lingvisti govore o govornom i pisanim tekstu, a neki o govornom i pisanim diskursu. Postoje lingvisti koji kažu da se tekst odnosi na pisani jezik, a diskurs na govorni. I Dejvid Kristal u *Kembričkoj enciklopediji jezika* (Kristal, 1995: 116) razdvaja ova dva pojma i kaže da „analiza diskursa stavlja akcent na strukturu prirodnog toka govornog jezika, u tipovima ‘diskursa’ kao što su konverzacija, intervju, komentari i

govori”, dok se „analiza teksta koncentriše na strukturu pisanog jezika, na ’tekstove’ kao što su eseji, beleške, saobraćajni znaci i poglavlja knjiga”.

I u ovoj monografiji dolazi do spajanja ovih pojmoveva. Pošto se radi o analizi udžbenika i uobičajeno je da se govori o tekstovima u udžbenicima, u monografiji se uglavnom koristi tekst kao termin. Pri tom, **tekst** se posmatra u smislu koji nudi Vidouson, odnosno, posmatra se jezički sistem sa primerima određenih lingvističkih struktura i pojmoveva vezanih za vokabular, u cilju opisa formalnih osobina kao primera jezičke upotrebe. U pojedinim momentima, ukoliko je to neophodno za analizu, posmatra se i komunikativna funkcija tekstova, i tada se govori o diskursu.

### **2.3.2. Pisani diskurs u savremenoj lingvistici**

Pisani diskurs ima zajedničke osobine s usmenim diskursom. Oba su, pre svega, vezana za kontekst. Veoma često ono što se kaže, ali i ono što se napiše, može da se tumači na nekoliko načina, i tada kontekst ima važnu ulogu u interpretaciji. Pored toga, oba oblika diskursa imaju važnu komunikativnu ulogu. Razlika je u tome što je kod govora komunikacija najčešće direktna, licem u lice (mada ima izuzetaka, na primer, razgovor telefonom), dok je kod pisanja komunikacija indirektna, između autora teksta i čitaoca. Naravno, iz ovoga proizlazi da je i upotreba jezičkih sredstava u govornom i pisanim diskursu različita, mada varira u zavisnosti od formalnosti i konteksta.

O uspešnom istraživanju pisanih diskursa govori se od šezdesetih godina 20. veka. Grupa lingvista sa Univerziteta u Konstanci u Nemačkoj iznela je shvatanje da su sve dotadašnje gramatike neadekvatne u prvom redu zbog toga što su orientisane isključivo na rečenicu, zapostavljajući tekst (Ivić, 1990: 201). Neki lingvisti kažu da je prva šira sistematska ispitivanja organizacije teksta u okviru savremene lingvistike izveo Harweg (Harweg) (prema Lakić, 1999: 17) 1968. godine, koji je i uveo pojam i načelo supstitucije u ispitivanje tekstualnih odnosa. Međutim, njegovi radovi još uvek ne pokazuju dovoljnu razliku između gramatike teksta i gramatike rečenice.

Prva praktična iskustva vezana za pisani diskurs javljaju se u Velikoj Britaniji tridesetih godina 20. veka uz lingviste kao što su Fert (Firth), Palmer, Lajons (Lyons) i Halidej (Halliday) koji su integrirali jezik u društveni

kontekst i proučavali ga u tom kontekstu, ne dajući prednost ispitivanju nekih vidova jezičke strukture u odnosu na druge vidove. U SAD prvi radovi vezani su za Harisa (Harris) koji je objavio svoj rad pod nazivom „Analiza diskursa” 1952. godine, pokušavajući da stvori formalni metod za analizu govora i pisanja. Iako njegov metod нико kasnije nije prihvatio i razradio, njegova osnovna ideja postala je centralna karakteristika generativne gramatike Čomskog.

Dakle, analiza pisanog diskursa bavi se, između ostalog, analizom teksta. Sam pojam teksta različito se definiše u lingvistici. Najčešće je to celina koja je šira od rečenice i koja se posmatra kao nadrečenična celina. To može da bude paragraf, poglavlje, pa i čitava knjiga. Nadrečenična celina u ovom značenju nije stalna jedinica jezičkog sistema, već se svaki put izgrađuje u procesu jezičke komunikacije, s neodređenom dužinom. Drugim rečima, jedna rečenica, ali i cela knjiga, mogu da se posmatraju kao tekstovi različite dužine. Iz toga proizlazi da se jedinicom pisanog diskursa mogu smatrati rečenice i iskazi, smisaone celine i govorni činovi, zavisno od modela na koji se tekst svodi.

U slučaju ovog rada, **tekst** je određen kao celina koju su odredili autori udžbenika, i vizuelno ga predstavili od naslova do početka vežbanja ili su ga grafički predstavili posebnom bojom pozadine i okvirom.

### **2.3.3. Organizacija teksta**

Razlika između teksta i prostog niza rečenica je u njegovoj „organizaciji, koja mu obezbeđuje jedinstvenost, celovitost i povezanost” (Bgarski, 1989: 151). I tekst i rečenica imaju svoju strukturu, ali je struktura teksta zavisna od drugačijih karakteristika. Cilj analize teksta je da ispita kako čitalac ili korisnik teksta prepoznae njegove delove i njihovu međusobnu zavisnost. Tekst se sa jedne strane povezuje s upotrebotom u realnom životu i ispituju se uloge onih koji tekst upotrebljavaju. S druge strane, tekst se proučava u kontekstu njegovog stvaranja i komuniciranja (Polovina, 1982: 127). Analiza teksta veoma često, pored verbalnih, u obzir uzima i neverbalne aktivnosti sagovornika i njihove međusobne uticaje. Naravno, analiza teksta podrazumeva i analizu njegovih delova, kao i analizu odnosa između viših textualnih celina: pasusa i poglavlja, poglavlja i celog dela, kao i organizaciju i kompoziciju čitavog teksta. Celovitost teksta uslovjava njegov

smisao, tako da rečenice u procesu komunikacije moraju da budu povezane smisaonim vezama. „Smisalne su veze jednako bitne za rečenicu i za tekst jer nema rečenice izvan diskursa“ (Velčić, 1987: 16). Diskurs se upravo očituje u načinima uspostavljanja smisaonih odnosa među delovima celine, odnosno komunikacijske jedinice. Pošto je jedna od najvažnijih osobina teksta kohezija, lingvisti su proučavali sredstva koja na sebe preuzimaju ulogu različitih formalnih delova celine. Termin kohezione veze odnosi se na one karakteristike teksta koje pokazuju uzajamnu vezu između pojedinih delova teksta. U savremenoj lingvistici koristi se termin metadiskurs koji opisuje kohezione veze u tekstu i definiše odnose među njima.

Postoji nekoliko modela koji se koriste u analizi teksta. To su modeli: problem – rešenje (engl. *problem – solution*), pojava – razlog (engl. *phenomenon – reason*), instrument – postignuće (engl. *instrument – achievement*), tvrdnja – protivtvrdnja (engl. *claim – counterclaim*), opšte – specifično (engl. *general – specific*) i drugi narativni obrasci.<sup>12</sup>

U dva članka o lingvističkoj analizi različitih diskursa, Lakić (Lakić, 2010a, 2010b) nudi dva okvira za analizu diskursa novinskih članaka, koji se u globalnom pogledu mogu primeniti i na pisani diskurs uopšte. Jedno je gledište Van Dajka (Van Dijk, 1988) koji tekst posmatra na nivoima mikrostrukture i makrostrukture. Mikrostruktura podrazumeva čisto lingvistički aspekt, dakle reči, fraze, klauze i rečenice. Ovde spadaju i kohezija teksta koja se postiže eksplicitnim lingvističkim sredstvima (naročito gramatikom) i koherencijom teksta koja se odnosi na funkcionalnu povezanost teksta. Makrostruktura je iznad nivoa rečenice i odražava sve pomenute funkcionalne celine teksta. Analiza makrostrukture uključuje tematsku i organizacionu strukturu teksta. Van Dijk ističe da se makrostrukture mogu definisati uz pomoć tzv. makropravila neophodnih u stvaranju novinskog teksta. Tri su osnovna makropravila – brisanje, generalizacija i konstrukcija. Brisanje podrazumeva izbacivanje nevažnih informacija iz teksta. Generalizacija podrazumeva zamjenjivanje niza iskaza jednim generalizovanim iskazom (npr. umesto nabranja opreme u kancelariji može se reći samo da postoji odgovarajuća kancelarijska oprema). I konstrukcija podrazumeva zamenu niza iskaza koji označavaju uobičajene uslove, komponente ili

---

<sup>12</sup> O ovim obrascima neće biti reči ovde, jer oni sami zahtevaju posebno istraživanje. Za više informacija, videti Lakić (2010a) koji dalje upućuje na Hoija i Makartija (Hoey, 1983 i McCarthy, 1991).

posledice jednim makroiskazom koji označava taj čin ili događaj kao celi-nu (npr. umesto opisivanja odlaska na aerodrom, ulaska u avion, poletanja, sletanja, itd. koristi se makroiskaz odlazak avionom). Definisanje struktura na makronivou nije nužno i završetak analize, jer je neophodno analizirati i jezičke elemente na mikronivou.

Ukoliko se ovo znanje primeni u analizi konkretnih tekstova u udžbenicima jezika struke, moguće je ne samo analizirati makroceline, već pomoći reverzibilnog postupka dekonstruisati, specifikovati i vratiti obrisane celine, te uraditi dubinsku analizu tekstova koja bi naučila studente kako se piše i šta može da se krije iza sintagmi i fraza. Određivanje makro- i mikro-strukture postupaka opisanih u tekstovima udžbenika jezika struke pomoglo bi studentima da prilikom pisanja znaju jasno da odrede strukturu i organizaciju pisanog diskursa, opredeljujući se za detaljan opis ili generalizaciju opisa bez mešanja mikro i makro elemenata nekog procesa.

Drugo gledište predstavlja predstavnik kritičke analize diskursa Ferklauf (Fairclough, 1996). Ferklauf smatra da se jezička analiza odvija kroz tri dimenzije, odnosno kroz tri komunikativna događaja. Prva dimenzija je tekst, gde se analiza fokusira na formalne karakteristike teksta (rečnik, gramatika, kohezija, struktura), čime se prilično podudara sa analizom na mikro- i makronivou. Druga dimenzija je diskurzivna/diskursna praksa čija je analiza usmerena na proizvodnju, upotrebu i distribuciju diskursa koji je predmet izučavanja. Treća dimenzija je društvena praksa, koja se kao širi koncept bavi društvenim i kulturnim dešavanjima (npr. proučavanjem političkog konteksta, ideoloških efekata, itd.). Ovakav okvir navodi analitičare na proučavanje ne samo tekstualne forme, već i upotrebe teksta u odgovarajućem društvenom kontekstu, odnosno odgovarajućoj diskursnoj zajednici. Ovaj vid analize teksta pružio bi studentima i uvid u kulturu jednog jezika i diskursne zajednice, čemu savremena lingvistika teži.

#### **2.3.4. Autentičnost teksta**

Jedan od pojmove u analizi tekstova kome je tokom godina posvećena velika pažnja jeste autentičnost materijala. Ovaj pojam se povezuje s pojmovima originalnosti i adaptacije, tako da ih je neophodno razgraničiti radi analize.

Autentični materijali mogu da se definišu kao „materijali koji su proizvedeni kako bi ispunili određenu društvenu svrhu u jezičkoj zajednici” (Peccock, 1997: 145). To su materijali koji su namenjeni izvornim govornicima i kao takvi predstavljaju deo stvarnog sveta, a ne školskog sveta učionice.

Definicija pojma autentičnosti se menjala u poslednjih tridesetak godina. U početku, autentičan tekst je podrazumevao da je tekst sačuvao svoj originalan oblik, ali i kontekst. „Autentičnost znači da ništa iz originalnog teksta nije promenjeno i takođe da su njegova prezentacija i dispozicija sačuvani. Novinski članak, na primer, trebalo bi da je predstavljen kao što se prvo bitno pojavio u novinama; sa istim fontom, istim prostorom za podnaslove, istom slikom [...] Slika, veličina naslova, upotreba masnih slova, sve to doprinosi prenošenju poruke čitaocu” (Grellet, 1981: 8). Naravno, ovakvu autentičnost bilo je neodrživo sačuvati u učionici. I Hačinson i Voters smatraju da „tekst može da bude zaista autentičan (...) u kontekstu u kome je originalno napisan.” (Hutchinson and Waters, 1987: 15). Zbog ovakvog mišljenja, veliki broj udžbenika veoma dugo nije koristio autentične tekstove.

S vremenom se stav o autentičnosti menjao. Vidouson (Widdowson, 1998: 711-12) pravi razliku između autentičnih (engl. *authentic*) i originalnih (engl. *genuine*) materijala. Autentični materijali su napravljeni za izvorne govornike engleskog jezika i koriste se u učionici u sličnoj situaciji kao onoj za koju su napisani (npr. u učionici se analizira radio izveštaj o zagađenju, pa studenti pričaju o toj temi). Tako se realna situacija u kojoj je tekst nastao zamenjuje pseudo-realnom situacijom u učionici. I dok se kontekst prilagođava tekstu, sam tekst ne trpi promene. Originalan materijal se ne koristi u pseudo-situaciji za koju je napisan, već se veštački manipuliše njime (npr. novinski članak koji je isečen na pasuse koji su pomešani i na studentima je da ih poređaju pravilnim redosledom).

Pitanjem autentičnosti bavili su se i Hačinson i Voters (Hutchinson and Waters, 1987: 158-160). Istorijski gledano, ističu oni, u početku nije bilo govora o korišćenju autentičnog materijala. Pisci poput Herberta (Herbert, 1965) sami su pisali svoje tekstove koji su sadržavali leksički materijal i jezičke osobine koje su im bile neophodne kako bi objasnili odlike jezika struke i nauke. Ovakav pristup tekstovima je bio aktivran skoro dvadesetak godina, pa su lingvisti koji su se bavili analizom diskursa, poput Alena i Vidousona (Allen and Widdowson, 1974) u svom udžbeniku koristili tekstove koje su sami sastavljali i/ili adaptirali kako bi izbegli sintaksičke komplek-

snosti jezika i kako bi u prvi plan stavili jezičke osobine koje imaju određenu komunikativnu vrednost. Međutim, već krajem osamdesetih godina 20. veka pojavljuju se prvi pisci, poput Filipsa i Šetlsvorta (Phillips and Shattlesworth, 1978) koji podržavaju ideju da se koriste autentični tekstovi kao izvor prirodne upotrebe jezika i kao stimulans za različitost komunikativnih veština. I sam Vidouson je s vremenom promenio mišljenje, pa je u svojoj knjizi iz 1990. godine napisao sledeće: „Tradicionalno se prepostavljalno da jezik koji se predstavlja učenicima treba da bude pojednostavljen na neki način radi lakšeg pristupa i usvajanja. Danas postoje preporuke da jezik koji se predstavlja treba da bude autentičan.” (Widdowson, 1990: 67). S ovim se slažu i savremeni lingvisti (npr. Sanderson, 1999; Tamo, 2009), tako da jedna od novijih definicija ističe da su **autentični materijali** „materijali koje možemo da koristimo u učionici i koji nisu izmenjeni na bilo koji način za studente stranog jezika” (Sanderson, 1999).

Međutim, Hačinson i Voters se bave i pitanjem šta u stvari znači autentičan tekst. Većina pisaca polazi od prepostavke da je to tekst koji je „uzet iz ciljne situacije i stoga nije originalno napisan u svrhu učenja jezika.” (Hutchinson and Waters, 1987: 159). Međutim, po njima je to paradoksalno, jer autentičnost nije osobina teksta već osobina konteksta, odnosno ciljne situacije. Samim tim, ukoliko je izvađen iz konteksta, a svaki tekst koji je stavljen u materijal za učenje jezika struke jeste takav, tekst se više ne može smatrati autentičnim. Ipak, i ovi autori prave razliku između teksta koji je preuzet nepromenjen i teksta koji je modifikovan, samo što ovaj prvi tekst ne nazivaju nekim određenim terminom već ga označavaju kao tekst koji ima „praktičan koncept da odgovara cilju učenja” (Hutchinson and Waters, 1987: 159). Iz tog razloga, može da se prihvati podela koju većina autora koristi, dakle, podela na autentične i adaptirane tekstove. Ovi autori u svom delu podržavaju mišljenje da oba tipa tekstova treba da budu zastupljena u udžbenicima kako bi mogla da se koriste u određene svrhe. Tako, na primer, ukoliko želimo da studenti prikupljaju informacije iz teksta ili da dobiju predstavu o realnim primenama, tekst treba da bude autentičan. Za vežbanja vokabulara ili određenih gramatičkih konstrukcija, tekst može da se prilagodi ili napiše, jer može da se desi da je originalan tekst previše kompleksan i time odvlači pažnju od cilja učenja na času.

U svom tekstu „Autentičnost jezičkih podataka“, Vidouson (Widdowson, 1979c) ističe da postoji opasnost prilikom korišćenja autentičnih

tekstova. Njegovo je mišljenje da bi korišćenje takvih podataka u nastavi moglo da dovede do lingvistike anegdota, do *ad hoc* observacija i do zapoštavljanja metodoloških principa na kojima počiva pedagogija učenja jezika. Vidouson ne isključuje, već preporučuje autentičan materijal u učionici. Ipak, čim takav materijal počne da se koristi u pedagoške svrhe, postaje samo originalan materijal koji više nema svoju osnovnu komunikativnu namenu. Na taj način autentičnost zavisi od interpretacije slušaoca/čitaoca. I upravo zato potrebno je u učionici voditi računa kako da se postignu komunikativni ciljevi u učenju, odnosno kako da učenici nauče da reaguju i odgovore na autentične tekstove. „Mi ne počinjemo s autentičnošću; autentičnost je ono što učenici treba da postignu na kraju: ona predstavlja njihovo konačno ponašanje.” (Widdowson, 1979c: 166). Dakle, samo predstaviti originalan tekst studentima nije dovoljno, prvo zato što studenti ne znaju sami da ga interpretiraju, a drugo zato što je to u suprotnosti s prirodnom metodologijom. Cilj učenja i priroda metodologije učenja jezika jeste da se studenti postepeno upoznaju s nepoznatim oblicima komunikacije dok konačno ne dođu do nivoa razumevanja, interpretacije i aktivne participacije. Vidouson zastupa mišljenje da je potrebno izabrati adekvatne originalne tekstove koje zatim treba modifikovati kako bi bili prilagođeni potrebama studenata. Modifikacija ne sme da bude na nivou autentičnosti teksta, odnosno retorički elementi teksta ne smeju da se menjaju, već je potrebno prilagoditi tekst interpretaciji studenata ukidanjem idiosinkratskih stilskih elemenata. Njegov predlog je da se naprave verzije istog materijala koje će proći kroz nekoliko stilskih filtera. Prva verzija neće biti veoma originalna, ali će zadržati retoričke elemente neophodne za interpretaciju, dok će poslednja verzija biti originalna i omogućiti studentima, koji su već savladali sve ostalo, da shvate i upamte konvencije autentičnog teksta. Tog trenutka originalnost postaje jednaka autentičnosti materijala.

Jedno od važnih pitanja vezanih za tekstove i čitanje jeste upravo izbor materijala prema kriterijumu autentičnosti. Batia (Bhatia, 1993: 145-6) ističe da u svrhu pedagoške upotrebe i učenja jezika dolazi do promene generičkog integriteta tekstova, odnosno do simplifikacije (engl. *simplification*) i pojednostavljivanja (engl. *easification*) tekstova, na šta se nadovezao Vidouson (Widdowson, 1998: 707) rečima da „tekst putuje ali kontekst ne putuje s njim”. Simplifikacija je poseban oblik unutarjezičkog prevodenja, čiji je cilj da dati tekst pojednostavi u smislu sadrzine i forme. Rezultat ova-

kvog pojednostavljivanja može da bude ili uprošćena verzija ili jednostavno prepričan originalni tekst. Konačni rezultat je verzija koja nije pravi primer žanra kome pripada originalni tekst (Flowerdrew, 2005: 324). Kao alternativu simplifikaciji Batia predlaže pojednostavljivanje. To je pokušaj da tekst bude prilagođen studentu upotreboom sredstava za pojednostavljivanje koja treba da vode studenta postepeno kroz tekst bez drastičnih promena u sadržaju ili jezičkoj formi originalnog teksta, čime se zadržava generički integritet teksta. Ova sredstva pomažu studentu da tekst uprosti za svoje potrebe u skladu sa sopstvenim poznavanjem kako same teme tako i jezika. Batia u svojim tekstovima nudi neka sredstva za pojednostavljivanje, poput postavljanja potpitanja, sortiranja ključnih reči u tekstu, dodatnih objašnjenja, preformulisanja rečenica, a na njegove ideje nadovezali su se i autori koji su istraživali određenu oblast nauke i pronalazili načine na koje studentima može da se pojednostavi razumevanje tekstova. Najvažnija osobina pojednostavljivanja jeste činjenica da se na ovaj način autorima udžbenika nudi mogućnost da koriste autentične tekstove.

Mnogi lingvisti i pre svega, autori udžbenika, ne slažu se s ovim zaključcima. U udžbenicima se veoma često mogu naći simplifikovani tekstovi kojima je cilj savladavanje određene stručne terminologije pri čemu su retoričke strukture uprošćene do te mere da ne mogu da ometu razumevanje studenata. Međutim, ovakav tekst više ne pripada određenom žanru i ne odgovara realnoj situaciji, tako da studenti na kraju nisu u potpunosti pripremljeni za čitanje tekstova na koje će nailaziti u okviru svog posla. Bolja opcija je svakako uvođenje autentičnih tekstova, gde može da se pronađe rešenje u metodi da se tekstovi uvode postepeno, od lakših i kraćih ka težim i dužim tekstovima.

Takođe, jedno od rešenja može da bude i dnevna štampa na stranom jeziku. Dnevna štampa nudi čitav niz različitih žanrova, poput vesti, uvodnika, komentara, izveštaja, itd. Pokrivene su i najraznovrsnije teme, od politike i sporta, do prikaza tehnike, tehnologije i naučnih dostignuća. Jezik dnevne štampe je savremen i nudi stručnu terminologiju, a studentima može da predstavlja dobru motivaciju za čitanje, te ovakvi tekstovi predstavljaju odlično rešenje za kraće i jednostavnije autentične tekstove na početku udžbenika jezika struke. Veoma je važno da prilikom korišćenja autentičnih tekstova imamo jasan pedagoški cilj na umu: šta tačno želimo da naši studenti nauče iz ovih materijala (Berardo, 2006: 65). Nastavnik treba da

organizuje aktivnosti tako da studenti budu svesni vokabulara, struktura, gramatike i drugih elemenata koje će analizom teksta naučiti i moći da primene u realnim situacijama. I Novakov (2002: 140) ističe da savremeni udžbenici treba da sadrže raznovrsne tekstove koji pokrivaju veći broj govornih situacija i koji predstavljaju jezičku svakodnevnicu. Iz tog razloga, u udžbenicima bi trebalo da se nađu i autentični novinski članci, kuvarski recepti, redovi vožnje, formulari i intervjuji, pored, naravno fiktivnih tekstova s didaktičkim ciljem.

Učenje zasnovano na autentičnosti (engl. *authenticity-centred approach*) (Mishan, 2005: ix) zasniva se na premisi da se za učenje jezika koriste autentični materijali i da se njihova autentičnost očuva prilikom korišćenja u nastavi. Makgari (McGarry, 1995: 3) ističe da aktivnosti koje su zasnovane na autentičnim tekstovima imaju ključnu ulogu u poboljšanju pozitivnih stavova prema učenju, u promovisanju razvoja jezičkih veština i u unapređivanju samostalnog učenja. Zbog toga bi autentični tekstovi trebalo da budu obavezni na naprednim kursevima.

Ipak, ima i onih koji imaju drugačije mišljenje po pitanju nivoa kursa jezika i autentičnosti materijala. Tomlinson (1998: 4) smatra da studenti na nižem nivou znanja mogu bolje da se stimulišu i da brže razviju jezičke veštine ukoliko su izloženi autentičnom materijalu. Oni „ne treba da budu ograničeni posebnim materijalima koji se fokusiraju na lingvističko dekodiranje i jednostavnu jezičku vežbu” (Tomlinson, 1998: 4). Međutim, autori analiziranih udžbenika nižeg nivoa ne dele ovo mišljenje, pa se u tim udžbenicima uglavnom ne mogu naći autentični materijali.

Prednosti korišćenja autentičnog materijala su sledeće: studenti su izloženi realnim diskursima, materijali daju stvarnu sliku studentima o dešavanjima u njihovom polju interesovanja i o jeziku korišćenom u tom kontekstu, i postoji veliki izbor žanrova i tipova tekstova sa stilovima jezika koji su primereniji diskursu profesionalne zajednice. Natol ističe da „[a]-autentični tekstovi mogu da motivišu zato što predstavljaju dokaz da jezik za realne situacije koriste pravi ljudi.” (Nuttall, 1996: 172). S autentičnim materijalom studenti imaju pozitivnu reakciju i motivisaniji su da rade. Predstavljaju im se i elementi kulture koji određuju jezik koji uče, što je zaista jezik koji će čuti izvan učionice. Dalje, autentičan materijal može bolje da odgovori na potrebe studenata i da prezentuje kreativniji pristup učenju (Berardo, na primer, predlaže da se na čas donese ceo časopis i da

onda studenti vide u kom okruženju se nalazi tekst koji se obrađuje na času, a takođe studentima može da se ponudi da sami izaberu tekst koji im je zanimljiv i koji predstavlja odgovor na njihove potrebe (Berardo, 2006: 64)). Isto tako, ovakav materijal može da podstakne studente na dalje čitanje i istraživanje određene oblasti. Agustina sumira ove zaključke ističući da se prednost autentičnog teksta ogleda u tome što studentima pruža uvid u realan svet i realne jezičke konvencije, pozitivno utiče na motivaciju i podstiče kreativniji pristup nastavi, podržavajući potrebe studenata i obezbeđujući autentičan kulturni input u učionici (Agustina, 2009: 40).

Nedostaci autentičnog materijala ogledaju se u sledećem: materijali mogu da budu teški za razumevanje nekome ko još nije naučio termine diskursne zajednice, vokabular može da bude neodgovarajući, postoji veliki broj jezičkih konstrukcija na jednom mestu što stvara konfuziju kod studenta, materijal može brzo da zastari i potrebno je redovno obnavljanje (posebno u slučaju novinskih članaka). Ukoliko se pogrešni tekstovi izaberu kao autentičan materijal (tekstovi koji nisu relevantni za potrebe studenata ili imaju mnogo vokabulara koji nije vezan za oblast učenja), autentični tekstovi mogu da demotivisu studente i stvore odbojnost prema učenju jezika. Još jedan problem vezan je za pripremu nastavnika. Ovi tekstovi traže dodatnu pripremu i može se desiti da nastavnici utroše mnogo vremena za pripremu časova u želji da odgovore na sva pitanja koja mogu da se pojave prilikom analize i diskusije. Ova činjenica predstavlja poseban problem na početnom nivou učenja jezika kada studentima nisu potrebna objašnjenja za sve složene konstrukcije koje mogu da se nađu u autentičnom tekstu.

Autorka ove monografije je sa saradnicima (Bogdanović i dr., 2009, 2013; Bogdanović, 2011) istraživala upotrebu autentičnih tekstova u nekoliko radova. U radu iz 2013. godine zaključuju da su prednosti autentičnih tekstova neosporne, ali da „mnogi autori na kraju pružaju studentima adaptirane tekstove“ (Bogdanović i dr., 2013: 43). Razlog za ovakav pristup nalazi se u činjenici da nastavnici žele da posvete vreme gramatičkim konstrukcijama i kontrolisanoj komunikaciji što adaptirani tekstovi omogućuju. U radu iz 2009. godine autorke zaključuju da, iako adaptirani tekstovi imaju svoje nedostatke u trivijalnosti i nerealnim prikazima, dobre adaptacije mogu da obezbede uspešne časove. Pritom, značaj autentičnih tekstova ne sme da se izostavi.

Prednost adaptiranih tekstova je u prilagođavanju studentima, odnosno u usaglašavanju teksta s potrebama studenata. Dobar adaptiran tekst

treba da bude takav „da pruža adekvatan uvid u određenu stručnu terminologiju, da upoznaje studente sa adekvatnim i reprezentativnim terminima, te da pruža mogućnost diskusije i leksičke analize tokom vežbanja” (Bogdanović i dr., 2009: 451). Ovaj kriterijum je neophodno primeniti i u izboru autentičnog materijala, u koji se, između ostalog, ubraja i vizuelni materijal poput shema, tabela, dijagrama i crteža, što je od velikog značaja prilikom učenja jezika struke i nauke. A analizirajući udžbenike za jezik struke i nauke u radu iz 2011. godine, autorka primećuje da udžbenik koji se izdvojio od ostalih poseduje autentične stručne, ali i književne tekstove, nudeći kreativniji pristup učenju prilikom ispunjavanja jezičkih i pedagoških ciljeva učenja jezika struke.

### **2.3.5. Klasifikacija tekstova – književni tekst**

Cilj narednih nekoliko odeljaka je pokušaj da se napravi razlika između različitih žanrova tekstova. Potrebno je istražiti čime se bavi književnost i koji tekstovi se definišu kao književni. Zatim će biti reči o definisanju stručnih tekstova i na kraju će se definisati i opšti tekstovi. Monografija će se u okviru analize korpusa (Poglavlje 4.) baviti istraživanjem svih vrsta tekstova u udžbenicima, kao i odnosom između njihovog broja i nivoa stručnog udžbenika. Ova klasifikacija koristiće se prilikom konkretne analize metadiskursnih elemenata koji su najzastupljeniji u tekstovima udžbenika jezika struke.

Jedno od pitanja na koje teorija književnosti pokušava da nađe odgovor jeste i razlika između književnih i neknjiževnih dela. Nauka je došla do zaključka da ne postoji tačna definicija koja bi razlikovala ove dve vrste, ali svakako postoji način, a ponekad i potreba, da se one razlikuju.

Milivoj Solar ističe da književnost može da se definiše u širem smislu i tada obuhvata sve što je napisano bez obzira kom području ljudske delatnosti pripada (filozofija, politika, religija, nauka, itd.). Takođe, književnost može da se definiše i u užem smislu i tada obuhvata samo umetnička književna dela (Solar, 1986: 10). U tome se slaže i Tartalja: „Kada se danas nalogasi da je nešto književno, da je neki tekst literarno napisan, podrazumeva se da ima određena umetnička svojstva.” (Tartalja, 2000: 10). Umetnost se pri tom posmatra kao posebna ljudska delatnost koja kreira novu stvarnost i daje ljudskom životu sasvim novu smislenu dimenziju. Nauka i filozofija, s

druge strane, pokušavaju da ostvare sliku stvarnosti na temelju uopštavanja pojedinačnih pojava, razmišljanja i utvrđivanja opštih zakonitosti.

Književno delo, prema Solaru (1986: 11-18), umetnički je oblikovano delo koje prenosi iskustva i znanja čovečanstva na sebi svojstven način. Književno delo je jezička tvorevina, odnosno umetnički jezički izraz. „Književna vrednost teksta temelji se na stvaralačkim mogućnostima samog jezika, koji nije naprosto sredstvo sporazumijevanja (poput prometnih znakova npr.), nego nosi sam u sebi mogućnost ostvarivanja sasvim novog smisla.” (Solar, 1986: 14). Književno delo zatim nosi u sebi znanja i iskušta o prirodnim i društvenim pojavama koja direktno i neposredno govore o društvenom životu.

Da bi bila preglednija, nauka o književnosti se često deli na manje oblasti. Postoji mnogo podela: prema tvorcima književnih dela (opus jednog pisca ili pesničke generacije, usmena i pisana, muška i ženska), prema jeziku (podela na nacionalne književnosti), prema dužini teksta (crtica, kratka priča, roman, itd.), prema prenosiocu (filmski scenario, pozorišni komad, televizijska drama), kao i prema nameni književnih tvorevinu (crkvena i svetovna, zabavna i poučna, za omladinu i za decu). Ipak, najvažnija podela književnosti zasniva se na „osobenostima načina izgradnje književnih dela” (Tartalja, 2000: 174) čime se razlikuju književni žanrovi (odnosno, književni rodovi i vrste). Književni rodovi predstavljaju plod deduktivne deobe celokupnog polja književnosti. S druge strane, književne vrste su „skupine književnih dela sa nekim osobinama koje se u drugim delima ne javljaju” (Tartalja, 2000: 176).

Najčešće, prema tradicionalnoj podeli, književnost se deli na tri roda: poeziju, prozu i dramu.

Osobine prozognog teksta su govorna karakterizacija likova, tačka gledišta, kompozicija, narativne figure i tropi, intertekstualni aspekti teksta, eliptične i nepotpune rečenice, upravni i neupravni govor, retorička pitanja, i sl.

Jezik poezije, za razliku od proze i drame, razlikuje se prevashodno po svojoj formalnoj strukturi, jer bez obzira na prisustvo ili odsustvo rime, beleži se u stihovima i strofama i odlikuje se specifičnom ritmo-melodijskom strukturom. Jezik poezije ukida zabrane i ograničenja u odabiru i kombinaciji jezičkih jedinica koje deluju u prirodnom jeziku, tako da je neretka pojava individualnih neologizama, neočekivanih sintagmi i speci-

fičnih konfiguracija jedinica. Posebno značajno mesto u strukturi poetskog stila predstavljaju ponavljanja na različitim jezičkim nivoima.

Drama je književni rod s najvećim stepenom konverzacije i dijalogičnosti. U drami dominiraju dijalog (upravni govor likova) i monolog, a autorov govor je u drugom planu, napisan u formi didaskalija i autorskih komentara.

Prilikom podele književnosti na tri književna roda (lirske, epske i dramske), Tartalja pominje postojanje i četvrtog književnog roda koji je „obrazovan od književnih dela van kruga pesništva“ (Tartalja, 2000: 174) ali kaže da za njega ne postoji zajednički termin. Primetno je da Tartalja u svojoj *Teoriji književnosti* deli književnost, a pri tome ni jednog momenta ne pominje neknjiževne niti stručne tekstove, kao ni novinske članke.

Ukoliko bi se, prateći Tartalju, pomislilo da stručni tekstovi spadaju u književne vrste, problem definicije je to što autor govorí o književnim delima bez ograničenja i objašnjenja koliki je domen književnog i gde počinje neknjiževno. Pod naslovom „Književnost izvan pesništva“, autor pokušava da objasni da postoje književni žanrovi koji nemaju dodira s pesništvom ali da su to dela koja književnost povezuju s oblastima kulture i koja mogu da isijavaju poeziju, ali i određenu saznajnu, političku, etičku ili sličnu namenu bez poetskog elementa. Takvi žanrovi se grupišu prema segmentima kulture kojima se približavaju. „Oni redovno naginju veri, nauci, politici, moralu, drugim umetnostima ili samom jezičkom prenošenju informacije.“ (Tartalja, 2000: 226). Međutim, kada govorí o dodiru pesništva i nauke, autor definiše jedino filozofske spise, biografsku književnost i istoriografsku prozu, bez pominjanja stručnih tekstova.

Milivoj Solar, pak, u svojoj *Teoriji književnosti*, pored tri osnovna književna roda, takođe pominje i četvrti književni rod. Taj rod naziva se didaktika (Solar, 1986: 126) i okuplja književna dela na prelazu između književnosti i nauke, odnosno dela koja pored umetničke vrednosti imaju i namenu da podučavaju. Autor ističe da se pored ovog naziva koriste i termini književno-naučne vrste, kao i publicistika koja označava praktično i primjeno pisanje radi informisanja javnosti, vaspitanja ili zabave. U užem smislu, u publicistiku se ubrajaju novine, brošure i knjige koje zadovoljavaju potrebe trenutka, dok se u širem smislu ovde ubrajaju i književno-naučne vrste. Ipak, autor ne ide dalje od ovoga.

Ni Živkovićev *Rečnik književnih termina* ne nudi definiciju stručnog ili naučnog teksta ili žanra, i ne pravi razliku između književnih i neknjiževnih žanrova. Ovi termini se u *Rečniku* ne mogu naći.

Zdenko Škreb takođe podržava prethodna gledišta na književno delo. Međutim, dodaje i sledeće:

Ali osnovna i prava bit književnoga djela ne sastoji se ni u tom da ono samo zabavi, ni da zadovolji određene zajedničke duševne potrebe pojedinaca u društvenoj zajednici, ni da informira samo bilo o čem, ni da raširi samo iskustva društvenoga života pojedinaca. Ona se sastoji u tome da književnik svojom fantazijom i snagom svoga jezičkoga izražaja pred čitaocem sagradi novi svijet, svijet koji će se odlikovati umjetničkom suvislošću i idejnom značajnošću. (Škreb, 1969: 17)

Taj novi svet prikazuje celovitost, bogatstvo i smisao ljudskog života u njegovoj punoći i totalnosti, a čitanje o takvom svetu omogućava čitaocu da doživi i nešto novo i nešto poznato. Opisi tog sveta ne mogu da koriste nauci, filozofiji i drugim oblicima umetnosti, ali su društveno značajni za umjetničku spoznaju čitaoca. Taj novi svet je nastao kao fiktivan, pomerajući subjektivne i objektivne granice stvarnosti i uklanjajući sve neposredne jednoznačne veze s konkretnom stvarnošću vremena u kome je nastalo.

Jedna od važnih osobina književnog dela, ističe Škreb (1969: 20), jeste i njegova simboličnost, čime se kod čitaoca bude asocijacije na vlastita iskustva i spoznaje. Ove osobine nema u stručnim tekstovima.

Za književno delo važan je i pesnički jezik koji koristi književnik, što je uočljiva razlika u odnosu na npr. naučnu studiju ili novinski članak. Odnosom književnosti i jezika detaljno se bavio Radoslav Katičić (1969), pokušavajući da uz pomoć tog elementa napravi razliku između književnog i neknjiževnog dela. Autor kreće od jezika, zaključujući da je jezik neophodan za stvaranje književnog doživljaja, ali nije jedini uslov da bi se delo smatralo književnim. Svi jezički nivoi – fonološki, morfološki, sintaksički i semantički – prisutni su u svim jezičkim tvorevinama. Na prvi pogled, stilistika je lingvistička disciplina koja može da odredi prirodu književnog dela. Autor ističe da bez sumnje, svaki tekst, i književni i neknjiževni, ima stilistički nivo, ali da postoje književni i neknjiževni stilovi po kojima se razlikuju književni i neknjiževni tekstovi (Katičić, 1969: 198). Drugim rečima, način na koji neko piše i izbor stila koji koristi, određuje da li je tekst književan. Stilski izbor bi u tom slučaju bilo neko dodatno obaveštenje koje privlači čitaočevu pažnju i koje se ne nalazi u neknjiževnom tekstu. Takav stilski izbor se smatra književno pozitivnim i naziva se stilema (Katičić,

1969: 199). Stileme su u stvari neobični stilski izrazi koji imaju pozitivnu vrednost. Međutim, autor ističe da se stileme ne mogu apsolutno odrediti i nabrojati, jer postaju stileme tek u određenom kontekstu. U takvoj situaciji, i neobičan stilski izbor u naučnom tekstu jeste stilema, kao i neobičan stilski izbor u reklamnoj poruci, čime opet ne može da se utvrdi razlika između književnog i neknjiževnog dela. Upotreba stilskih figura i tropa takođe ne nudi odgovor, jer ukrasi ne mogu da objasne naučni fenomen. Katičić zatim tvrdi da je priroda književnog teksta vezana za njen sadržaj, jer neknjiževni tekst govori šta se dešava u stvarnome svetu dok književni tekst dočarava taj svet (Katičić, 1969: 201). Sadržaj književnog dela nema stvarne veze sa svetom koji nas okružuje već sadržinski pokušava taj svet da dočara upotrebljom jezika i stilema. Time unutrašnji svet čitaoca postaje važna osobina književnog teksta. Ako tekst nije književni, sadržaj se ostvaruje u konkretnoj i jasno izdvojenoj situaciji. Takođe, u neknjiževnoj upotrebni jezika subjektivnost u ostvarivanju sadržaja se smanjuje.

Katičić celo jedno poglavlje knjige naslovljava „Ima li književnih i neknjiževnih tekstova?” (Katičić, 1969: 204-206). On polazi od činjenice da se u književnom delu sadržaj ne ostvaruje u jednoj stvarnoj i izdvojenoj situaciji čitaoca ili slušaoca, već u celokupnom njegovom životnom iskustvu. Autor takođe negira stav da je pisac taj koji oblikuje delo u književnu ili neknjiževnu formu, što je mišljenje velikog broja teoretičara. Ukoliko se podje od pretpostavke da je način čitanja dela presudan za njegovu karakterizaciju nestaju problemi klasifikacija, ističe ovaj autor, i olakšava se tumačenje nekih pojava u delima. S druge strane, zaključak da je književna ili neknjiževna priroda teksta vezana za stav čitaoca je u suprotnosti s nekim temeljnim iskustvima – na primer, svima je jasno da postoji razlika između romana i udžbenika iz biologije, iako ponekad tu razliku ne možemo da artikulišemo. Katičićev zaključak je sledeći:

Nesvesno, dakle, ipak znamo da književni karakter teksta zavisi od toga kako ga čitamo. Nema stoga tekstova koji bi sami po sebi bili književni, nego samo takvih koji vrlo snažno sugeriraju ostvarivanje svojega sadržaja u cijelokupnosti životnoga iskustva, a ne u kojoj stvarnoj situaciji. Njih onda po zdravom razumu smatramo isključivo književnim tekstovima. [...] Ima, dakle, takvih tekstova koji svojom temom i načinom obrade odvraćaju od toga da se čitaju kao književna djela. Njih po zdravom razumu smatramo kao neknjiževne tekstove. (Katičić, 1969: 205-6)

Podela tekstova na književne i neknjiževne primenom zdravog razuma ostavlja dosta slobode čitaocu da sam odlučuje o vrsti teksta, a samim tim podele tekstova čini različitima. Iz tog razloga, Katičić predlaže upotrebu stilistike i stilema kao dodatni način određivanja, zatim dodatne informacije koje delo pruža, sadržaj dela, kontekst koji može da bude konkretn i izdvojen ili deo celokupnog životnog iskustva, kao i stav čitaoca prilikom tumačenja i stav pisca prilikom stvaranja dela.

U svojoj knjizi *Lingvistička stilistika*, Katnić-Bakaršić (1999) pokušava da odgovori na pitanja vezana za jezik, stil i stilistiku uopšte. Ona kreće od opšte opservacije da je reč 'stil' veoma prisutna u svakodnevnoj komunikaciji, a da bi u nauci o jeziku mogla da se odredi kao „način izražavanja određenog sadržaja, tačnije, različiti načini izražavanja istog sadržaja“ (Katnić-Bakaršić, 1999: 9). Savremena stilistika je, za razliku od tradicionalne stilistike, deskriptivna; ona beleži postojeće stanje, opisuje i tumači funkcionalisanje individualnih jezičkih sredstava u nekom stilu, pokazuje promene i pojave u stilovima bez preskriptivnog tumačenja, i slično. Stilistika pokušava da objasni individualne stilove, karakteristične za pojedinca, ali i grupne stilove u opštem smislu.

Od početka stvaranja stilistike kao naučne discipline, postoji mišljenje da književni tekst ne može da bude predmet lingvističke analize jer poseduje estetsku funkciju i pripada umetnosti, čime se odvaja od svih drugih tekstova. Međutim, postoji i mišljenje da književni tekst koristi elemente različitih registara u književnoumetničkom registru uz pomoć postupka koji anglosaksonski stilističari nazivaju preregistracija.

Pod preregistracijom podrazumijeva se mogućnost preuzimanja bilo kod registra, pri čemu književni tekst kao *self-sufficient* (samodovoljan) može generirati značenje i situacije, zapravo, virtualni svijet, putem jezika. S jedne strane, takav postupak stvara dodatni nivo značenja književnoumetničkog teksta, dok sa druge strane preuzeti elementi u novom okruženju poprimaju nove karakteristike, odnosno novi semantički i stilistički potencijal. (Katnić-Bakaršić, 1999: 41).

Katnić-Bakaršić, govoreći o stilistici, nudi svoju klasifikaciju stilova. Ona polazi od definicije Radovanovića (Radovanović, 1986) koji razlikuje četiri tipa raslojavanja jezika: socijalno, teritorijalno, individualno i funkcionalno-stilsko. Poslednjim tipom raslojavanja bavi se funkcionalna stilisti-

ka koja govori o sistemu funkcionalnih stilova (termin se u određenoj meri poklapa s terminima diskurs i registar<sup>13)</sup>.

Funkcionalni stilovi predstavljaju sistem koji se razvija u skladu sa razvojem društva, tako da klasifikacije uvjek mogu biti revidirane i unaprijedene s obzirom na širenje sfera komunikacije. Ruska funkcionalna stilistika izdvaja pet funkcionalnih stilova: naučni, publicistički, književnoumjetnički, administrativni i razgovorni. (Katnić-Bakaršić, 1999: 26).

Sama autorka donekle menja klasifikaciju, pa govori o sledećim funkcionalnim stilovima: naučni funkcionalni stil, žurnalistički stil, publicistički, književnoumetnički, administrativni i razgovorni (konverzacijski) stil (Katnić-Bakaršić, 1999: 27). Kao podstil publicističkog stila, autorka između ostalih navodi i naučno-popularni podstil jer, osim teme i nekih leksičkih i frazeoloških elemenata, ovaj podstil nema mnogo drugih obeležja naučnosti (naročito u formalnom pogledu), dok ima niz karakteristika publicističkog stila. Detaljnije o osobinama ovog stila biće reči u odeljku 2.3.7.

Autorka, dakle, ističe postojanje književnoumetničkog funkcionalnog stila (Katnić-Bakaršić, 1999: 41-62), kojim bi trebalo da su napisani književnoumetnički tekstovi. Osobenost jezika kod ovog stila je, između ostalog, jezička kreativnost koja je kvalitativno drugačija od one u drugim stilovima. Pored toga, dopušteno je kršenje niza zabrana koje su uobičajene u drugim stilovima. Semantičari ističu da su u književnoumetničkom tekstu moguća dva postupka: prirodnajezičke reči u određenom kontekstu dobijaju dodatna značenja, specifične konotacije koje vrede jedino u okvirima teksta, ili se uvode nove reči čije značenje i forma ne postoje izvan konkretnog teksta.

Iz svega navedenog i pročitanog, u okviru ovog rada, izvodi se sledeća definicija književnog teksta koja će se koristiti prilikom žanrovske analize. **Književni tekst je umetnička i jezička tvorevina čiji sadržaj i stil dočaravaju svet i obogaćuju ljudski život fiktivnim temama, simboličnošću i specifičnim konotacijama. Književni tekst ima estetsku, fiktivnu i kulturnošku funkciju kako bi zabavio i dotakao čitaoca, iskazao i pojačao kulturni identitet i nagnao na razmišljanje.**

---

<sup>13</sup> Detaljno o preklapanju termina funkcionalni stil, registar i diskurs govori upravo Katnić-Bakaršić (1999: 13, 26).

### **2.3.5.1. Književni tekst u nastavi engleskog jezika struke**

U nastavi učenja jezika, književnost je jedno vreme imala veoma važno mesto (Widdowson, 1984c: 160). Smatralo se da primeri iz književnosti mogu da nauče studente kako da čitaju književna dela na stranom jeziku i kako da razumeju simbole i stilske figure koje se koriste u poeziji, prozi i drami. Ali to vreme je prošlo, a novi udžbenici za učenje jezika pokazuju tendenciju da koriste veoma mali broj, a često čak nijedan isečak iz književnih dela. Jezički elementi su preuzeли primat i većina tekstova u udžbenicima se koristi kao primer jezičkih procesa i pojava, dok se književna dela, najčešće poezija, koriste kao primeri odstupanja od jezičkih pravila. Vidouson (Widdowson, 1984c: 160) ističe da su dva osnovna razloga nekorišćenja književnosti u nastavi učenja jezika, i to posebno jezika struke, odsustvo utalitarnih ciljeva i korisnosti. Opšte je mišljenje da književnost nema praktičnu upotrebu, te stoga nije ni korisna. Rezultati analize potreba ističu da ne postoji potreba da se studenti na stručnim kursevima upoznaju s književnim delima jer je studentima neophodna praktična upotreba jezika. Protivnici ovog mišljenja često ističu da učenje jezika nije samo oblik obuke, već i oblik obrazovanja, i da bi književna dela mogla da doprinesu obrazovanju i upoznavanju kulture jednog naroda, ali se često čuje argument da tehničke nauke u 21. veku ipak nemaju potrebu za književnošću.

Veoma je čest argument da književnost nije dobra za sam proces učenja jezika (Widdowson, 1984c: 161). Kreativnost pisaca neretko odstupa od uniformisanog sveta rečenica prigodnih za učenje jezičkih elemenata jednog jezika. Sheme rečenica i upotreba reči i rečeničnih sintagmi mogu da budu u suprotnosti s definicijama predstavljenim na času, čime je nastavnik stranog jezika u problemu, ističući kompleksnost umesto preciznosti i uniformisanosti iskaza. Naravno, menjanje iskaza u književnom delu kako bi pratilo određenju shemu ne sme da se dešava, jer onda ne govorimo o književnosti.

Vidouson definiše književnost kao delo koje govorи о „nepotvrdljivoj realnosti koja postoji u različitoj ravni od one iz svakodnevnog života“ (Widdowson, 1984c: 164). U tekstu „Upotreba književnosti“ (Widdowson, 1984c), autor govorи о tome kako savremeni pristup učenju jezika smatra da književna dela donose kompleksnost koja odmaže studentima prilikom učenja. Međutim, proučavajući tekstove u udžbenicima, njegov zaključak je da autori udžbenika u stvari i sami smisljavaju fikciju kako bi ostvarili cilje-

ve učenja određenih jezičkih i retoričkih elemenata jezika. Pri tom, njihova fikcija je neuverljiva i izuzetno nerealna. Na primer, u svakom udžbeniku za učenje jezika u centru je porodica koja ima svakodnevnu rutinu u trajnom prezentu. Porodica ima roditelje i dva deteta, kao i mačku. Njihova rutina se sastoji od odlazaka do ustanova u kojima kroz određene elemente jezika igraju pozorišnu scenu (u restoranu i pošti gde koriste mnogo modalnih glagola, ili u parku gde je sve u trenutnom prezentu). Ovakvi tekstovi stvaraju svoje vlastito vreme i prostor, i kao takvi mogu da se posmatraju jedino kao fikcija. Njihov problem je u tome što ne predstavljaju moguće simulacije, pa tako, u stvari, učenici ne dobijaju pravu sliku i pravu terminologiju koju će moći da iskoriste u svakodnevnom životu. A ukoliko je već tako, tvrdi Vidouson (Widdowson, 1984c: 165), zašto onda ne koristiti književno delo koje ima u potpunosti istu ulogu.

Pored toga, ukoliko se studentima predstave rečenice za vežbanje, od njih se ne očekuje da ulaze u značenje tih rečenica niti da ispituju kontekst njihovog postojanja, već samo da vežbaju određenu konstrukciju. Na taj način, isključuje se potencijal diskursa datih rečenica, koje se posmatraju samo u funkciji upotrebe jezika. Ipak, ukoliko je cilj nastave jezika da se studentima omogući da nauče da komuniciraju u realnoj situaciji (u kojoj sve više govornika nisu izvorni govornici engleskog jezika), diskurs ne bi smeo da se zanemaruje.

Vidouson (Widdowson, 1984c) se u svojim istraživanjima bavio i književnim delima. Zanimalo ga je zašto se književno delo interpretira na drugačiji način od, na primer, uputstva u slučaju požara, i kako se to znanje može primeniti u nastavi. On ističe da je interpretacija veoma važna prilikom čitanja književnih dela i njihovog razumevanja van određenog konteksta (na primer, kao deo koji se nalazi u udžbeniku). „Čitanje literature, realizacija njenog reprezentativnog moda značenja, zahteva razvijanje interpretativnih procedura, ne radi otkrivanja značenja u kontekstu, već radi stvaranja konteksta koji definiše njihov vlastiti značaj.” (Widdowson, 1984c: 168).

Slobodanka Đolić je autorka rada „Ima li mesta književnosti u ESP studijskom planu? Perspektiva za osmišljavanje ESP studijskog programa”. Nakon analize pedagoških razloga upotrebe književnosti u okruženju engleskog jezika kao jezika struke, Đolić navodi osam razloga zašto je neophodno koristiti književne tekstove (Đolić, 2009: 83):

1. Književni kontekst unosi raznovrsnost na čas ESP-a.
2. Povećava motivaciju i stvara opuštenu atmosferu u ESP učionici.
3. Da bi učenik postao svestan važnosti nastavnog programa za komunikativne potrebe i realne životne situacije potrebno je da ceo razred učestvuje.
4. Književni kontekst podstiče kreativnost i upotrebu mašte neophodnu za profesionalne namene.
5. Obezbeđuje pojačanje prilikom učenja jezika.
6. Podstiče vežbanje veština slušanja i čitanja.
7. Stimuliše aktivnosti diskusije i pisanja.
8. Nudi mnogo kulturnih informacija.

Svaki nastavnik jezika struke trebalo bi da se složi s ovim zaključcima. Svima je potrebno malo razonode u učionici; i kao što stileme unose nepoznato i neočekivano u književni tekst, isto tako književni tekst unosi neočekivanu, ali prijatnu promenu u učioniku. To ne bi trebalo da bude osnovni tekst na času, već pomoćni tekst koji bi opustio atmosferu, podstakao studente na komunikaciju i predstavio studentima realnu situaciju na koju su oni u dosadašnjem životu nailazili, a u kojoj se može upotrebiti jezik koji uče na času.

Interesantno je da se još sedamdesetih godina i početkom osamdesetih godina 20. veka u istraživanjima predstavljenim u srpskim časopisima mogu naći mišljenja da udžbenici jezika struke treba da sadrže književne tekstove. To mišljenje iskazuje Nedeljković-Konstantinović (1982: 77) tvrdеći da pesnički tekst može da posluži kao moćno sredstvo u uspešnom savladavanju jezičkih teškoća i obogaćivanju opšteg jezika pored jezika struke. Autorka (Nedeljković-Konstantinović, 1982: 73) ističe da udžbenik treba da svojom sadržinom pređe oblasti uske specijalnosti i da ponudi znanje iz oblasti vezanih za život, kulturu i običaje zemlje čiji se jezik uči. Stojnić (1981: 70) smatra da je upravo književni tekst koristan na svim nivoima učenja jezika struke.

Upravo ta činjenica da u estetičkoj funkciji, tj. u poetskom jeziku, jezički znakovi postaju jasniji i uhvatljiviji, uočljiviji za svesno usvajanje, veoma je važna za nastavu stranih jezika. Ako se u pravoj meri i na pravi način iskoristi u nastavi stranog jezika, ona može biti od neprocenjive pomoći kod usvajanja stranog jezika na svim nivoima obuke. (Stojnić, 1981: 70).

A nekoliko studija s kraja sedamdesetih godina prošlog veka (v. Nedorjković-Konstantinović, 1982: 75) ističu da su studenti zainteresovani za književne tekstove u jednakoj meri kao i za stručne tekstove i da bi u naprednijoj fazi učenja jezika struke trebalo da se uključe tekstovi iz književnosti i kulture zemlje čiji jezik studenti uče. Ova mišljenja su u teoriji zastupljena i do današnjeg dana, ali se ne primenjuju u praksi. Većina udžbenika jezika struke, kao što će monografija i pokazati, ne sadrži ni jedan književni tekst, i većina autora udžbenika ni ne pokušava da uključi odlomke iz književnosti u nastavu jezika struke.

### 2.3.6. Klasifikacija tekstova – opšti tekst

Mnogi autori ni ne pokušavaju da naprave razliku između opštih i stručnih tekstova u udžbenicima. Tako, na primer, Kulaidis i dr. (Koulaidis et al., 2001: 4) govore o pet vrsta tehničko-naučnih tekstova klasifikovanih prema čitaocima i prema izvorima. U prvu grupu spadaju tekstovi koji tehničko-naučno znanje predstavljaju laicima u školskim udžbenicima i svakodnevnoj štampi. Drugu grupu čine tehničko-naučni članci koji se objavljaju u specijalizovanim časopisima i namenjeni su veoma uskom krugu stručnjaka. Treća grupa su tekstovi koji se obraćaju široj naučnoj zajednici koja je srodnja s onom o kojoj tekst govorи. Ovi tekstovi se pojavljuju u časopisima opšteg naziva, poput *Nature (Priroda)* i *Science (Nauka)*. Četvrta vrsta tekstova teži da prezentuje poznate teorije onima koji se obučavaju u oblasti nauke i tehnologije i oni mogu da se nađu u školskim udžbenicima. I na kraju, petoj vrsti tekstova pripadaju svi tekstovi koji se pojavljuju u masovnim medijima (novine, televizija, popularni časopisi) i u polu-specijalizovanim časopisima kao što je, na primer, *Nacionalna geografija*.

Ova monografija prvu i petu grupu tekstova svrstava u opšte tekstove, a četvrta grupa je ona koja se analizira, i koja, po postavkama ove monografije, sadrži tekstove iz preostale dve grupe.

Dakle, pored književnih, neophodno je dati i definiciju opštih tekstova. Ovi tekstovi su poznati i kao neknjiževni tekstovi. Oni pre svega imaju informacionu i pragmatičnu funkciju i objektivni su. Cilj im je da iskažu određene činjenice i brojeve kako bi nešto pokazali ili prikazali. Izdaju se u časopisima, u novinama kao feltoni, u dnevnicima i udžbenicima. Ne odlikuje ih kreativnost i subjektivnost, već prenošenje informacija, činjenica i realne situacije. Upotreba tropa je moguća ali retka (na primer, može da se

pojavi u nekom uvodniku ali ne i u tekstu u udžbeniku). Jezik može da bude kolokvijalan i nije isključivo u 3. licu.

Katnić-Bakaršić (1999: 23) u okviru stilistike definiše dva posebna stila – publicistički i žurnalistički. Oni predstavljaju osnovu za definiciju opštih tekstova koji se analiziraju u ovoj monografiji. Žurnalistički stil se vezuje za medije – novine, radio, televiziju, i sadrži dva podstila – informativni i informativno-analitički. Publicistički stil se deli na književno publicistički, publicistički u užem smislu, memoarski i naučno-popularni stil.

Žurnalistički stil (Katnić-Bakaršić, 1999: 59-61) ima izuzetno široku sferu upotrebe, veliku žanrovsку raznovrsnost i veliki broj potencijalnih korisnika. To je stil sredstava masovne komunikacije koji ima referencijalnu funkciju (saopštavanje informacija) i konativnu funkciju (ubedivačka ili ideološka orijentacija na adresante). U ovom stilu nalaze se mnogi pisani i usmeni žanrovi – informacija, vest, članak, feljton, kolumna, intervju, reportaža, kontakt program, itd., a medij bitno utiče na sam stil.

Publicistički stil (Katnić-Bakaršić, 1999: 66-78) je zastupljen u svim medijima, ali se realizuje u većim publikacijama, npr. knjiga, TV serija, ciklus radio-emisija. Deli se na publicistički u užem smislu (feljtoni i knjige posvećene političkim, sportskim i kulturnim temama), književno-publicistički (putopis, reportaža, polemika), naučno-popularni (knjige, feljtoni i članci s naučnim temama) i memoarski podstil (memoari, sećanja, uspomene, dnevnići). Naučno-popularni podstil je po svojim osobinama između naučnog i publicističkog stila, ali autorka ga je stavila u ovu drugu grupu jer poseduje manje osobina naučnosti (tema, neki leksički i frazeološki elementi) i mnogo više osobina publicističkog stila.

Za ovu monografiju je interesantan upravo naučno-popularni podstil. Ovaj podstil odlikuje se publicističkom obradom naučne teme, i namenjen je velikom krugu čitalaca, a ne samo uskom krugu stručnjaka. Iz naučnog stila preuzeti su termini i terminološke sintagme, dok ostali elementi nisu obavezni (citat može ali ne mora da postoji, fusnota uglavnom nema, nema eksperimenata, nema detaljnog opisa metoda, nema hipoteza). S druge strane, česta je upotreba emocionalno-ekspresivnih sredstava, a može da bude i u 2. licu jednine ili množine (kao način obraćanja čitaocu). U pismenoj formi, žanrovi su informacija, članak, feljton i knjiga, dok se u usmenoj realizaciji može pojaviti kao radio ili TV emisija, ili kao naučno-popularni film.

Pretpostavka je da autori udžbenika jezika struke najviše koriste članke naučno-popularnog stila zbog naučne teme i publicističkog pristupa. Na

osnovu prethodno navedenih objašnjenja, opšti tekstovi mogu da se definišu na sledeći način: **Opšti tekst je jezička tvorevina naučne teme s karakterističnim terminima, pisana publicističkim stilom i bez naučno relevantnih zaključaka, prilagođena širokom krugu recipijenata različitog obrazovanja i naučnog predznanja, s mogućnošću pisanja u prvom ili drugom licu.**

U udžbenicima u kojima postoji referenca o izvoru posle svakog teksta, ovaj stil je lako razlikovati zbog činjenice da je tekst preuzet iz dnevnih novina ili, češće, nedeljnih ili mesečnih časopisa namenjenih velikom broju čitalaca različitih diskursnih zajednica. Međutim, ukoliko podaci o izvorima ne postoje, način klasifikacije je pre svega vezan za publicistički stil pisanja, generalizaciju teme i uspostavljanje odnosa između pisca i čitaoca upotreboom metadiskursa.

### **2.3.7. Klasifikacija tekstova – stručni tekst**

Prateći već pomenutu definiciju Katičića, i uvezši sve navedeno u obzir, mnogi bi bili voljni da kažu da se u udžbenicima jezika struke, zbog same namene i sadržaja, kao i stava pisca i autora udžbenika, koriste isključivo neknjiževni, odnosno stručni tekstovi. Pisci tekstova stavili su ih u konkretnu i izdvojenu situaciju vezanu za određenu mašinu, pojavu ili konstrukciju, i kao takvi oni ne mogu biti deo književnog konteksta. Međutim, ukoliko čitaoci pokušaju da u tim tekstovima nađu određene stilske figure, ili stileme kao stilske izbore koji unose neočekivani obrt, oni će u tome i uspeti. I pisci stručnih tekstova, kao i pisci književnih dela, koriste stilske elemente da bi uneli neočekivano u svoj tekst i tako privukli i zadržali pažnju čitalaca. Drugim rečima, ukoliko čitalac odluči da stručni tekst može da se čita kao književno delo, on će zdravim razumom u tome i uspeti.

Pošto je već ponuđena definicija književnog teksta (odeljak 2.3.5), ovde sledi analiza jezika struke i pregled definisanja stručnih i neknjiževnih tekstova. Polazi se od definicija naučnih stilova i podstilova koje iznosi Katnić-Bakaršić (1999: 30-34), a onda će na primerima udžbenika za jezik struke između ostalog biti prikazano koliko su te definicije tačne i primenljive.

Naučni funkcionalni stil se realizuje primarno, ali ne i uvek, u pišmenoj formi. Tradicionalno, stilističari mu pripisuju osobine objektivnosti, preciznosti, tačnosti i racionalnosti koje se postižu različitim stilističkim postupcima. Zadatak naučnog stila jeste da prenese novu informaciju i da

ubedi čitaoca u verodostojnost te informacije. Metadiskurs s ustaljenim frazama važan je deo strukture tekstova ovog stila. Česta je zastupljenost definicija, ali i ustaljenih izraza, fraza i konektora koji signaliziraju da je reč o naučnom tekstu, a sami po sebi ne prenose nove informacije.

Naučni stil može da se podeli u dva podstila: usko naučni (ili naučni u užem smislu) i naučno-udžbenički. Neki autori, na primer Tošović (1988: 82-83) izdvajaju i naučno-informativni stil koji obuhvata bibliografije i popise literature; ipak, ti spiskovi su sastavni segment teksta, a ne poseban tekst, tako da ne mogu da se posmatraju kao zaseban podstil.

Usko naučni podstil poseduje sve elemente koji u formalnom pogledu predstavljaju „okvir” za prezentaciju naučnih saznanja. Drugim rečima, strogo se poštuju pravila za uvođenje citata, način beleženja referenci, način pisanja apstrakta i rezimea za naučne časopise, postojanje predmetnog i imenskog indeksa na kraju monografije, način navođenja literature, itd. Struktura naučnog teksta je po pravilu od početka 20. veka do danas zasnovana na bazičnom principu IMRAD, što je akronim za obavezne delove naučnog teksta: I označava *Introduction*, odnosno Uvod; M označava Metode; R je za Rezultate; A stoji za veznik *and*, dok D predstavlja Diskusiju. Ova formula pomaže autorima da organizuju svoj materijal i napišu tekst, a urednicima, recenzentima i čitaocima omogućava lakše kretanje kroz tekst. Iako se stil naučnog teksta menjao od kraja 19. veka do danas, iako je stil donekle drugačiji za svaku naučnu granu, formalni okvir je svima jedinstven i upravo on određuje stil. Sem toga, pored verbalnih sredstava, naučni tekstovi se neretko koriste i ikoničkim znakovima poput grafikona, tabela, crteža, fotografija, i slično, u funkciji preglednosti, logičnosti i preciznosti.

Osnovni žanrovi usko naučnog stila su sledeći: naučni rad, izvorni naučni članak, pregledni članak, stručni članak, naučna knjiga, monografija, referat, recenzija, doktorat, magistarski rad, diplomski i seminarski rad. Iako su svi ovi žanrovi u pisanoj formi, ovom podstilu pripadaju i usmeni žanrovi poput usmenog predavanja ili referata na naučnom kongresu, naučna diskusija, i ekspoze prilikom odbrane doktorskog ili magistarskog rada.

Usko naučni podstil je namenjen komunikaciji među naučnicima kao članovima diskursne zajednice koji imaju zajedničko znanje o određenoj oblasti, dok je drugi podstil, naučno-udžbenički, namenjen za obučavanje osoba koje tek treba da savladaju segmente određene struke i nauke. Naučno-udžbenički stil, zavisno od nivoa na kome je određena disciplina predstavljena, ima više

ili manje sličnosti sa usko naučnim stilom. Na primer, udžbenici za osnovno obrazovanje nemaju citate, fusnote, spiskove literature, dok udžbenici za viši nivo obrazovanja imaju većinu elemenata formalnog naučnog diskursa. Žanrovi ovog podstila su udžbenici, priručnici, skripte, kao i usmeni žanr predavanja.

Kolijer i Tumi (Collier and Toomey, 2011) ističu da stručni tekstovi sakupljaju, organizuju i predstavljaju informacije. Oni koriste proces ubedivanja zasnovan na objektivnosti kako bi ubedili čitaoce u verodostojnost te informacije, a prepoznaju se samo u društvenom i istorijskom kontekstu kome pripadaju. Odlikuju se konvencijama koje prepoznaće diskursna zajednica i vizuelnim pomagalima koji daju jasniju i precizniju sliku. Konvencije se odnose na upućivanje na izvore informacija, definisanje određenih koncepata, upotrebu metadiskursa, i slično. Ove konvencije zavise od izdanja, kulture i diskursne zajednice, a cilj im je brže i lakše prelaženje preko teksta i pronalaženje potrebne informacije. Konvencije olakšavaju i pisanje i čitanje stručnih tekstova.

Iz gore navedenog, stručni tekst može da se definiše na sledeći način:  
**Stručni (ili naučni) tekst je jezička tvorevina koju karakteriše ustaljena struktura s obavezним delovima teksta i ustaljenim frazama i izrazima, kao i ikoničkim znakovima, kojim se na objektivan, precizan i racionalan način prenosi nova informacija kao deo podučavanja čitaoca.**

Međutim, kada se govori o udžbenicima, navedena definicija ne može da se upotrebni u potpunosti. Problem je u činjenici da su tekstovi koji se nalaze u udžbenicima samo segmenti stručnog teksta. U udžbeniku može da se nađe samo diskusija ili samo uvod iz naučnog ili stručnog članka, ili tek nekoliko pasusa jednog poglavlja iz monografije. Iz tog razloga, iako je definicija tačna, struktura ne može da se uzme kao element klasifikacije tekstova zbog dužine preuzetih i/ili adaptiranih tekstova u udžbenicima. Drugim rečima, tekst koji će se u radu klasifikovati kao stručni tekst prati gorepomenetu definiciju u svemu izuzev osobine „ustaljena struktura s obaveznim delovima teksta”.

U ovom poglavlju postavljena je osnova za istraživanje. Koristeći znanja iz oblasti teorije književnosti, jezika struke i žurnalistike, određene su definicije stručnih, opštih i književnih tekstova. Klasifikacija se zasniva na estetskoj, fiktivnoj i kulturološkoj funkciji, sadržaju i temama, objektivnosti i preciznosti, ustaljenoj strukturi, izvorima i čitaocima kojima (ni)je tekst namenjen u svom originalnom, neadaptiranom obliku. Ono što sledi u narednim poglavljima jeste određivanje metodologije istraživanja, analiza korpusa i implikacije te analize za proces nastave engleskog jezika struke.

### **3. METODOLOŠKE POSTAVKE**

Metodološko-istraživački okvir ove monografije zasniva se na žanru i na metadiskursu. Kao što je već pomenuto, princip žanrovskih instrukcija omogućava kvalitetnije i razumljivije čitanje naučnih tekstova, a poznavanje retoričkih elemenata i obrazaca organizacije omogućava studentima bolje snalaženje u tekstu. Udžbenici engleskog jezika struke koji su analizirani posmatraju se kao poseban žanr koji pruža uvid u naučnu disciplinu i osnovne postulate i teorije te discipline i ekspertima i novajlijama. Tekstovi u udžbenicima pripadaju različitim žanrovima (tj. podžanrovima), i zbog toga ih treba predstaviti na časovima i analizirati na delimično drugačiji način. U tekstovima koji se nalaze u udžbenicima, bez obzira na vrstu žanra kome pripadaju, mogu se pronaći elementi metadiskursa kao markeri žanra koje autori koriste za organizaciju rada, upućivanje na važne informacije i uspostavljanje odnosa sa čitaocima, odnosno studentima. Markeri predstavljaju važan element svakog teksta i svakog žanra i upravo je to razlog njihove analize u okviru ove monografije.

#### **3.1. Aspekti analize žanra**

U nastavi jezika struke jedan od velikih problema jeste naučiti učenike kojima strani jezik nije maternji kako da čitaju stručne tekstove, odnosno kako da razviju sposobnost razumevanja retoričke organizacije stručnog teksta na stranom jeziku. Bilo je potrebno dosta vremena da se nađe adekvatan način i metodi za prevazilaženje ovog problema. U kontekstu engleskog jezika struke, Ken Hajland kaže sledeće:

[N]astavnici ne mogu da uzmu motivaciju učenika zdravo za gotovo, niti mogu da se oslove na njih da imaju adekvatnu kulturološku, društvenu i lingvističku podlogu da se efikasno 'uhvate u koštač' sa žanrovima. Umesto toga, pedagoški pristupi počinju pretpostavkom da su trenutne norme i pismene sposobnosti studenata uveliko različite od njihovih potreba, i da su

jasni opisi žanrova zasnovani na istraživanju neophodni da se premosti jaz.” (Hyland, 2002: 126)

Primenjena lingvistika, analiza diskursa i analiza teksta nisu bile u mogućnosti da pruže brzu i neposrednu pomoć u sprovodenju analize potreba i izradi materijala i programa za jezik struke (Dudley-Evans, 1986: 128; Lakić, 1999: 36). Jedan od razloga bilo je i bavljenje opštim osobinama tekstova umesto analizom posebnih vrsta tekstova kao što su naučni članci, izveštaji, disertacije, i sl. I upravo je analiza žanra bila disciplina koja je premostila probleme analize diskursa i analize teksta i ukazala na neophodnost postojanja modela aktivnosti i modela organizacije tekstova neophodnih za izradu materijala za jezik struke. Hajland objašnjava da su postojala dva osnovna razloga interesa za analizu žanra tokom 1990-tih godina. „Prvi je želja da se razume odnos između jezika i konteksta njegove upotrebe. (...) Drugi je da se to znanje iskoristi u svrhu jezika i naučnog obrazovanja.” (Hyland, 2002: 113).

### **3.1.1. Pojam i definicija žanra**

Sam termin žanr ima različite interpretacije. Termin su prvi put upotrebili Taron i dr. u radu „O upotrebi pasiva u dva rada iz časopisa o astrofizici” (Taron et al., „On the Use of Passive in two Astrophysics Journal Papers“, 1981, prema Lakić, 1999: 36) iz 1981. godine. Žanr se izjednačio sa terminom „vrsta teksta“, a Robinson (1991: 25) ističe da postoji samo određeni broj autora koji se s tim slaže. Međutim, ističe dalje Robinson, neki autori na čelu sa Salager-Mejerom (Salager-Meyer) smatraju da jezik određene struke može da se shvati kao žanr koji ima svoje podžanrove ili vrste teksta. Na taj način, ovi autori smatraju da je, na primer, jezik medicinske struke u stvari žanr koji ima svoje podžanrove, kao što su uvodni članci, istraživački radovi, proučavanja simptoma bolesti, itd. U treću grupu autora spadaju oni koji smatraju da je žanr nadređen disciplini ili domenu, te tako vrsta teksta ili žanr uvodnih članaka za svoje podžanrove ima uvodnike iz ekonomije, medicine, biologije, itd.

Jedna od prvih definicija žanra, prilično jednostavna, potiče iz 1985. godine i kaže sledeće: „Žanrovi su načini na koje se stvari rade, kada se jezik koristi da se one postignu” (Martin, 1985). Jedna od prvih definicija

je i ona koju su dali Halidej, Makintoš i Strevens (Halliday, McIntosh, and Strevens, 1964: 87) koja kaže sledeće: „Jezik varira kada njegova funkcija varira: razlikuje se u različitim situacijama. Naziv dat varijetu jezika koji je drugačiji u skladu s upotrebom je 'registar'.” U ovom slučaju pojam registra je izjednačen s pojmom žanra, odnosno govorи se o tipovima teksta, a ne tipovima diskursa. Autori, dalje, kažu da dva primera jezika koja govore o različitim situacijama ali bez razlike u gramatici ili leksici, mogu da se posmatraju kao dva teksta u okviru istog регистра (odnosno žanra, kako će ih nauka kasnije tretirati).

Godine 1981. i Svejls je prvi put upotrebio termin žanr u radu „Aspekti uvoda članaka” (Swales, 1981). Po njemu, žanr je mnogo više od vrste teksta, jer u obzir mora da se uzme i namera autora koja je od osnovne važnosti. Drugim rečima, „namera autora objašnjava se u vezi sa širom profesionalnom kulturom kojoj autor pripada.” (Robinson, 1991: 25). Dakle, žanr ne podrazumeva samo vrstu teksta već i ulogu teksta u zajednici u okviru koje je stvoren, što povlači za sobom i proučavanje institucionalne kulture. Drugim rečima, „pristupi žanru su stoga imali značajan uticaj na načine na koje vidimo upotrebu jezika i na naučno obrazovanje širom sveta tako što su razvili društveno informisanu teoriju jezika i autoritativnu pedagogiju utemeljenu na istraživanju teksta i konteksta” (Hyland, 2002: 113).

Iako većina istraživača koristi termin žanr, postoje i oni koji i dalje ističu da treba napraviti razliku između pojmljova žanr i tip teksta. Tako Brayan Polridž (Paltridge, 1996) u svojim radovima ističe da postoji istorija onih članaka i pisaca koji prave jasnu distinkciju između ova dva termina. On ističe Bajbera (Biber, 1988; prema Paltridge, 1996: 239) koji kaže da termin 'žanr' kategorise tekstove na osnovu spoljnih kriterijuma dok termin 'tip teksta' predstavlja tekstove koji imaju sličnu jezičku formu, bez obzira na žanr. Na njegova istraživanja nadovezuju se i Mejer, Hoi, Krombi, Hedž i drugi (Meyer, 1975; Hoey, 1983; Crombie, 1985; Hedge, 1988; sve prema Paltridge, 1996: 240). Međutim, sva ova istraživanja pokazuju da polazna osnova analize pruža mogućnost drugačijeg naziva. Isti tekstovi, ukoliko se posmatra njihov generički integritet, analiziraju se kao žanrovi; međutim, ukoliko se analiziraju samo retoričke varijacije, može da se govorи o tipovima tekstova. U ovoj monografiji koristi se termin 'žanr' jer je opširniji i sveobuhvatniji.

### 3.1.2. Pojam i definicija analize žanra

Drugo terminološko pitanje vezano je za analizu žanra i definisanje ove discipline. Igor Lakić je u svom delu *Analiza žanra: diskurs jezika strukture* (Lakić, 1999) pokušao da sažme definicije naučnika koji su se bavili ovom disciplinom, poput Dadli-Evansa, Hopkinsa, Svejlsa i Batije. Svi oni ističu da je glavni cilj analize žanra pedagoški, zato što ova nauka obezbeđuje fleksibilan recept zasnovan na analizi koja dovodi u vezu organizaciju teksta i jezik s određenim zadatkom u pisanju ili govoru. Hopkins i Dadli-Evans (Hopkins and Dadley-Evans, 1988: 113) kažu da je početna pretpostavka analize žanra da će „eksplicitna deskripcija načina na koji se tekstovi organizuju biti od pomoći i profesorima i studentima“. Hajland (Hyland, 2002: 114) smatra da je analiza žanra proučavanje upotrebe jezika u određenom kontekstu, a da su žanrovi „apstraktni, društveno prepoznatljivi načini upotrebe jezika“ (Hyland, 2002: 114). On dalje ističe da se žanrovi razlikuju po ciljevima i po strukturi koju imaju da bi taj cilj ostvarili. Hamon (Hammond, 1987: 164) ističe da je jedna od glavnih pretpostavki ove discipline da profesorima i studentima razjasni kako će vrsta teksta (ili žanr) varirati prema nameni, predmetu, publici i kanalu komunikacije. Batia (Bhatia, 1991: 154) vidi analizu žanra na sledeći način:

To je analitički okvir koji otkriva ne samo upotrebljive korelacije forma-funkcija, već značajno doprinosi našem razumevanju kognitivnog strukturiranja informacija u specifičnim područjima jezičke upotrebe, što može pomoći praktičarima jezika struke da razviju odgovarajuće aktivnosti koje su potencijalno važne za postizanje željenih komunikativnih rezultata u specijalizovanim akademskim ili profesionalnim poljima. (Bhatia, 1991: 154)

U tom smislu, analiza žanra nema samo pedagoški potencijal, već može i da osvetli proces komunikacije u datom žanru, čime se odvaja od strogo lingvističkog pristupa analize žanra.

Batia (Bhatia, 2002: 4) je nekoliko godina nakon Lakića pokušao da sažme sve definicije analize žanra koje su se pojavile u međuvremenu. Po njemu, različite definicije su nastale zbog razlike u motivima za analizom: specifična primena pronalazaka, društveno-kritički osvrt na ono što ljudi rade s jezikom, teorija ili fokus.

Kako god da se definiše, bilo kao tipifikacija društvene i retoričke radnje, kao što je definišu Miler (Miller, 1984) i Berkenkoter i Hakin (Berkenkotter

and Huckin, 1995), kao regularnosti isceniranih i ciljem orijentisanih društvenih procesa kao kod Martina (Martin, 1993), ili kao konzistentnost komunikativnih namera, kod Svejlsa (Swales, 1990) i Batije (Bhatia, 1993), analiza žanra se često posmatra kao nauka o jezičkom ponašanju u određenoj situaciji (Bhatia, 2002: 4).

### **3.1.3. Istraživanja analize žanra**

Najveći broj istraživanja vezanih za analizu žanra zasniva se na istraživanjima uvoda naučnih članaka. Sa istraživanjima je počeo Svejls koji je u svom delu iz 1981. godine „Aspekti uvoda članaka“ (Swales, 1981) analizirao 48 uvoda naučnih članaka iz tri oblasti: 1) tehničkih nauka: fizike, elektrotehnike i tehnologije, 2) biologije (biologija bilja) i medicine: hemijske patologije, farmakologije, neurologije, dermatologije i radiologije, i 3) društvenih nauka: obrazovanja, psihologije, menadžmenta, finansija, računovodstva i jezika. Na osnovu svog istraživanja napravio je model koji su drugi autori sledili. Njihova istraživanja su pokazala da isti model ne može da se primeni u svim žanrovima, ali da je samo istraživanje uveliko olakšano ukoliko se krene od Svejlsovog modela.

Igor Lakić (1999: 50), u sklopu svog istraživanja, ispratio je početke istraživanja vezanih za analizu žanra. Ova istraživanja vezana su za uvide naučnih članaka iz različitih oblasti, apstrakte naučnih časopisa, poslovnu korespondenciju, uvide, diskusije i zaključke magistarskih i doktorskih teza, te uvide predavanja iz različitih oblasti. U svom članku iz 2002. godine, Hajland (Hyland: 2002) je takođe pokušao da pruži pregled istraživanja analize žanra krajem 20. veka. Tako, ističe on, postoje radovi koji su se bavili istraživanjem zahteva za stipendije, delovima istraživačkih članaka, apstraktima, zatim mejlovima, prijavama, poslovnim faksovima, ali i imperativima, izrazima autorovog ogradijanja, izborom tema u inženjerskim izveštajima, tipovima rečenica u mejlovima, itd. Retki su se, ističe dalje Hajland, bavili školskim udžbenicima, a i oni koji su uzimali duže forme, poput doktorskih disertacija, knjige naučne fantastike, godišnjih izveštaja kompanija ili udžbenika i naučnih tekstova (Hyland, 1999), uglavnom su se opredeljivali samo za određene elemente, poput metadiskursa, regista, stila, leksike i drugih retoričkih osobina kojima može da se odredi određeni žanr, ne pokušavajući da analiziraju i shematski odrede celokupan

žanr. Velika pažnja posvećena je akademskom i tehničkom pisanju. Važno je napomenuti, kao što i Svejls ističe u jednom intervjuu u časopisu Iberika (Perez-Llantada, 2004), da su sva ova istraživanja unutar analize žanra počela od istraživanja jednog žanra unutar jedne discipline, a sada su to komparativne studije više disciplina, kao i komparativne i kontrastivne studije između više različitih jezika, čime je ova disciplina dobila novo veliko polje za istraživanje. Takođe, u novim istraživanjima i kontekstualnost postaje veoma važna, pa su neretko i intervjuji pisaca uključeni u analize žanra (Perez-Llantada, 2004: 140).

Ovim istraživanjima najveći doprinos u domaćoj literaturi dao je upravo Igor Lakić (1999) koji je u svojoj knjizi *Analiza žanra: diskurs jezika strike* dao pregled istraživanja i istorije u okviru analize žanra, ali je i sam vršio istraživanja na uvodima naučnih članaka iz oblasti ekonomije. Naučni članci su veoma razvijen žanr. Procena je da se godišnje u svetu objavi oko 100.000 naučnih i stručnih časopisa, a da je oko 80% svih članaka u tim časopisima napisano na engleskom jeziku (Lakić, 1999: 53). Iz tog razloga, razumljivo je zašto su lingvisti njima posvetili veliku pažnju. A posebna pažnja data je uvodima jer se u njima nalazi opis rada koji ima za funkciju da podstakne čitaoca da pročita rad do kraja.

Istorijski gledano, razvoj naučnog članka kao žanra kretao se od prvih članaka u formi pisma uz karakterističnu upotrebu lične zamenice prvog lica jednine, do savremenih stručnih članaka sa uvodom, diskusijom i zaključkom, bez upotrebe lične zamenice prvog lica jednine i smanjenom upotrebotom relativnih rečenica, uz čestu upotrebu pasiva i imeničkih klauza, sa pozivanjem na druge autore i njihova istraživanja i čestom upotrebom dijagrama i tabela. Zaključci istraživanja vršenih na naučnim člancima pomogli su lingvistima u proučavanju organizacije drugih žanrova poput magistarskih i doktorskih disertacija, stručnih predavanja, poslovnih i promotivnih pisama, i sl.

### **3.1.4. Tri škole analize žanra**

U svom članku „Žanrovi: jezik, kontekst i naučno obrazovanje“ iz 2002. godine i u knjizi *Žanr i pisanje na stranom jeziku* iz 2004. godine, Ken Hajland (Hyland, 2002, 2004) ispratio je glavna naučna dela u ovoj oblasti u periodu devedesetih godina 20. veka, odnosno u vremenu prve de-

kade postojanja analize žanra. Između ostalog, Hajland ističe da se u literaturi uobičajeno identifikuju tri škole vezane za teoriju žanra.<sup>14</sup> Prva je grupa Nova retorika (engl. *New Rhetoric group*) kojoj pripada veliki broj naučnika iz SAD-a, poput Milera, Bazermana, Fridmana i Midveja, i Berkenkotera i Hakina (Miller, 1984; Bazerman, 1988; Freedman and Medway, 1994; Berkenkotter and Huckin, 1995; prema Hyland, 2002: 114). Po njihovom mišljenju, žanr je tipičan oblik diskursa koji je evoluirao da bi lakše odgovorio na potrebe tipične retoričke situacije. Tipična retorička situacija nastaje tako što se neke situacije redovno ponavljaju i dobijaju iste odgovore, na osnovu kojih se stvaraju retoričke forme sa posebnom gramatikom, vokabularom i stilom. Tada se forma pretvara u retoričku situaciju koja počinje da ima sopstvenu istoriju i iz koje nastaje određeni žanr (Bitzer, 1968: 13; Bhatia 1996: 41). Najvažnije je istraživanje konteksta gde se žanr proučava kao „motivisana, funkcionalna veza između vrste teksta i retoričke situacije“ (Coe, 2002: 195). Metodologije koje ova škola koristi su etnografske umesto analitičkih, a velika zamerka je odsustvo težnje za analiziranjem učionice kao konteksta zato što učionicu smatraju neautentičnom sredinom kojoj nedostaju uslovi za kompleksno pregovaranje i sa višestrukim učesnicima u komunikaciji. Osnova za takvo posmatranje su istraživanja Bazermana (Bazerman, 1988) vezana za evoluciju naučnog članka, od kratkih verzija krajam devedesetih godina 19. veka do duge forme sa shematskom strukturom, specijalnom leksikom i čestom upotrebotom jezičkih pomagala (dijagrama, grafikona, jednačina, tabela, itd.). Kao i ostali pripadnici ove škole, iako na kraju svoje knjige govori o praktičnim posledicama saznanja za autore i nastavnike, Bazerman je i dalje deskriptivan, te ne nudi konkretnе i pragmatične primene proizašle iz njegovog sveobuhvatnog istraživanja.

Druga orijentacija je tzv. Sidnejska škola (engl. *Sydney School*) koja se zasniva na teorijskom radu Majkla Halideja, dok su najpoznatiji predstavnici Koup i Kalanciz, Kristi i Martin (Halliday, 1994; Cope and Kalan-

---

<sup>14</sup> Ove tri škole su prvi put identifikovane u tekstu Sani Hion (Hyon, 1996). Ona ih razvrstava geografski, kao međunarodnu ESP tradiciju (engl. *ESP tradition*), severnoameričku Novu retoriku (engl. *New Rhetoric*) i australijansku sistemsko-funkcionalnu školu (engl. *Systemic-functional School*). Iako je rad u svoje vreme izazvao dosta kritika, i Batia u svom članku iz iste godine potvrđuje postojanje tri pravca, dok se Hajland (Hyland, 2002) i Svejls (Swales, 2006) desetak godina kasnije slažu da su razlike među školama postale manje očigledne, ali da i dalje zasebno postoje.

tzis, 1993; Martin, 1992, 1997; Christie and Martin, 1997; prema Hyland, 2002: 114). Oni u prvi plan stavlju značaj društvene uloge žanrova i opisanje shematskih i retoričkih konstrukcija koje su nastale kako bi podržale tu ulogu. Žanrovi su društveni procesi koji su isplanirani i imaju određeni cilj. Ovi eksperti ističu veliku ulogu određenih faza, ili koraka, koji su ujedinjeni sa leksičkim i gramatičkim shemama da bi „konstruisali funkciju faza žanrova” (Rothery, 1996: 93). Za razliku od prethodne struje, ova škola je motivisana odnosom prema jeziku i naučnom obrazovanju, posebno u kontekstu škola i programa za emigrante.

Treća škola je poznata kao ESP pristup (engl. *ESP approach*) i odlikuje se pokušajima da približi mišljenja i delanja prethodne dve škole. S jedne strane, bavi se intertekstualnošću i dijalozima, a s druge pokušava da nađe sheme u tekstovima. Žanr, po njima, podrazumeva tip strukturisanih komunikativnih događaja za potrebe grupe posebnih diskursa čiji članovi dele komunikativnu namenu (Swales, 1990). Pripadnici ovog pristupa su Svejls, Batia i Džons (Swales, 1990; Bhatia, 1993; Johns, 1970). Njihov rad je pre svega motivisan pedagoškim pristupom i fokusiran na način da se rezultati istraživanja pretoče u materijal za učenje jezika u učionici. Batia, na primer, i definiše analizu žanra, između ostalog, kao „pedagoški efikasan i prigodan alat za izradu programa za učenje jezika” (Bhatia, 2002: 3). Iz tog razloga, ovaj rad se zasniva na istraživanjima ovih stručnjaka, odnosno na ovom pristupu.

Međutim, u svom delu iz 1996. godine, Batia (Bhatia, 1996) ističe da sve tri orientacije u istraživanju analize žanra imaju zajedničku osnovu koja, po njemu, ima pet elemenata. Prvi je akcenat koji se stavlja na konvencije, zato što se žanrovi i definišu kao upotreba jezika u konvencionalizovanim komunikativnim okruženjima, sa specifičnim nizom komunikativnih ciljeva radi postizanja specijalizovane discipline i društvenih grupa u okviru kojih se uspostavljaju relativno stabilne strukturne forme i leksičko-gramatičke sheme. Drugim rečima, bitna su tri aspekta konvencija: ponavljanje retoričkih situacija, redovnost strukturalnih formi i zajednička komunikativna namena. Drugi element je dinamika razvoja jezika, jer bez obzira na konvencije i uspostavljanje shema u jeziku, žanrovi nisu statični, već su konstantno podložni promenama koje dovode do modifikovanja žanrova ili stvaranja novih žanrova i podžanrova. Treći element je sklonost ka inovacijama, što je posledica dinamike jezika, ali i promene u kulturama

i želje da se ta promena komunikološki odredi novim formama. Očigledan primer u novijoj istoriji je internet tehnologija koja je bila inicijator velikog broja novih žanrova usled potrebe da se institucionalizuju i konvencionalizuju nove komunikativne namere specijalizovanih društvenih grupa. Kao što kaže Kres u svom delu, „[ž]anrovi su kulturne tvorevine, oni su onakvi kakve ih kultura odredi. Izazivanje žanrova je stoga izazivanje kulture.” (Kress, 1987: 124). I u tome je „snaga i politika žanra” (Bhatia, 1996: 51), kao što Batia voli da istakne. Četvrta osobina zajednička svim pravcima analize žanra je generička raznovrsnost jer teorije o žanru kombinuju prednosti jednog opšteg pogleda na upotrebu jezika zajedno sa veoma specifičnim realizacijama jezika. Drugim rečima, „analiza žanra je veoma uska u fokusu i široka u viziji” (Bhatia, 1996: 51). I poslednja zajednička osobina je znanje o žanrovima, jer se sve teorije o žanrovima bave komunikativnim namerama i ciljevima u različitim kulturama, profesionalnim okruženjima i diskursnim zajednicama. Znanje o žanrovima reflektuje konvencije koje koriste specifične društvene zajednice, ali takođe i društvene konvencije kao što su „društvene promene, društvene institucije i društveno znanje” (Bhatia, 1997: 360). Cilj analize žanra je da na osnovu svih ovih faktora pronađu strukturne forme važne za analizu. Međutim, kao što ističu Berkenkoter i Hakin (Berkenkotter and Huckin, 1995: 43), „same forme imaju malo značenja; jedino kada se vidi njihova uloga u određenim funkcijama one postaju značajne. Ali često nije moguće odrediti ove funkcije a da se prethodno ne primeti shema forme, i često takva shema ne može sama po sebi biti primećena bez pregledavanja žanrova.”. Hakin je još u svom članku iz 1986. godine pokazao da naučni članci imaju tradicionalnu organizaciju koja odslikava hronologiju idealizovanog naučnog postupka, a ne hronologiju čitanja (Huckin, 1986) i zato su naslovi naučnih tekstova informativniji, apstrakti uočljiviji, delovi i manji delovi više označeni, neverbalni materijali vidljiviji, a tabele zamenjene grafikonima, shematskim dijagramima i sl.

### **3.1.5. Najznačajniji modeli analize žanra**

Za analizu žanra kao utemeljenu naučnu disciplinu, najznačajnija su dela *Analiza žanra* Džona Svejsa iz 1990. godine, *Analizirajući žanr: upotreba jezika u profesionalnom okruženju* Vidžaja Batije iz 1993. godine i

*Razvoj engleskog jezika struke* koju je 1998. godine izdao Toni Dadli-Evans (zajedno sa Megi Džo Sindžon).<sup>15</sup>

U knjizi *Analiza žanra* iz 1990. godine, Svejls (Swales, 1990) definiše tri ključna pojma analize žanra. To su diskursna zajednica, žanr i zadatak u učenju jezika.

Diskursna zajednica je socioretorička sa funkcionalnim jezičkim poнаšanjem, jer se sastoji od grupe ljudi koju povezuju zajednički ciljevi. Ova zajednica je centrifugalna, jer razdvaja ljude prema zanimanjima ili specifičnim interesovanjima (Swales, 1990: 24). Svejls definiše diskursnu zajednicu na osnovu šest karakteristika i takva zajednica ima niz zajedničkih javnih ciljeva. Zajednica ima mehanizme koji služe za komunikaciju među njenim članovima, a koji variraju u zavisnosti od zajednice (npr. sastanci, pisma, itd.). Diskursna zajednica koristi mehanizme za učestvovanje u radu, prvenstveno da bi obezbedila protok informacija (npr. plaćanje članarine). Četvrta karakteristika je da zajednica ima jedan ili više žanrova koji artikulišu aktivnosti te zajednice (npr. stručni časopis, bilten, itd.). Zajednica ima i specifičnu leksiku. I konačno, diskursna zajednica okuplja članstvo koje dobro poznaje predmet interesovanja i diskurs te zajednice i koje je promenljivo, tako da uvek postoji odgovarajući odnos između eksperata i novih članova.

Iako je često kritikovan kao previše strukturalistički, statičan, apstraktan i deterministički, pojam diskursne zajednice ipak predviđa društveno situiranu prirodu žanra i pomaže u osvetljavanju nečega što pisci i čitaoci unose u tekst, podrazumevajući određeni stepen međudruštvene (engl. *intercommunity*) raznolikosti i stepen unutar-društvene (engl. *intra-community*) homogenosti u generičkim formama (Hyland, 2002: 121)

Drugi ključni pojam analize žanra je žanr. Ovaj termin ne treba da se poistovećuje sa terminom u folklornom ili književnom smislu. U analizi žanra, klasifikacija tekstova prema žanru vrši se na osnovu empirijskog istraživanja i posmatranja. Svejls govori o žanru kao o „distinkтивној kategoriji diskursa bilo kog tipa, govornog ili pisanog, sa književnim aspiracijama ili bez njih” (Swales, 1990: 33). On izvodi definiciju žanra preko

---

<sup>15</sup> John Swales, *Genre Analysis*, 1990; Vijah Bhatia, *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*, 1993; Tony Dudley-Evans, Maggie-Jo St. John, *Developments in ESP*, 1998.

radne definicije i karakteriše žanr kao „klasu komunikativnih događaja, pri čemu komunikativni događaj predstavlja takvu situaciju u kojoj jezik igra značajnu i nezamenljivu ulogu.” (Swales, 1990: 45). Događaji u kojima se govor javlja povremeno, kao što je vožnja, nisu komunikativni događaji. Žanr je, dalje, komunikativno sredstvo za ostvarivanje namera određene diskursne zajednice u sklopu komunikativnog događaja. Žanrovi variraju prema prototipu i prema odnosima članova diskursne grupe unutar komunikativnog događaja. Osnovna načela žanra obrazuju shematsku strukturu diskursa, namećući određena ograničenja u smislu stila, sadržaja, forme, i sl. Članovi diskursne zajednice koriste žanr da bi komunikativno realizovali ciljeve svoje zajednice, čime se prepoznaju zajedničke namere žanra. I na kraju, aktivni članovi zajednice koji rutinski i profesionalno deluju u okviru žanra postaju eksperti koji daju žanrovska imena klasama komunikativnih događaja za koje smatraju da obezbeđuju stalnu retoričku aktivnost. Data imena prvo prihvataju članovi te zajednice ili sličnih zajedница, pa onda i šire zajednice, što se zatim manifestuje kroz diskurs ili tekst. Na osnovu ove radne definicije, Dadli-Evans (Dudley-Evans, 1986: 129) navodi da Svejls definiše žanr kao „manje ili više standardizovani komunikativni događaj sa jednom ili više namera koje su zajedničke učesnicima u tom događaju i koje se pojavljuju više u funkcionalnom nego u društvenom ili ličnom okruženju”.

Žanrovi variraju prema kompleksnosti retoričke namere (od recepta za jelo do političkog govora), stepenu na kom se primeri žanra unapred pripremaju i konstruišu (istraživački radovi, pesme, recepti, itd.), medijumu kroz koji se prenose (govor, tekst) i prema publici (čitaocima) kojima je žanr namenjen (istraživači, studenti) (Swales, 1990: 48).

Treći pojam o kom Svejls govori (Swales, 1990: 68-82) jeste pojam zadatka u učenju jezika. Ovaj pojam je najviše u vezi s pedagoškom praksom i po Svejsu, potrebno je primeniti četveročlanu istraživačku strategiju u njegovoj izradi. To se odnosi na etnografski rad koji vodi do karakterizacije diskursne zajednice, na analizu diskursa koja vodi do karakterizacije žanra, na empirijsku ocenu materijala za nastavu i na metodologiju koja, zasnovana na unapred određenom zadatku, vodi do komunikativne efikasnosti. Na taj način diskursna zajednica ima komunikativni cilj, žanr ima komunikativnu nameru, a zadatak ima komunikativni proizvod. Sama definicija zadatka, po Svejsu, glasi:

[Z]adatak je jedna od niza različitih i međusobno povezanih aktivnosti s određenim ciljem, koje se zasnivaju na određenom broju kognitivnih i komunikativnih postupaka vezanih za usvajanje predžanrovske i žanrovske veština potrebnih za unapred zamišljenu ili novonastalu društveno-retoričku situaciju (Swales, 1990: 74).

Analiza žanra obuhvata proučavanje upotrebe vremena, leksičku učestalost, klasifikaciju glagola izveštavanja (engl. *reporting verbs*) koji se koriste u akademskim tekstovima i druge karakteristike koje žanr nameće. Drugim rečima, nije dovoljno odrediti opšte karakteristike svih vrsta teksta u okviru jednog registra, već je neophodno ispitati karakteristike pojedinih vrsta tekstova (ili žanrove). Deskriptivni okvir trebalo bi da bude sveobuhvatan, ali da uključuje samo kategorije koje imaju značaj za tekst koji se proučava, a ne za jezičku upotrebu uopšte. Ovakva kategorizacija izdvaja analizu žanra od drugih disciplina, poput analize diskursa ili jezičkih analiza.

Hopkins i Dadli-Evans (Hopkins and Dudley-Evans, 1988: 114) ističu da adekvatan opis komunikativnog događaja treba da kaže nešto o karakteristikama teksta koje se odnose na:

- a) sadržaj poruke govornika ili pisca,
- b) unutrašnju logističku organizaciju onoga o čemu je reč i implicitne i eksplisitne obrasce koje uvodi govornik/pisac,
- c) način na koji govornik/pisac uzima u obzir publiku.

Svaka upotreba jezika je multifunkcionalna i autor koristi jezičke funkcije da iskaže svoje tvrdnje, ili da prezentuje svoje već postojeće znanje, ili da nas podseća na neko prethodno znanje. Zbog toga, analiza mora da bude dovoljno fleksibilna da prepozna ove funkcije i da ih označi tako da imaju smisao u kontekstu određenog diskursa.

Vidžaj Batia u svom radu (Bhatia, 1993: 22-24) nudi nekoliko koraka u cilju sveobuhvatnog istraživanja bilo kog žanra. Istraživač (ili u slučaju ove studije, autor udžbenika) će uzeti sve ili samo neke od njih u obzir, zavisno od svrhe analize i pedagoških ciljeva. Batia ističe da tekst treba prvo staviti u situacioni kontekst, i to doraditi sa:

- a) definisanjem autora teksta, publike, njihovih odnosa i ciljeva;
- b) definisanjem zajednice u kojoj je diskurs prisutan;

- c) identifikovanjem mreže tekstova i lingvističke tradicije u pozadini diskursa;
- d) identifikovanjem vanteckstualne realnosti teksta i odnosa teksta prema realnosti.

Zatim istraživač vrši odgovarajuću lingvističku analizu tako što:

- e) vrši leksičko-gramatičku analizu površinskih struktura;
- f) proučava tekstualne obrasce u datom žanru;
- g) proučava pravilnosti organizacije u tom žanru.

Na kraju istraživač proverava svoje rezultate sa stručnjakom za oblast čiji diskurs istražuje.

Koraci koje predlaže Batia su veoma značajni u analizi tekstova, mada i dalje, po mišljenju teoretičara, najveći problem predstavlja nepostojanje adekvatnog modela za analizu. Problem modela će i dalje biti prisutan, jer je u suštini neophodno napraviti model za svaki žanr, npr. uvod članaka, apstrakt članaka, uvod doktorske disertacije, pregled istraživanja doktorske disertacije, itd.

U drugoj studiji vezanoj za analizu žanra, *Svetovi pisanog diskursa: gledište zasnovano na žanru*, Batia (Bhatia, 2004) polazi od toga na koji način su se upotreba pisanog diskursa i njegova analiza razvijali u akademskim, profesionalnim i drugim institucionalnim kontekstima, da bi, koristeći primere iz različitih situacija, oblasti i žanrova, kao što su oglašavanje, poslovanje, akademska zajednica, ekonomija, mediji, pravo, uvodi knjiga i izveštaji, „premestio” analizu žanra iz obrazovnog konteksta u stvarni svet.

Gotovo petnaest godina nakon prve knjige koja ga je odredila kao „oca” analize žanra, Svejls je 2004. godine objavio knjigu *Istraživački žanrovi. Ispitivanja i primene* (Swales, 2004). U ovoj knjizi on sam pokušava da predstavi okvir analize žanra od primenjene lingvistike, analize diskursa, funkcionalne teorije i sociolingvistike do novih disciplina kojima se i sam bavi, korpusne lingvistike i kontrastivnih retoričkih studija. U ovoj knjizi se ističe da se razumevanje komunikativnih praksi i društvenih identiteta može postići jedino kada se mladi naučnici uvedu u akademsko društvo i uključe u akademska dešavanja. Drugim rečima, praksa, učešće i vežbanje imaju izuzetno veliku ulogu u razumevanju, i upravo iz tog razloga je neophodno sve teorije primeniti i isprobati u praksi. Svejls takođe akcenat stavlja na povezanost različitih istraživačkih žanrova, nadovezujući se na Batijina

istraživanja o mešanju žanrova. Važno je da se u konkretnim istraživanjima sve više pažnje posvećuje, pored globalizacije, i glokalizaciji (engl. *glocalisation*, Swales, 2004: 11), odnosno istraživanju lokalnih idiosinkrasijskih upotrebe engleskog jezika. Termini kojima se autor bavi u ovoj knjizi su rekonceptualizacija koncepta komunikativne namere, učešće autora i odgovor čitaoca, heteroglosija, citiranje u istraživanju, itd. Što se tiče konkretnih primera, Svejls analizira doktorske disertacije, naučne govore i naučne članke kao istraživačke žanrove, pružajući opet materijal pre svega mladim budućim istraživačima i podstičući ih na interkulturne, interlingvističke i interdisciplinarne akademske žanrove, kao i na eksperimentisanje sa žanrovima jer je, po njegovim rečima, u teoriji sve već poznato.

### **3.1.6. Pedagoške implikacije analize žanra**

U nastavi jezika struke, sa pojavom sve više praktičnih i uspešnih istraživanja, analiza žanra počinje da zauzima sve važnije mesto.

Percepcije o predavanjima zasnovanim na žanru, u stvari, prešla su raspon od uverenja da su žanrovi tako kompleksni, raznovrsni i nestabilni da ih je realno nemoguće podučavati u učionici, do gledišta da su dovoljno fiksni i transparentni da budu izuzetno jasni, pomoću formula čak i podučavani jer je njima relativno lako primetiti tekstualne konvencije.” (Belcher and Liu, 2004: xiii)

Tome su, između ostalih, doprinele knjige Poltridža *Žanr i učionica za učenje jezika* (Paltridge, 2001), Džonsa *Žanr u učionici* (Johns, 2002) i Hajlanda *Žanr i pisanje na stranom jeziku* (Hyland, 2004).

Naravno, analiza žanra nije dominantna. U nastavi je neophodno izvršiti analizu potreba kako bi se dobile informacije o potrebama studenata, a zatim je neophodno na osnovu te analize izraditi potrebe i materijale u skladu sa cilnjom situacijom, i u odnosu na to odrediti i vrstu teksta koja će odgovarati ciljnoj grupi, koristeći kao pomoć analizu žanra. Ukoliko se pogledaju osnovne potrebe svršenih studenata, jezik struke treba da im pomogne da čitaju stručnu literaturu na stranom jeziku, te da sami napišu naučni članak ili neki njegov deo, dok neki od njih treba da znaju da napišu i magisterski ili masterski rad ili doktorsku disertaciju na stranom jeziku. Drugim rečima, neophodno je da savladaju veštine čitanja i pisanja na jeziku struke. Naravno, pošto savremena nastava stranog jezika ističe da sve četiri jezičke

veštine moraju da budu obuhvaćene, neophodno je da nastava ne zanemari govor i razumevanje govora. To što je neka jezička veština studentima manje bitna, ne znači da može u potpunosti da se zanemari u nastavi.

U nastavi jezika struke, nastavnici ističu da veliku pažnju posvećuju čitanju i razumevanju pročitanog jer studenti to ističu kao jednu od najvažnijih potreba. Nauka je dosta pažnje posvetila veštini čitanja. Već postojeće znanje čitaoca olakšava razumevanje teksta koji se čita i stvara interakciju između čitaoca i teksta. Dok čita, čitalac unapred formira mišljenje zasnovano na prethodnom znanju o tekstu i svetu i traži njegovu potvrdu na osnovu pročitanog. Poznavanje retoričke organizacije teksta, odnosno metadiskursa, u velikoj meri olakšava interakciju, te je zato analiza žanra neophodna u nastavi jezika struke. Upravo zato, posebna pažnja se posvećuje metadiskursnim elementima koji pomažu studentima u čitanju i razumevanju teksta na engleskom jeziku. Ukoliko se studenti na času upoznaju sa strukturu teksta i strategijama za prepoznavanje i upotrebu tih struktura, razumevanje čitanja, smatra Vilijamson (Williamson, 1988: 7), može nesumnjivo da se podigne na viši nivo. On ističe da, ukoliko se u nastavu jezika uvede i proučavanje različitih diskursnih (tekstualnih) struktura, povećaće se sposobnost razumevanja teksta, pamćenja pročitanog i kasnijeg prisećanja. Ovo je važna pedagoška informacija prilikom izrade materijala za kurs nastave stranog jezika struke i razlog zbog koga je metadiskursu posvećena pažnja u radu.

Međutim, Bazerman u svojoj knjizi, baveći se istorijom jednog žanra, naglašava da nijedan žanr nije jedinstvena forma, odnosno da formalne definicije, prepostavljene osobine, institucionalnost i razumevanje svakog žanra variraju u vremenu, mestima i situacijama. Svaki novi tekst i svako novo čitanje donose neke nove aspekte.

I zato najveća lekcija ove studije nije da postoje jednostavni žanrovi koji moraju slepo da se prate, da moramo da damo studentima adekvatan set modlica za njihove očekivane karijere, već da studenti moraju da razumeju i ponovo preispitaju retoričke izbore utisnute u svaku generičku naviku kako bi savladali određeni žanr. Iako žanr može da pomogne u stabilizovanju višeformne retoričke situacije naučnog pisanja i može da pojednostavi mnoge retoričke izbore koji treba da se naprave, pisac gubi kontrolu pisanja kada ne razume žanr. (Bazerman, 1988 :8)

To je razlog što uvek treba imati na umu da je postavljanje pravila u učionici preskriptivne, a ne restriktivne prirode.

Naravno, način na koji će nastavnik prezentovati materijal svojim učenicima je često individualan. Batia (Bhatia, 1997) ističe da primenjena analiza žanra pruža nastavnicima dinamičan i objašnjen analitički okvir koji može da se koristi na dva načina. Jedan je inovativno korišćenje generičkih izvora, a drugi je izlaganje studenata određenom broju standardizovanih generičkih konteksta. Oba su dobra i mogu da budu uspešna, ukoliko se kombinuju sa kreativnošću, inovativnošću i dinamičnošću na času. Veoma često nije prigodno predstaviti studentima samo konvencionalizovane i standar-dizovane aspekte nastanka i upotrebe žanra, jer se statičnošću i dosadom ne postiže cilj nastavnika. Međutim, nemoguće je podučavati elemente žanra bez podučavanja konvencija.

Razumevanje ili prethodno znanje o konvencijama se smatra osnovnim za identifikaciju, kreiranje, interpretaciju, korišćenje i konačnu eksploraciju [žanra] koji koriste članovi specifičnih profesionalnih zajednica kako bi po-stigli društveno prepoznatljive ciljeve sa određenim stepenom pragmatič-nog uspeha. (Bhatia, 1997: 367).

Postoje nastavnici koji preferiraju eksplisitno podučavanje žanrova i oni koji ističu sloboden pristup u razumevanju i učenju. Rešenje je, verovatno, negde između. Neophodno je studentima predstaviti određene regularnosti koje postoje, predstaviti im postojanje konvencija, ali to uraditi na jedan kreativan i dinamičan način, jer, kako ističe Bahtin (Bakhtin, 1986: 80), „žanrovi moraju da se u potpunosti savladaju da bi se koristili kreativno”. A kreativnost može da se postigne prilagođavanjem komunikativnih ciljeva, prirodnom participacije u određenom komunikativnom okruženju, društve-nim i profesionalnim odnosom među članovima koji učestvuju u određenim vežbama stvaranja žanrova, i unošenjem raznovrsnosti u upotrebi generič-kih strategija neophodnih za postizanje komunikativnih ciljeva.

Batia (Bhatia, 1997: 370) u zaključku svog dela sažima tri elementa koja su bitna za primenu analize žanra u učionici. Prvo, studenti treba da postanu svesni tipova konvencija i tekstova koji se koriste unutar profesio-nalne zajednice čiji članovi teže da postanu, i to se postiže pravilnim odabirom nastavnog plana i programa. Drugo, nastavnici moraju da budu svesni da je usvajanje znanja o žanrovima koje vodi ka razumevanju komunikacije

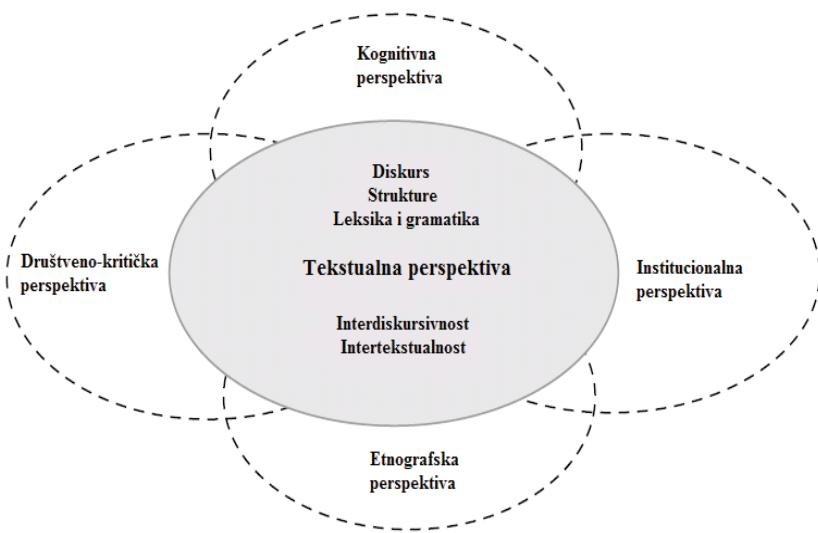
unutar profesionalne zajednice i ka razumevanju generičkog integriteta neophodno, ali nije jedino dovoljno da bi studenti znali kako da eksplatišu takvo znanje. I treće, znanje o žanrovima bi trebalo da služi kao izvor generičkih konvencija koje mogu da se koriste u retoričkim situacijama, a nikako kao shema koja se slepo reprodukuje u datim situacijama.

Termin koji se često javlja kod Batije, a onda i kod drugih autora, jeste generički integritet (engl. *generic integrity*) teksta kao prepoznatljiv strukturalni identitet. „Generički integritet je proizvod konvencionalnih osobina specifične generičke konstrukcije“ (Bhatia, 1997: 360). Prepoznaje se po načinu upotrebe, interpretiranja i korišćenja novih generičkih formi u funkciji generičkog znanja koje je dostupno jedino članovima određene diskursne zajednice. Osnova mnogih istraživanja u okviru analize žanra jeste analiziranje generičkih formi, odnosno shema i vrsta shema, čime se dobijaju „korisne informacije o načinima na kojima su tekstovi strukturirani i o retoričkim kontekstima u kojima se koriste, ali se obezbeđuje i vredan materijal za učenje na osnovu žanrova“ (Hyland, 2002: 116).

Na primer, u akademskom diskursu, kao što su naučni članci, postoje dva mehanizma za očuvanje generičkog integriteta. Jedan je proces recenziranja među kolegama, a drugi je intervencija urednika. Iako funkcionišu na različitim nivoima, ovi mehanizmi obezbeđuju da se svako novo znanje poveinjuje standardima institucionalizovanog ponašanja koje se očekuje u zajednici koja koristi određeni časopis, što se postiže konsenzusom odabranih naučnika istomišljenika unutar jasno određenih granica discipline kojom se bave. Zbog tih mehanizama, čini se da svaki časopis ima svoj stil i da svi koji objavljaju radove pišu na određeni način i bave se određenim temama. Očuvanje generičkog integriteta na neki način udružuje pripadnike te zajednice i isključuje ostale, a njihov diskurs čini homogenim i prepoznatljivim. Na isti način, i autori udžbenika za učenje jezika struke teže da ujednače tekstove koje stavljuju u udžbenik, pokušavajući da imaju određeni generički integritet udžbenika ne modifikujući previše generički integritet samih tekstova.

Međutim, i nakon što je analiza žanra u proteklih dvadesetak godina mnogo toga postigla na teorijskom nivou, situacija u praksi i dalje nije toliko sjajna. Jedna od glavnih zamerki, kako ističe Batia u svom članku iz 2008. godine koji se bavi upravo praksom, nije u razumevanju teksta, jer studenti uspevaju u učionici da razumeju tekstualne osobine profesionalnih žanrova,

već je u činjenici da studenti „još nisu svesni diskursne realnosti profesionalnog sveta“ (Bhatia, 2008: 161). Razlog, po mišljenju ovog autora, nije u studentima, već u profesorima i analitičarima žanra koji profesionalne žanrove tretiraju kao jednostavne tekstualne artefakte. Zbog toga se poslednjih godina velika pažnja posvećuje profesionalnoj praksi i faktorima izvan samog teksta (odnosno kontekstu), koji su neophodni za adekvatnu analizu i razumevanje. Pored samog teksta, odnosno profesionalnog diskursa, neophodno je posmatrati i profesionalno okruženje u okviru šireg konteksta institucionalnih, profesionalnih, organizacionalnih i vaspitnih kultura (Slika 2). I upravo to bi trebalo da predstavlja okvir koji može da premosti razlike između idealnog sveta učionice i stvarnog sveta profesionalne prakse. Ovu osobinu koju ističe analiza žanra, Batia naziva interdiskursivnost (engl. *interdiscursivity*, Bhatia, 2008: 171), i pored pomoći studentima, neophodna je kao pomoć prilikom analize i razumevanja analitičarima, profesorima i korisnicima jezika struke i nauke kako bi uspešnije savladali žanrove, i one čiste i one hibridne.



Slika 2: Perspektive analize diskursa (prema Bhatia, 2008: 171)

Batia kao primer svojoj tezi daje dve situacije u okviru projekata na kojima je radio. Prva situacija vezana je za arbitražu, gde je sudija višeg suda u jednom slučaju morao da pogleda osnovni ugovor o arbitraži, sam

tok i zaključak arbitraže i vreme provedeno na slučaju, i da donese odluku koja je u suštini u suprotnošću sa tekstrom osnovnog arbitražnog ugovora, ali je u skladu sa svim eksternim faktorima vezanim za slučaj. Drugi projekat vezan je za korporativne dokumente koji mogu da budu deo žanra sa retoričkim formama, ali čitalac mora da ima na umu i čitav niz spoljnih faktora koji takođe utiču na poslovanje jedne kompanije i koji mogu dovesti do bankrota kompanije iako se to ni na koji način ne naslućuje iz godišnjeg korporativnog izveštaja.

U slučaju ove monografije, spoljni faktori i kontekst pokazaće se kao značajni faktori u analizi tekstova. Nije dovoljno da student poznaje gramatiku i vokabular pa da može bez problema da analizira određeni tekst i određeni žanr. Neophodan je čitav niz informacija iz spoljnog sveta, poput institucije, same struke, društvene perspektive i kulture, da bi se tekst analizirao i da bi se usvojeno znanje primenilo u realnoj situaciji profesionalnog diskursa, što je jedan od krajnjih ciljeva obrazovanja i svakog udžbenika.

### **3.1.7. Metoda žanrovske instrukcije**

Još jedan pristup podučavanju jezika struke pomoću žanrova je pristup koji je poznat kao metoda žanrovske instrukcije (engl. *GBI – genre-based instruction*) ili metoda žanrovske pedagogije (engl. *GBP – genre-based pedagogies*) u podučavanju pisanja za potrebe struke. Ovde je akcenat stavljen na jednu veštinu, pisanje, kojom se ovaj rad ne bavi, ali je korisno predstaviti način na koji žanrovi mogu da se upotrebe u pedagoške svrhe. Prema Hajlandu, žanrovske pedagogije „podržavaju učenike unutar kontekstualnog okvira za pisanje koji prvenstveno ističe značenja i tipove tekstova koji su aktuelni u određenoj situaciji“ (Hyland, 2003: 25-26), što za studente predstavlja jasno i sistematično objašnjenje načina na koji jezik funkcioniše u društvenim kontekstima. Ovaj pristup, što se može videti i iz nekoliko kasnije pomenutih istraživanja, pokazao se kao praktičan i uspešan za učenje engleskog kao nematernog jezika jer polazi od prepostavke da svi pisani žanrovi imaju određene sheme koje nisu lični izrazi, već društveno prihvatljivi izrazi diskursne zajednice. Drugim rečima, žanrovi se baziraju na prepostavkama da osobine grupe tekstova zavise od konteksta u kome su ti tekstovi nastali i da te osobine mogu da se opišu tako da povezuju određeni tekst s ostalim tekstovima iz grupe, kao i sa izborom

fraza i izraza koji su najčešći u toj grupi tekstova. Sam jezik je deo društvene stvarnosti jer kroz ponavljanje konvencija pojedinci ostvaruju društvene odnose i komunikaciju. Žanrovske pristupe učenju jezika nude najefikasniji način pristupa i kritici kulturnih i lingvističkih resursa (Hasan, 1996), a kada predstave studentima eksplisitno retoričko razumevanje tekstova i metajezik za njihovu analizu, nastavnici u stvari pomažu studentima da vide tekstove kao artefakte koji se mogu eksplisitno ispitati, uporediti i dekonstruisati, otkrivajući pretpostavke i ideologije između redova.

Polazna pretpostavka je da studenti koji dolaze na časove jezika struke imaju dobro znanje jezika, kao i leksičkih i gramatičkih karakteristika jezika, ali da to ipak nije dovoljno da lako savladaju stručne žanrove. I zato su neki nastavnici jezika struke počeli da eksperimentišu sa metodom žanrovske instrukcije. U osnovi „metoda žanrovske instrukcije je učenje jezika zasnovano na rezultatima analize žanra” (Osman, 2004: 2). Analiza žanra se ovde posmatra kao alat koji istražuje strukturu organizaciju tekstova pomoću stavova i strategija, predstavlja statističke podatke o upotrebi leksičkih i gramatičkih elemenata u okviru određenog žanra, uključuje komunikativnu nameru, ulogu pisca i publike, kao i kontekst. Rezultati analize žanra, koji se pre svega nadovezuju na učenje Batije i Svejlsa, predstavljaju uvodni materijal za metodu žanrovske instrukcije.

Na osnovu modela Koupa i Kalancisa (Cope and Kalantzis, 1993), metoda žanrovske instrukcije se sastoji iz četiri faze: modeliranje, vođenje, vežbanje i nezavisno pisanje. Ceo pristup polazi od pripremljenosti samog nastavnika, koji mora da stekne određeno znanje o žanrovima neophodnim za studente koji žele da postanu članovi određene diskursne zajednice. Nastavnik traži primere tih žanrova i analizira ih putem analize žanra. Zatim ih predstavlja studentima, prvo uopšteno, pa detaljnije, objašnjavajući strukturu organizaciju tekstova kako bi izdvojio retoričke elemente. Studenti dobijaju informacije o stavu kao „segmentu teksta koji je oblikovan ili ograničen specifičnom komunikativnom funkcijom (Holmes, 1997) ili kao delu teksta koji koristi pisac (ili govornik) kako bi postigao određenu namenu unutar teksta (Henry and Reseberry, 2001)” (Osman, 2004: 6). Cilj je da se dobiju informacije o društvenom i kulturnom kontekstu pored samog teksta radi boljeg razumevanja žanra. Nakon toga studenti se upoznaju i sa strategijama kao „koracima koje koriste autori žanra da realizuju komunikativnu svrhu ili nameru” (Osman, 2004: 12). Studenti pronalaze stavove i strategije

u materijalu koji im prezentuje nastavnik, da bi nakon toga sami vežbali pisanje sličnog materijala, pre konačnog pisanja samostalnog primera žanra koji se ocenjuje i koji prikazuje njihovo korišćenje generičkog znanja žanra i njihovu pripadnost određenoj diskursnoj zajednici. U toku vežbanja, akcenat je stavljen na interaktivnu korelaciju između nastavnika i studenta, jer nastavnik sve vreme „pridržava“<sup>16</sup> studenta u performansama. Intervencije nastavnika su neophodne u početnim fazama vežbanja kako bi student savladao određene konvencije, ali se njihov broj smanjuje usled napretka studenta, sve dok student uspešno samostalno ne savlada pisanje određenog teksta. Ovim pristupom centralni okvir učenja i dalje su faze u procesu pisanja, ali je student podstaknut da istražuje i pokuša da koristi znanje koje je dobio kao input, nekad i nesvestan kome žanru konkretno pripada (Kaur and Chun, 2005: 2). Postoje studije (npr. Osman, 2004) koje pokazuju da je znanje studenata mnogo bolje nakon što nauče osnove analize žanra, posebno nakon što se upoznaju sa stavovima i strategijama. Takođe, te iste studije potvrđuju premisu da analiza žanra nije statična i analitična, već dinamična i inovativna disciplina sa pedagoškim potencijalom. Kao glavni nedostatak, neki naučnici ističu da bi žanrovske instrukcije mogle da se shvate kao „receipt teorije žanra“ (Freedman and Medway, 1994: 46; prema Hyland, 2003: 26) ili kao preskriptivna metoda učenja (Dixon, 1987, Raimes, 1991; prema Hyland, 2003: 26), ali to može da se desi, tvrdi Hajland (Hyland, 2003: 26-27), jedino u slučaju nemaštovitih i neiskusnih nastavnika.

U svojoj knjizi *Žanr i pisanje na stranom jeziku*, Hajland (Hyland, 2004) predstavlja opšte teorijske pretpostavke o žanru, ali takođe daje i konkretnе savete za rad u učionici na principu žanrovskog pedagoškog pristupa. On govori kako odrediti potrebe studenata vezane za znanje o žanru, kako izraditi nastavni plan koji će poboljšati svest i znanje o žanru, kako odabratи tekstove koji će biti dati studentima kao primeri na času, kako pripremiti zadatke koji će pomoći studentima da razumeju osobine određenog žanra, i kako pristupiti pisanju sa svim dobijenim znanjem o žanru. Autor identificuje sledeće faze žanrovskog kursa pisanja: identifikacija konteksta učenja

---

<sup>16</sup> Termin „scaffold“ je prvi upotrebio Vigotski (Vygotsky, 1978), a Hajland ga veoma često koristi u svojim radovima kao termin koji označava pridržavanje studenta na lestvici koja ide naviše, gde je držanje čvršće dok su performanse studenta na početnom nivou, i stisak se smanjuje, odnosno pomoći nastavnika jenjava kako se student penje sve više na lestvici i kako su njegove performanse bolje i naprednije.

i konteksta upotrebe, razvijanje ciljeva i namera, sakupljanje i analiza primera žanra, određivanje društveno-kulturnog znanja, redosled žanrova na kursu pisanja i određivanje celina za učenje (Hyland, 2004: 92). Posebno poglavje u knjizi govori o prednostima ovakvog pristupa: jasno razumevanje o načinima planiranja tekstova, sistematičnost, zasnovanost na analizi potreba, postepeno pomaganje piscima da shvate kontekst i karakteristike žanra, prepoznavanje društvenih osobina, kao i pomoć nastavnicima u njihovom razvoju. Posebno se ističe poslednje poglavje u kome Hajland podstiče nastavnike i studente da samostalno pristupe analizama žanra i sami dođu do nekih novih pravila i saznanja, a ne samo da se osalone na naučeno.

Svami (Swami, 2008: 1) je sa svojim studentima izvršio eksperiment koristeći pristup žanrovskih instrukcija sa nekoliko žanrova, gde su primeri za dva žanra uzeti iz Batijine knjige (Bhatia, 1993: 184, 190-1). Tokom kursa, studenti su prošli kroz četiri faze (predstavljanje primera žanra, analizu tekstova korišćenjem strukture koraka i stavova, osposobljavanje studenata za pisanje, pisanje korišćenjem stečenog znanja). Njegov zaključak je da, pored toga što su studenti shvatili i istakli veliku praktičnu prednost znanja dobijenog na ovaj način, nastavnici primećuju da je ovaj pristup jedan veoma moćan pedagoški alat koji pruža „konkretnu mogućnost da se usvoje konceptualni i kulturni okviri kako bi se završili pismeni zadaci izvan kursa na kojem su podučavani” (Cheng, 2006: 77). Ovaj zaključak nadovezuje se na studiju Kofina (Coffin, 2001) koji takođe tvrdi da su znanje o žanru i generičke osobine moćan pedagoški alat iz sedam razloga: (1) poznavanje žanra pomaže studentima da shvate organizacionu strukturu, (2) znanje o žanru razvija razumevanje studenata o komunikativnoj nameri, (3) studenati postaju svesni očekivanja čitalaca, (4) studenti postaju svesniji korisnici jezika, (5) studenti razvijaju holistički pristup tekstu, (6) studenti mogu da prenesu razumevanje žanra na druge situacije, i (7) studenti mogu da poboljšaju samosvest i stav prema učenju jezika, što je veoma važno za njihove karijere jednom kad izađu iz učionica. I Hajland (Hyland, 2004: 15) u svojoj knjizi ističe da „poznavanje žanrova ima važan potencijal podizanja svesti za nastavnika, sa značajnim implikacijama i za njihovo razumevanje pisanja i za njihov profesionalni napredak”.

U istraživanjima novijeg datuma, Brus (Bruce, 2008) predstavlja model akademskog pisanja koji se zasniva na dva pristupa žanrovskim instrukcijama – sistematskoj funkcionalnoj lingvistici (engl. *SFL – Systemic*

*Functional Linguistics*) i engleskom jeziku struke (engl. *ESP – English for Specific Purposes*), u kojima se akcenat stavlja na „sveobuhvatnu kognitivnu organizaciju teksta” (Bruce, 2008: 8) vezanu za retoričke namere i organizaciju informacija. O ovim pristupima govorio je i Hajland (Hyland, 2004). Tri najvažnija elementa oba žanrovska pristupa ogledaju se u društvenoj motivaciji i društvenim elementima žanra, kognitivnim organizacionim strukturama i stvarnoj jezičkoj realizaciji diskursa (Bruce, 2008: 36), a Brus takođe nudi i model primene pristupa žanrovske instrukcije u akademskom pisanju.

Slično tome, Bogdanović (2014a) koristi žanrovski pristup za podučavanje metadiskursa kao osobine akademskog pisanja. Autorka je analizirala pojavljivanje elemenata metadiskursa u stručnim udžbenicima, i predstavila pedagoške implikacije korišćenja kontekstualno određenih metadiskursnih markera kao osnove nastave engleskog jezika struke. Pored pedagoških implikacija, autorka se bavila i kulturnoškim aspektima primene ove metode u nastavi (Bogdanović, 2016).

Gardiner (Gardiner, 2010) je svoje istraživanje primene modela učenja veštine pisanja na principu žanra sproveo na studentima pripremnih programa pre upisa na Univerzitet u Sidneju. Nakon upoznavanja sa žanrovima i njihovom primenom u pisanju, studenti su ocenili da je takav kurs veoma koristan i upotrebljiv u kasnijim prilikama. Interesantno je da su neki studenti i dalje tražili gramatiku na kursu, jer je to deo tradicionalnog učenja jezika. Matsuo i Bevan (Matsuo and Bevan, 2002) su na studijama engleskog u Japanu primenili ovaj pristup na dva kursa, jednom na kome su se fokusirali samo na jedan žanr i drugi gde je akcenat bio na nekoliko kraćih žanrova. Oni smatraju da je najveća prednost žanrovskog učenja u tome što promoviše ne samo jezičke veštine i samoizražavanje, već i svest o retoričkim izrazima – iako pisac piše da bi odgovorio na određenu situaciju koja je individualna, ta ista situacija predstavlja jedan tip situacije sa tipičnim učesnicima koji komuniciraju putem tipičnih izraza karakterističnih za određeni žanr kome ta situacija pripada. Či i Rui-jing (Qi and Rui-ying, 2004) su sproveli svoje istraživanje sa studentima u Kini na kursu čitanja na engleskom jeziku i došli su do zaključka da učenje na principima žanra pomaže studentima u brzini čitanja i razumevanju osobina žanra, mada ne i u razumevanju samog sadržaja tekstova. Sva ova istraživanja ističu pred-

nost upoznavanja studenata sa osobinama žanra u učenju stranog jezika, bez obzira na veštinu na koju se stavlja akcenat.

Istraživanja vezana za žanrovske instrukcije mogu da se primene i na proces čitanja, kao što je već istaknuto. Samim tim, dobijeni rezultati različitih istraživanja pomenutih u ovom poglavlju imaju odjeka i na rezultate analize tekstova kao jednog konkretnog žanra. Drugim rečima, neophodno je predstaviti primere žanra i analizirati tekstove koristeći strukturu samog žanra. Iako malo detaljnija nego što je potreba nastavnika, ova analiza može da pomogne nastavnicima da sagledaju važne osobine žanra teksta u udžbenicima i da onda pronađu način da te osobine predstave studentima (Bogdanović, 2014b, 2016). Nakon toga studenti se osposobljavaju da dalje koriste taj žanr, bilo u procesu čitanja ili u procesu pisanja, prvo uz pomoć nastavnika a zatim i sve samostalnije. Na kraju kursa, studenti bi trebalo da sa sobom ponesu znanje koje bi im bilo veoma korisno u komunikaciji unutar njihove diskursne zajednice.

### **3.2. Aspekti analize metadiskursa**

U nastavku biće predstavljene definicije metadiskursa, kao i načini utvrđivanja metadiskursnih elemenata. Biće reči o dva pristupa analizi metadiskursa, ali sama analiza zasniva se na Hajlandovom radu i taksonomiji. Zbog toga je detaljnije predstavljeno Hajlandovo istraživanje u nekoliko oblasti, s posebnim osvrtom na njegovo istraživanje metadiskursa u udžbenicima. Ovo istraživanje je značajno jer je urađeno na mnogo većem korpusu i u narednom poglavlju poslužiće za komparativnu analizu. U okviru ovog dela poglavlja dat je pregled najvažnijih istraživanja u ovoj oblasti, kao i postojeće taksonomije metadiskursa. Na kraju je prikazan model koji je korišćen prilikom kritičke analize metadiskursnih elemenata.

#### **3.2.1. Pojam i definicija metadiskursa**

Termin 'metadiskurs', zajedno s terminima 'metatekst' i 'metajezik', veoma je čest u literaturi vezanoj za primenjenu lingvistiku, akademski diskurs, analizu diskursa, analizu žanra i upotrebu jezika struke. U *Enciklopedijskom rečniku moderne lingvistike* Dejvida Kristala iz 1985. godine

pojavljuje se jedino termin 'metajezik' koji je definisan kao „jezik višeg stepena koji služi za opisivanje predmeta izučavanja“ i kao „jezik kojim se govori o jeziku“ (Kristal, 1985: 248). U *Rečniku književnih termina* iz 1991. godine ne postoji termin 'metadiskurs', ali postoje termini 'metajezik' i 'metatekst'. Metajezik se opisuje kao „jezik nauke“, jezik kojim se govori o prirodnom, odnosno predmetnom jeziku i koji se nalazi stepen iznad njega. Takav jezik je precizan, „pošto veća preciznost dolazi s ukidanjem višezačnosti“, i apstraktan, „pošto se preciznost postiže tako što se novo značenje definicijom izoluje i konstruiše na višoj teorijskoj ravni“ (*Rečnik književnih termina*, 1991: 455-456). Metatekst je definisan kao „tekst koji je nastao pod uticajem drugog teksta. Predstavlja model prototeksta i način međutekstovnog nadovezivanja između dva teksta ili više tekstova.“ (*Rečnik književnih termina*, 1991: 460-461). Novija literatura, ipak, smatra ovakva gledišta zastarelim, te tekst i metadiskurs posmatra u istoj ravni. I *Pojmovnik strukturalne lingvistike* nudi definiciju termina 'metajezik' kao „jezik koji se koristi u naučnoj analizi“ (Novakov, 2006: 44). *Pojmovnik* objašnjava da su naučnici težili da osmisle naučno sredstvo koje će na najadekvatniji način opisati njihovo polje istraživanja, te su formirali logički jezik za naučne analize.

Termin 'metadiskurs' pojavio se osamdesetih godina 20. veka u delima Vande Kopla i Krismor (Vande Kopple, 1985; Crismore, 1983).<sup>17</sup> Definisan je kao diskurs o diskursu, odnosno način na koji autor teksta pokušava da usmerava čitaoca kroz tekst i pomogne mu u razumevanju teksta i autorove perspektive. Vande Kopl ističe kako postoje dva nivoa pisanja. Na prvom nivou predstavljaju se informacije o predmetu teksta i na tom nivou se proširuje propozicioni sadržaj. Na drugom nivou, nivou metadiskursa, pisci „ne dodaju propozicioni materijal već pomažu čitaocima da organizuju, klasifikuju, interpretiraju, ocene i reaguju na takav materijal“ (Vande Kopple, 1985: 83). Vande Kopl je u svom radu ponudio i prvi klasifikacioni sistem metadiskursa koji je kasnije poslužio kao osnova za sistematizaciju metadiskursnih elemenata (o njemu će biti reči u odeljku 3.2.5.1). Sličnu definiciju dali su i Krismor i dr. u svom radu, ističući da je metadiskurs u stvari „lingvistički materijal u tekstovima, pisanim ili usmenim, koji ne

---

<sup>17</sup> Hajland (Hyland, 2005: 3) ističe da je sam termin 'metadiskurs' kovanica Zeliga Harisa (Zellig Harris) koju je upotrebo 1959. godine da označi razumevanje jezika u upotrebi i pokušaje pisaca i govornika da usmere percepciju primaoca teksta.

dodaje ništa propozicionom sadržaju ali je namenjen da pomogne slušaocu ili čitaocu da organizuje, interpretira i oceni datu informaciju.” (Crismore et al., 1993: 40).

Definicije metadiskursa vezane su za pojam propozicionog materijala. U suštini, ovaj termin se odnosi na „informaciju o eksternoj realnosti: sve vezano za misli, učesnike ili dešavanja u svetu izvan teksta.” (Hyland, 2005: 19). Propozicioni materijal se posmatra kao primarni diskurs, dok je metadiskurs sekundarni diskurs koji ga podržava. Novija stanovišta (Adel, 2006; Blagojević, 2008; Mauranen, 2010; Hyland, 2010) ne podržavaju teoriju o dva diskursa, ili dva nivoa diskursa, već metadiskurs tretiraju kao deo teksta, u ravnim sa propozicionim materijalom, bez mogućnosti njihovog samostalnog posmatranja i upotrebe.

U literaturi se za termin ‘metadiskurs’ takođe mogu naći i termini ‘signalizirajuća sredstva’ (engl. *signaling devices*), ‘putokazi’ (engl. *verbal signposts*), ‘meta-komunikativni markeri’ (engl. *meta-communication markers*), ‘modaliteti markera’ (engl. *marker modality*) (prema Blagojević, 2001: 81), zatim termini ‘metagovor’ (engl. *metatalk*), ‘metatekst’ (engl. *metatext*), ‘signaliziranje’ (engl. *signalling*), ‘eksplicitno signaliziranje’ (engl. *explicit signalling*), ‘netematski materijal’ (engl. *non-topical material*), ‘diskursni signali’ (engl. *discourse signals*) (prema Moreno, 1997), kao i termin ‘tekstualna refleksivnost’ (engl. *textual reflexivity*), odnosno ‘diskursna refleksivnost’ (engl. *discourse reflexivity*) (Mauranen, 1993, 2007), dok se u literaturi na srpskom jeziku najčešće pronalazi termin ‘diskursni markeri’.

Metadiskurs može da se koristi kao način da autori projektuju svoje mišljenje u diskursu i tako objasne svoje poimanje materije čitaocima. Elementi metadiskursa treba da „ubede, informišu, zabave ili možda samo da uključe publiku” (Hyland, 2005: ix), tako da mogu da se definišu kao „jezički izrazi koji upućuju na tekst koji se razvija i na pisca i zamišljene čitaoce tog teksta” (Hyland, 2005: ix). Početak 21. veka donosi veoma čestu upotrebu termina ‘metadiskurs’ u naučnim radovima, ali ne uvek u istom značenju.

Tokom dvadesetak godina bavljenja metadiskursom, nastala su dva gledišta na metadiskurs. Prvo je poznato kao tzv. integralni pristup<sup>18</sup> (Bla-

---

<sup>18</sup> Koriste se i termini integrativni metadiskurs (engl. *integrative*) (Mauranen, 1993a) i interaktivni metadiskurs (engl. *interactive*) (Adel, 2010).

gojević, 2001: 83-84) koji je nastao pod uticajem funkcionalne lingvistike. Metadiskurs se sagledava s aspekta njegove sposobnosti da vrši tekstualnu organizaciju i s aspekta njegove interpersonalne ekspresije. Izrazi stava i modalni izrazi inkorporiraju se s izrazima organizacije teksta, mada se priznaje postojanje razlika između njih. Pristalice ovog gledišta su Lautamatti, Vande Kopl, Markanen, Krismor i Farnsvort, Luka i drugi (Lautamatti, 1978; Vande Kopple, 1985; Markkanen et al., 1990; Crismore and Farnsworth, 1990; Luukka, 1992; sve prema Blagojević, 2001). Dakle, po ovoj definiciji, metadiskurs ima šire značenje, a u centar stavlja tekstualnu interakciju.

Druga grupa lingvista ograničava metadiskurs samo na funkciju organizacije teksta. Ovaj pristup se naziva ne-integralni (engl. *non-integrative*) (Blagojević, 2001: 85; Mauranen, 1993: 158; Adel and Mauranen, 2010: 2) i refleksivni (engl. *reflexive*) (Adel, 2010: 70). Ovoj grupi pripadaju Enkvist, Mauranen i drugi (Enkvist, 1975; Mauranen, 1993, 2007; prema Blagojević, 2001). Oni smatraju da modalni izrazi nisu deo metadiskursa, ali uključuju autorovo direktno obraćanje čitaocu rečima i izrazima kojima se skreće čitaočeva pažnja. Ovi lingvisti nude užu definiciju metadiskursa čija je osnovna kategorija refleksivnost.

I među imenima savremene primenjene lingvistike poslednjih nekoliko godina i dalje postoji razlika u pristupu metadiskursu. Godine 2010. *Nordijski časopis o studijama o engleskom jeziku* (*Nordic Journal of English Studies*) posvetio je čitav broj metadiskursu, i tad su svoj doprinos dali poznati lingvisti današnjice koji se bave i metadiskursom. Ovde su se našli radovi Aneli Adel (Annelie Adel), Ane Mauranen (Anna Mauranen), Kena Hajlanda (Ken Hyland) i Ejvon Krismor (Avon Crismore). U uvodnom tekstu Adel i Mauranen (Adel and Mauranen, 2010: 1) ističu da se svi primjenjeni lingvisti slažu da je metadiskurs „diskurs o diskursu“ i to je suština koju svi uključuju u svoje interpretacije. Ali sva ostala pitanja – da li je interaktivni diskurs deo metadiskursa, da li je argumentacija deo metadiskursa, da li pored pisanja treba sagledati i govor kao izvor metadiskursa, da li metadiskurs uključuje „jezik o jeziku“ – predmet su različitih stavova.

Iako objavljeni u istom časopisu 2010. godine, Mauranen i Hajland, na primer, imaju različite stavove. Adel i Mauranen (Adel and Mauranen, 2010: 2) smatraju da su elementi metadiskursa u tekstu kako bi organizovali tekst i upućivali na određene delove samog teksta. Nasuprot njima, Hajland

(Hyland, 2010: 125) smatra da metadiskurs sačinjavaju jezički elementi koji pomažu u stvaranju interaktivne funkcije između autora i teksta s jedne strane, odnosno autora i čitaoca s druge. U oba slučaja, ipak, metadiskurs pokazuje stav autora koji je uključio deo sebe u tekst u želji da se približi čitaocu i jasno mu iskaže svoje stavove i ideje, odnosno pomogne mu u njihovom tumačenju. Jezik se ne koristi samo da bi prezentovao informaciju o svetu, već postaje deo organizacije teksta koji aktivno uključuje čitaoca u taj tekst. Metadiskurs je veoma čest u akademskom pisanju, jer pomaže naučnicima da u pisanoj formi ponude verodostojnu sliku sebe i svog rada, kao i da priznaju i pregovaraju oko društvenih veza s čitaocima.

Ova monografija oslanja se na Hajlanda i njegovu definiciju i klasifikaciju metadiskursa. Kao odgovor na nejasnoće u definisanju i podelama metadiskursa, Hajland (Hyland, 2005) u svojoj knjizi o metadiskursu nudi „teoretski snažniji i analitički sigurniji model metadiskursa, baziran na određenom broju suštinskih principa i predstavljajući jasne kriterijume za identifikaciju i kodiranje osobina.” (Hyland, 2005: 37). Njegova polazna osnova jeste da retoričke osobine metadiskursa moraju da se posmatraju isključivo u kontekstu u kome se pojavljuju i moraju da se analiziraju kao deo prakse, vrednosti i idealeta zajednice koja te elemente koristi. Hajland takođe nudi i jasnu definiciju metadiskursa: „**Metadiskurs je okvirni termin za autorefleksivne izraze koji se koriste da pregovaraju o interakcijskim značenjima u tekstu, pomažući piscu (ili govorniku) da iskaže svoj stav i da sarađuje s čitaocima kao članovima određene zajednice.**” (Hyland, 2005: 37). Hajland, dakle, posmatra metadiskurs kao sistem autorefleksivnih jezičkih elemenata. Oni mogu, ali ne moraju da budu deo metadiskursa, zavisno od zajednice koja ih koristi i zavisno od samog teksta, odnosno konteksta. Akcenat je stavio i na interpersonalni odnos i interakciju pisca i čitaoca.

Tri ključna principa metadiskursa su sledeća (Hyland i Tse, 2004: 159; Hyland, 2005: 38):

- i) Metadiskurs se razlikuje od propozicionih aspekata diskursa (propozicije su stvari koje se dešavaju u svetu i o kojima se piše, a metadiskurs se odnosi samo na tekst i nalazi se samo unutar teksta);
- ii) Metadiskurs se odnosi na aspekte teksta koji uključuju interakciju pisca i čitaoca (elementi teksta organizuju tekst i kao propozicije zato što rečenice vezuju za pojave u spoljnem svetu i kao elementi metadiskursa tako

što rečenice povezuju i približavaju čitaocima, tako da je interpersonalni element uvek prisutan);

iii) Metadiskurs se odnosi isključivo na odnose unutar diskursa (veznici kao reference mogu da povežu aktivnosti u svetu izvan teksta i tada govorimo o eksternim propozicijama, ili mogu da povežu i organizuju diskurs kao argument i tada su interni elementi metadiskursa).

### **3.2.2. Istraživanja metadiskursa**

Mnogo je studija objavljeno u vezi sa značajem metadiskursa u pisanju. Hajland (Hyland, 2005: 5) u svojoj knjizi ističe da su najvažnije sledeće studije: značaj metadiskursa u neformalnom razgovoru, školskim udžbenicima, usmenim pričama, tekstovima koji popularizuju nauku, fakultetskim udžbenicima, postdiplomskim disertacijama, Darvinovom *O poreklu vrsta*, reklamnim sloganima i kompanijskim godišnjim izveštajima. Studije su takođe istraživale upotrebu metadiskursa među različitim kulturnim grupama, u srednjevekovnim medicinskim spisima i naučnom diskursu s kraja 17. veka.<sup>19</sup>

Adel (Adel, 2010: 172) prepoznaje značaj i sledećih istraživanja: elementi metadiskursa u političkim pismima, usmenim i pismenim prezentacijama na konferencijama, studentskim radovima, kao i uvodnim poglavljima udžbenika i apstrakta iz ekonomije.<sup>20</sup>

Hajland (Hyland and Tse, 2004; Hyland, 2005, 2010) je vršio istraživanje metadiskursa u pisanju postdiplomaca na uzorku od 240 masterских i doktorskih disertacija koje su napisali postdiplomski studenti na šest usmerenja na univerzitetima u Hong Kongu. Elektronski je obrađeno četiri miliona reči, a zaključak je bio da se metadiskursni signal koristi jednom na svaku 21 reč (pod signalom, podrazumeva se semantički element koji može da bude reč, klauza ili rečenica). Najviše se koriste izrazi autorovog ogradijanja i tranzicioni izrazi. Izrazi autorovog ogradijanja pokazuju studentsku

<sup>19</sup> Autori su, ponaosob, Schiffrin, 1980; Crismore, 1989; Norrick, 2001; Crismore and Farnsworth, 1990; Hyland, 2000; Bunton, 1999; Hyland, 2004b; Swales, 1990; Crismore and Farnsworth, 1989; Fuertes-Olivera et al., 2001; Hyland, 1998; Mauranen, 1993; Crismore et al, 1993; Valero-Garcés, 1996; Taavitsainen, 1999; Atkinson, 1999; sve prema Hyland, 2005: 5.

<sup>20</sup> Autori su, ponaosob, Mao, 1993; Luukka, 1994; Intaraprawat and Steffensen, 1995; Cheng and Steffensen, 1996; Bondi, 2001; sve prema Adel, 2010: 172.

nesigurnost prezentovane informacije, čime ograničavaju svoju ulogu pred komisijom za odbranu. Tranzicioni izrazi, pre svega veznici, koriste se da pomognu studentu da poveže izložene informacije i argumente. Takođe, u doktorskim disertacijama veoma je česta upotreba markera izvora tvrdnje jer postoji više citata i više pročitanih izvora informacija.

Hajland (Hyland, 2005) se takođe bavio istraživanjima metadiskursa u godišnjim izveštajima uprava kompanija u Hong Kongu, zatim u delima Aristotela, kao i u Darvinovoј knjizi *O poreklu vrsta* (prateći detaljno istraživanje Krismor i Farnsvorta). Istraživao je i metadiskurs u 28 naučnih radova iz sedam vodećih naučnih časopisa. Hajland se bavio i istraživanjem udžbenika, o čemu će posebno biti reči.

Mauranen je takođe vršila mnoga istraživanja. Jedno od njih je nastalo na osnovu korpusa usmenog engleskog jezika kao *lingua franca* (ELFA korpus – *Spoken English as a Lingua Franca in Academic Settings*, [www.eng.helsinki.fi/elfa](http://www.eng.helsinki.fi/elfa)) koji je sakupljen na dva univerziteta, u Helsinkiju i u Tamperi, u Finskoj. Godine 2007. korpus je imao oko milion reči nastalih na osnovu snimljenog materijala govornika sa 51 različitim maternjim jezikom. Mauranen (Mauranen, 2007; Mauranen et al., 2010), koja koristi ne-integralni pristup metadiskursu, bazirala je svoje istraživanje na određenim elementima i posmatrala njihovu upotrebu u određenim kontekstima. Iako je termin 'metadiskurs' tada već imao svoje mesto u upotrebi, autorka i dalje koristi svoj termin 'diskursna refleksivnost'. Takođe, uvodi i termin 'diskursna kolokacija' (engl. *discourse collocation*, Mauranen, 2007: 7) koji označava dva elementa metadiskursa koja se udružuju kako bi pojačala društvenu interakciju s čitaocem. Tako se, na primer, izraz *I would like to* koji se koristi da ublaži želju i nameru pisca (umesto *want*, *wish*) povezuje s glagolima s istom refleksivnom funkcijom (*ask*, *say*, *show*, *make*).

Mauranen u svojim analizama govorи о upotrebi refleksivnih glagola, koje većina lingvista ni ne ubraja u metadiskurs. Takođe, lične zamenice *I* i *we* se ubrajaju u elemente metadiskursa, ali autorka, proučavajući elemente metadiskursa kao deo govornog korpusa akademske zajednice i deo dijalog-a, ubraja i bezličnu referencu, generičko *you*, kao i izraze *let's put it* i *you could put it*.

Adel je, kao i Mauranen, istraživala usmeni akademski diskurs, odnosno predavanja kao žanr usmenog diskursa (Adel, 2010). Takođe, u istom istraživanju, poredila je usmeni i pismeni akademski diskurs. Istraživanje

je pokazalo da većina elemenata metadiskursa mogu da se pronađu u oba tipa diskursa, ali da postoje i jasne razlike koje se javljaju zbog osobina dva žanra. Tako se popravljanje, izdvajanje i kontekstualizacija javljaju u usmenom diskursu zbog nemogućnosti revizije i planiranja izgovorenih podataka. Upravljanje razumevanjem i upravljanje disciplinom publike se javlja takođe samo u usmenom diskursu zbog direktnog obraćanja publici. S druge strane, argumentacija je prisutnija u pisanom žanru jer pisac mora da obrazloži svoje stavove, dok se u usmenim predavanjima ne pojavljuje jer predavač samo prezentuje postojeću informaciju. Ipak, autorka ističe da je poređenje ova dva žanra još uvek izuzetno neistražena kategorija kojoj će se verovatno u budućnosti posvetiti više pažnje.

Garsia-Kalvo (Garcia-Calvo, 2002) je istraživao elemente metadiskursa u naučnim apstraktima koji se šalju na konferencije. Cilj tih apstrakata je da ubede članove konferencijske komisije da je neko istraživanje dovoljno dobro da bude pozvano na konferenciju, tako da ovakav tekst obiluje izrazima ubedivanja i izrazima autorovog ogradijanja. Istraživanje je vršeno na 400 apstrakta na engleskom i španskom jeziku sa konferencija iz oblasti lingvistike i biologije, na osnovu Krismorine taksonomije (Crismore, 1983). Zaključak je da se u svakom apstraktu nalazi minimum jedan element interpersonalnog metadiskursa, i da su sa po otprilike 30% zastupljeni markeri autorskog ogradijanja, markeri naglašavanja i markeri stava, što je i logičan zaključak jer ovi tekstovi treba da ubede čitaoca u određene tvrdnje autora. Ipak, procenat upotrebe se razlikuje u dva jezika, zbog razlike u kulturi koja utiče na žanr, ali se procenat razlikuje i kada se radi o različitim žanrovima koje autor istražuje.

Mirović i Bogdanović (2016) su svoje istraživanje usmerile na upotrebu metadiskursa naučnih radnika koji svoje rade objavljaju na srpskom jeziku kao maternjem i na engleskom jeziku kao jeziku diskursne zajednice. Njihovo istraživanje je pokazalo da ovi autori koriste metadiskurs znatno više kada pišu na engleskom jeziku, u potpunosti se prilagođavajući kulturi i normama akademskog pisanja na tom jeziku. Međutim, u komunikaciji s autorima primećeno je da su norme pisanja usvojili i prihvatali bez dubljeg razumevanja mogućnosti i prednosti upotrebe metadiskursa u pisanom tekstu.

Bondi (2010) je u svom radu istraživala elemente metadiskursa u uvodima naučnih radova iz oblasti ekonomije i poredila ih s uvodnim po-

glavljima istaknutih udžbenika iz iste oblasti. Uticaj žanra je naravno bio očigledan i poređenje se razlikovalo u tom aspektu. U udžbenicima elementi metadiskursa često sadrže ključne reči *chapter, book, text, textbook, section, part*. Lični izrazi su prisutni, ali pored povremenog *I* i *we*, često se koristi i drugo lice *you*. Po tome se tekstovi udžbenika razlikuju od naučnih radova u kojima se insistira na bezličnim konstrukcijama. U udžbenicima se u metadiskursnim izrazima često mogu naći glagoli *conclude, describe, introduce, present, provide* i *summarize*, kao i imenice *implications, model* i *results*. U udžbenicima nije česta upotreba argumenata jer se stavovi samo prenose prilikom uvođenja studenta u svet konvencija diskursne zajednice kojoj udžbenik pripada.

Zanimljivo istraživanje su sproveli Krismor i Abdolezadeh (Crismore and Abdollehzadeh, 2010). Oni su našli sva istraživanja vezana za metadiskurs kojima su se bavili studenti, diplomci i lingvisti u Iranu i prezentovali ih u jednom naučnom radu. Ovakav istraživački rad bi bio od koristi i u mnogim drugim kontekstima, pa tako i u Srbiji, jer bi pružio jasnu sliku o bavljenju ovom oblašću i omogućio bi uvid u komparativne studije (jer je uvek jedan od jezika poređenja engleski jezik) i rezultate tih studija. Na osnovu tih rezultata naučnici koji pišu na engleskom jeziku mogli bi da nauče bolje da koriste elemente metadiskursa, a profesori bi dobili korpus elemenata koje treba prezentovati studentima. Studenti bi trebalo da nauče da ih koriste prilikom pisanja, ali isto tako i prilikom čitanja koje bi im bilo olakšano poznавanjem elemenata metadiskursa.

### **3.2.3. Dva pristupa analizi metadiskursa**

Kao što je već rečeno, tokom godina razvila su se dva pristupa proучavanju metadiskursa. U ovoj monografiji će se za njih koristiti termini integralni i ne-integralni pristup, prateći terminologiju koju je Blagojević uvela u srpsku lingvistiku svojom disertacijom (Blagojević, 2001) i monografijom (Blagojević, 2008).

Integralni pristup se posmatra kao kvantitativan. Definišu se pojavnii oblici metadiskursa i zatim se u korpusu (koji je obično veoma obiman) pronalaze svi primeri. Brojevi se zatim posmatraju, porede sa drugim korpusima (žanrovima, registrima, kontekstima), posmatra se njihova distribucija i frekventnost. Primeri se ne analiziraju dalje. Jedna od zamerki ovom

pristupu je upravo njihovo vađenje iz konteksta i nedostatak dalje pojedinačne analize primera. Kod ovog pristupa, na početku se definišu liste tipova i podtipova elemenata metadiskursa, pa se zatim traže primeri u korpusu i broje se. Ovaj pristup je istorijski nastao prvi, a njegov glavni zastupnik danas je Ken Hajland.

Ne-integralni pristup<sup>21</sup> koristi kvalitativnu analizu. Prvo se pronalaze primeri i isključuju oni koji nisu relevantni za analizu. Nakon toga analiziraju se značenja metadiskursnih elemenata na primerima u konkretnom kontekstu. Analiziraju se funkcije primera i upotreba u sličnim kontekstima. Kod ovog pristupa, polazna tačka je jedan element diskursa. Pronalaze se relevantni primeri u korpusu i vrši se analiza da bi se odredili širi elementi metadiskursa i njihova funkcija u rečenicama ili segmentima teksta. Glavni moderni lingvista, zastupnik ovog pristupa, jeste Ana Mauranen.

Naravno, postoje i studije koje kombinuju ova dva pristupa, kao i studije koje pokušavaju da daju nove originalne doprinose istraživanju metadiskursa. Ovaj rad koristi integralni pristup. Prvo će na osnovu teorijskih postavki biti određena lista elemenata metadiskursa, a zatim će se kvantitativnom analizom odrediti njihov broj u tekstovima analiziranih udžbenika. Ipak, biće urađena i kvalitativna analiza, tako da će relevantni primeri biti prikazani i analizirani u kontekstu. Time rad ulazi u domen ne-integralnog pristupa. Razlog za to leži u činjenici da sama kvantitativna analiza, iako korisna kao pokazatelj frekventnosti elemenata metadiskursa, ne pruža jasnú predstavu o njihovoј upotrebi i o funkciji elemenata metadiskursa u rečenicama.

Proučavajući metadiskurs u različitim žanrovima, Hajland se u svojoj knjizi (Hyland, 2005: 101-111) bavio i metadiskursom u udžbenicima (odnosno, osvrnuo se na svoja istraživanja metadiskursa u udžbenicima objavljenim u naučnim radovima iz 1998., 1999. i 2000. god.). Udžbenici se posmatraju kao kompilacije dokazanih činjenica i teorija koje se predstavljaju studentima. Hajland, kao i Svejls, posmatraju udžbenike kao „pedagoški i profesionalni žanr koji predstavlja prihvaćena stanovišta dok pruža medijum za pisce koji šire viziju o svojoj disciplini i ekspertima i novajlijama“ (Hyland, 2005: 101). S ovim stanovištem slaže se i autorka, koja se, istina,

---

<sup>21</sup> Kako navodi Hajland (Hyland, 2005: 17), sam termin uvela je Ana Mauranen (Mauranen, 1993a).

u svom delu bavi udžbenicima engleskog jezika struke, ali koji i kao takvi ipak pružaju uvid u naučnu disciplinu i osnovne teorije i postulate te discipline. Ipak, dok se u udžbenicima struke autori trude da pokažu dovoljno autoriteta da uvedu čitaoce u novi svet nauke, u udžbenicima jezika struke se očekuje da autorov komentar gotovo i ne postoji.

Hajland je 1998. godine analizirao po jedno poglavlje iz 21 udžbenika koji su se bavili uvodom u naučnu disciplinu i zatim je rezultate uporedio s radovima iz časopisa iz iste naučne discipline. Zaključak je da se u udžbenicima mnogo više koriste interaktivni elementi (vidi 3.2.5.5) metadiskursa (71,7% ukupnog broja metadiskursa). To je i razumljivo, jer je cilj autora da student uvek zna gde je i šta ga sledeće očekuje, kako bi mogao da prati naučne definicije i postavke. U udžbenicima se najčešće koriste izrazi koji pomažu razumevanju kao što su izrazi za razjašnjavanje pojmova i mera-ri najave. Zatim, veoma su česti tranzicioni izrazi jer usmeravaju proces čitanja tako što pojašnjavaju odnose između propozicija. U radu iz 2000. godine, Hajland je analizirao po jedno poglavlje iz ukupno 56 udžbenika (sedam poglavlja iz svake od osam naučnih disciplina), odnosno analizirao je korpus od 500.000 reči. Procenat upotrebe metadiskursa je bio isti na većem uzorku, ali je sada bilo mnogo više interakcijskih izraza (59,3% interaktivnih i 40,5% interakcijskih izraza). Iz tog razloga, na većem uzorku došlo je do veće upotrebe markera autorovog ogradijanja i markera autorovog odnosa sa čitaocem (8, odnosno 7 na 1000 reči), iako je taj broj i dalje manji nego kod, na primer, naučnih radova. Ovakva upotreba interakcijskih izraza potiče iz činjenice da autori udžbenika ne treba da ubeduju čitaoce u sigurnost neke teorije niti da predviđaju mogućnost da se pokaže da greše jednostavno zato što se tvrdnje u udžbenicima pokazuju kao prepoznatljive činjenice. Autori udžbenika mogu da koriste izraze autorovog ogradijanja kako bi čitaocima predočili jasniju sliku naučnog napretka razlikujući netačne pretpostavke iz prošlosti od tačnih tvrdnji iz sadašnjosti. Kao što je bilo za očekivati, u udžbenicima nema autorovog samopominjanja, ali postoje markeri autorovog odnosa sa čitaocem koji se obraćaju čitaocu kao učesniku u disciplini, ali ne kao ravnopravnom već kao po znanju inferiornijem učesniku u komunikaciji (izrazi poput *by this point you have probably realized that, you should also be aware that, try to describe...*).

Interesantno je primetiti da je 1999. godine, kada je objavio ovo istraživanje, Hajland koristio Krismorinu taksonomiju (Hyland, 1999: 7), dok u

svojoj knjizi iz 2005. godine (Hyland, 2005: 102) koristi vlastitu klasifikaciju metadiskursa i vrši komparaciju na osnovu nje.

### **3.2.4. Utvrđivanje metadiskursnih elemenata**

Elementi metadiskursa su različiti. U pitanju može da bude samo jedna reč (*first, however*), a mogu da budu i izrazi (*as mentioned before, see Fig. 1*), pa čak i cele fraze (*today we're gonna talk a little bit about*). Neki autori (npr. Mauranen, 2007) pominju čak i postojanje celih paragrafa koji imaju diskursno-refleksivnu funkciju. Metadiskurs se najčešće definiše u odnosu na funkciju, a ne na formu, svojih elemenata, a njegova funkcija se ogleda u organizovanju, opisivanju i komentarisanju samog teksta. Ranije studije posmatrale su metadiskurs u okviru sintakse, ali danas se većina lingvista slaže da se ipak radi o funkcionalnoj kategoriji (Hyland, 2005: 24).

Kada se posmatra forma, jezičke jedinice mogu imati propozicioni sadržaj (kao strukturalni deo nekog iskaza argumentacije) i mogu da budu element metadiskursa (kada pomažu čitaocu da interpretira autorovu interpretaciju). To je primetila još Krismor (Crismore et al., 1993: 41) navodeći primer adverbijala *really*. U rečenici „*It is really terrible*” adverbijal je deo propozicionog sadržaja jer pojačava značenje prideva *terrible*. S druge strane, u rečenici „*Really, it was terrible*” ovaj adverbijal je deo metadiskursa jer ima funkciju iznad propozicionog sadržaja. Krismor, kao i Blagojević (Blagojević, 2001: 86), navode da je funkcija jezičke jedinice važna kao kriterijum upravo zbog retoričkog konteksta.

Hajland (Hyland, 2010: 132-133) takođe govori o potrebi da se razlikuju jezičke jedinice, a posebno konektori. Ukoliko označavaju tranziciju u argumentaciji, konektori i ostali jezički elementi predstavljaju deo metadiskursa. Ukoliko samo povezuju događaje u svetu izvan teksta, odnosno iskazuju odnose između procesa, tada ne pripadaju metadiskursu. Takođe su i komentari o autorovoj proceni mogućnosti deo metadiskursa, dok posledice koje su direktni rezultat određenih okolnosti i eksperimenata to nisu. „Metadiskurs zanimaju interpersonalni, a ne iskustveni odnosi, jer upravo oni otkrivaju načine koje pisci traže da podrže svoje teze i povežu svoje tekstove sa čitaocima.” (Hyland, 2010: 134) Hajland nudi sledeće primere metadiskursa (1) i propozicionog sadržaja (2):

(1) The *next* question I want to examine is the relationship between the teacher's language proficiency and teaching effectiveness.

It *is possible that* instruction in one would lead to increased ability in the other.

(2) In the *next* step, this residual signal is reconstructed by adding the same prediction as was subtracted earlier in the encoding process.

Using this scale *makes it possible to* compare the results of the present study with those of previous socialization studies.

Ovo mišljenje je prihvaćeno i u ovoj monografiji, pa će tako **funkcija** koju jezički element ima u neposrednom ili širem kontekstu odrediti da li izraz svrstati u metadiskursni materijal ili u propozicioni materijal. Važno je istaći postojanje neposrednog ili šireg konteksta, jer bez njega ponekada nije moguće odrediti vrstu metadiskursnog elementa.

### 3.2.5. Klasifikacije metadiskursnih elemenata

Metadiskursni elementi se u postojećim klasifikacionim modelima dele prema formi, značenju ili funkciji, gde je poslednja osnova podele najčešća.

#### 3.2.5.1. Vande Kopl

Prvu klasifikaciju metadiskursa predstavio je Vande Kopl u članku iz 1985. godine i većina lingvista uzima je kao polaznu osnovu svojih klasifikacija. Vande Kopl govori o sedam vrsta metadiskursa (mada granice između njih nisu jasno određene):

1. tekstualni konektivi (engl. *text connectives*) – za povezivanje informacija:
  - 1.1 izrazi za redosled izlaganja propozicionog sadržaja (npr. *first, next, in the third place*);
  - 1.2 izrazi za temporalne ili logističke odnose (npr. *however, nevertheless, as a consequence, at the same time*);

- 1.3 izrazi za podsećanje na izloženu informaciju (npr. *as I noted in Chapter One*);
  - 1.4 izrazi za najavljivanje izlaganja informacija (npr. *as we shall see in the next section*);
  - 1.5 izrazi za najavu razjašnjavanja pojmoveva (npr. *what I wish to do now is develop the idea that*);
  - 1.6 topikalizatori (za ponovno uvođenje informacija ili eksplisitno povezivanje izložene i nove informacije) (npr. *there are, as far as, in regard to*);
2. izrazi za razjašnjavanje pojmoveva (engl. *code glosses*) – pomažu čitaocu da adekvatno shvati značenje elemenata u tekstu (npr. *x means y*);
3. ilokucioni markeri (engl. *illocution markers*) – eksplisitno pokazuju čitaocu koju diskursnu radnju autor preduzima u određenom trenutku u tekstu (npr. *I hypothesize that, to sum up, we claim that, I promise to, for example*);
4. markeri validnosti (engl. *validity markers*) – označavaju procenu istinitosti i pouzdanosti propozicionog sadržaja:
- 4.1 izrazi za autorovo ograđivanje (engl. *hedges*) (npr. *perhaps, may, might, seem, to a certain degree*) – registruju se određene sumnje;
  - 4.2 izrazi naglašavanja (engl. *emphatics*) (npr. *clearly, undoubtedly, it's obvious that*) – da podvuku ono u šta pisac zaista veruje, ili želi da čitalac misli da on veruje;
  - 4.3 izrazi koji doprinose uverljivosti tvrdnji ili saopštenja potkrepljivanjem već dokazanih stavova drugih naučnika (engl. *attributors*) (npr. *according to Einstein*);
5. indikatori izvora tvrdnji (engl. *narrators*) – čitalac se informiše o autoru neke tvrdnje (npr. *Mrs. Wilson announced that, the principal reported that*);
6. markeri stava (engl. *attitude markers*) – autor otkriva svoj stav prema propozicionom sadržaju koji izlaže (npr. *surprisingly, I find it interesting that, it is alarming to note that*);
7. markeri autorovog komentara (engl. *commentary*) – autor se direktno obraća čitaocu, s ciljem da se uvuče u implicitni dijalog s njim:

- 7.1 komentari na čitaočeve raspoloženje, poglede i reakcije na propozicioni sadržaj (npr. *most of you will oppose to the idea that*);
- 7.2 preporuka procedure koju čitalac treba da koristi pri čitanju (npr. *you might wish to read the last chapter first*);
- 7.3 komentari na ono što očekuje čitaoca (npr. *you will probably find the following material difficult at first*);
- 7.4 komentari na aktuelni ili očekivani odnos s čitaocem (npr. *my friends*).

Ovu klasifikaciju preuzeli su mnogi lingvisti u vlastitim bavljenjima metadiskursom. Najveća zamerka ovoj kategorizaciji je nepostojanje jasnih granica među kategorijama. Na primer, u akademskom pisanju gde su citiranje i parafraziranje česti, teško je napraviti razliku između indikatora izvora tvrdnji i izraza koji doprinose uverljivosti tvrdnje. Takođe, van konteksta, nekada je teško odrediti da li određeni izraz pripada markerima autorovog komentara ili markerima stava. Iz tog razloga, postoje autori koji su promenili Vande Koplovu taksonomiju, da bi na kraju to uradio i sam autor (Vande Kopple, 2002).

Vande Kopl (Vande Kopple, 1985: 87), pored toga, sve elemente metadiskursa deli na dve osnovne grupe, interpersonalnu i tekstualnu. Interpersonalni metadiskurs podrazumeva komunikaciju o komunikaciji koja pomaže autoru u iskazivanju ličnih stavova i reakcija na propozicioni sadržaj teksta, i karakteriše interakciju koju autor teksta želi s čitaocem. U ovu grupu on ubraja ilokucione markere, markere validnosti, indikatore izvora tvrdnji, markere stava i neke markere autorovog komentara. Tekstualni metadiskurs podrazumeva komunikaciju o komunikaciji koja pomaže piscu da poveže pojedinačne informacije kako bi oformile spojen koherentan tekst i da poveže individualne elemente propozicije s drugim elementima teksta u određenoj situaciji. Ovde pripadaju tekstualni konektivi, izrazi za razjašnjanje pojmova i markeri autorovog komentara.

### 3.2.5.2. Krismor i dr.

Krismor je metadiskursom počela da se bavi još osamdesetih godina 20. veka. U tekstu iz 1983. godine (Crismore, 1983: 12-14), autorka deli metadiskurs na markere informacija (engl. *informational*) koji pomažu čitaocu da razume osnovnu poruku upućujući na sadržaj, strukturu, autorove

ciljeve i namere, i na markere stava (engl. *attitudinal*) koji pomažu čitaoču da razume perspektivu autora ili njegovu rezervisanost prema sadržaju ili strukturi primarnog diskursa. Markeri informacija dele se na markere za iskazivanje namere (engl. *goals*), za prethodno iskazane planove (engl. *pre-plans*), za buduće planove (engl. *post plans*) i za promenu teme (engl. *topicalizers*). Markeri stava dele se na markere za iskazivanje važnosti teme (engl. *saliency*), za iskazivanje sigurnosti tvrdnje (engl. *emphatics*), za iskazivanje nesigurnosti (engl. *hedges*) i za iskazivanje stava prema tvrdnji (engl. *evaluative*). Analiza metadiskursa je izvršena na devet školskih udžbenika i devet školskih knjiga koje nisu udžbenici. Međutim, tek njena kasnija studija i potpuno drugačija taksonomija iz 1993. godine izazvala je reakcije u analizi metadiskursa.

Krismor i dr. su sproveli interkulturnu studiju o metadiskursu na osnovu tekstova američkih i finskih studenata. Oslonili su se na Vande Koplovu taksonomiju i dali donekle revidiranu klasifikaciju s akcentom na multifunkcionalnosti.

Krismor i dr. dele metadiskurs na tekstualni i interpersonalni, sa sledećim kategorijama:

- Tekstualni metadiskurs:
  1. Tekstualni markeri (engl. *textual markers*):
    - logički konektivi (engl. *logical connectives*) – povezuju informacije (npr. *therefore, so, in addition, and*);
    - izrazi za redosled izlaganja propozicionog sadržaja (engl. *sequencers*) – iskazuju redosled propozicionog sadržaja (npr. *first, next, finally*);
    - izrazi za podsećanje na izloženu informaciju (engl. *reminders*) – ukazuju na prethodno pominjanje informacije (npr. *as we saw in Chapter one*);
    - topikalizatori (engl. *topicalizers*) – ukazuju na promenu teme (npr. *well, now I will discuss*).
  2. Markeri interpretacije (engl. *interpretive markers*):
    - izrazi za razjašnjavanje pojmove (engl. *code glosses*) – objašnjavaju propozicioni materijal (npr. *for example, that is*);

- ilokucioni markeri (engl. *illocution markers*) – imenuju radnju (npr. *to conclude, in sum, I predict*);
  - izrazi za najavljivanje izlaganja propozicionog sadržaja (engl. *announcements*) – najavljuju informaciju koja tek treba da se napiše (npr. *in the next section*).
- Interpersonalni metadiskurs:
    - izrazi za autorovo ograđivanje (engl. *hedges*) – pokazuju nesigurnost u istinitost tvrdnje (npr. *might, possible, likely*);
    - markeri za izražavanje sigurnosti (engl. *certainty markers*) – iskažuju posvećenost tvrdnji (npr. *certainly, know, shows*);
    - pripisivači (engl. *attributors*) – pružaju izvor ili poreklo informacije (npr. *Smith claims that*);
    - markeri stava (engl. *attitude markers*) – iskazuju autorove pozitivne vrednosti (npr. *I hope, I agree, surprisingly*);
    - autorov komentar (engl. *commentary*) – gradi odnos s čitaocem (npr. *you may not agree that*).

Krismor i dr. su uveli novu kategoriju, markere interpretacije, u koju su stavili izraze za razjašnjavanje pojmoveva i ilokucione markere. Takođe su uveli novu kategoriju izraza za najavljivanje izlaganja materijala koja najavljuje šta sledi, dok su posebno izdvojili izraze za podsećanje na već datu informaciju. Vande Koplov problem s indikatorima izvora tvrdnji i izraza koji doprinose uverljivosti tvrdnje rešili su zajedničkom kategorijom pripisivača. Takođe, autori ne uključuju veznike subordinacije (poput *because*) u svoju kategorizaciju. Ipak, i kod ove klasifikacije ostaje problem nekih markera koji ne mogu jasno da se svrstaju u određenu kategoriju.

### 3.2.5.3. Mauranen

Kao što je već rečeno, Mauranen umesto termina 'metadiskurs' koristi termin 'diskursna refleksivnost'. Refleksivnost je osobina jedinstvena ljudskoj komunikaciji i univerzalni aspekt diskursa neophodan za uspešnu komunikaciju. Iako refleksivnost posmatra kao sinonim metadiskursa, autorka ističe da je termin metadiskurs mnogo više u upotrebi, ali da termin refleksivnost ubraja neke izraze, poput veznika, koji nisu deo metadiskursa.

Mauranen je istraživala članke u oblasti ekonomije finskih i engleskih autora. Autorka ne uključuje interpersonalne elemente metadiskursa u svoj model. Osnova taksonomije je refleksivnost teksta u koju spadaju tekstualni elementi metadiskursa klasifikovani na osnovu njihove eksplisitnosti. Eksplisitnost refleksivnih elemenata podrazumeva piščev svestan odnos prema tekstu koji pokušava da pobudi i kod čitalaca.

Mauranen predlaže sledeći model:

1. Izrazi visoko eksplisitne refleksivnosti teksta (engl. *high-explicit reflexivity*) – autor iskazuje eksplisitne reference na proces komunikacije:
  - i) reference na tekst visoke eksplisitnosti (npr. *The paper concludes...*);
  - ii) diskursni signali visoke eksplisitnosti (npr. *To illustrate...*);
  - iii) direktno obraćanje čitaocu (npr. *Why then do such a large percentage of the population not own stock?*).
2. Izrazi nisko eksplisitne refleksivnosti teksta (engl. *low-explicit reflexivity*) – izrazi koji organizuju tekst i označavaju funkcije delova teksta, bez eksplisitnog upućivanja na komunikacijski proces:
  - i) interni konektori (npr. *however*);
  - ii) diskursni signali niske eksplisitnosti (npr. *It is reasonable to think*);
  - iii) reference na tekst niske eksplisitnosti (npr. *It is now evident that...*);
  - iv) indirektno obraćanje čitaocu (npr. *there is a reason to remember*).

Iako je ovaj model poznat lingvistima, a sama autorka cenjena i citirana, model nije naišao na veliki odjek u analizi diskursa. Mada autorka daje jasne definicije, u praksi je veoma teško odrediti visoku i nisku eksplisitnost. I sama autorka napominje da postoji veći broj graničnih slučajeva. Ipak, u svojim kasnijim radovima (Mauranen, 2007, 2010; Mauranen et al., 2010), autorka se drži svoje taksonomije, ali nikada ne analizira korpus po svim elementima modela, već detaljno analizira po nekoliko elemenata

(npr. glagole *say* i *put*, *talk* i *share*), poštujući ne-integrativni pristup analizi metadiskursa.

### 3.2.5.4. Adel

Adel, kao i Mauranen, preferira da govori o refleksivnosti jezika, a ne o metadiskursu. U svojim radovima (Adel, 2006, 2010), autorka prihvata refleksivni model metadiskursa, gde se refleksivnost jezika uzima kao osnovni kriterijum i gde se zanemaruje interpersonalni element metadiskursa.

Adel (2006: 20) pravi razliku između dva tipa metadiskursa, metateksta (engl. *metatext*) i interakcije pisca i čitaoca (engl. *writer-reader interaction*). Metatekst je pismo pisca u kome pisac komentariše svoje diskursne aktivnosti, uvodi temu, iskazuje ciljeve, donosi zaključke. Metatekst takođe predstavlja deo samog teksta, poput organizacije teksta, pisanja o tekstu i slično. Tu pripadaju izrazi poput *see page 16, to conclude, strictly speaking*, i dr. Interakcija pisca i čitaoca se odnosi na jezičke izraze koje pisac koristi da bi uključio čitaoca, poput *you will probably think that, as you will see, dear reader*, i dr. Ovaj deo metadiskursa pokazuje svest pisca da postoji čitalac i da mu se treba obratiti direktno (Adel, 2006: 20).

Adel takođe deli metadiskurs na lični (engl. *personal*) i nelični (engl. *impersonal*). Kada koriste lični metadiskurs, autori koriste izraze kojima eksplicitno pokazuju svoje prisustvo, kao što je na primer, upotreba ličnih zamenica u prvom licu. Sa neličnim metadiskursom, autor eksplicitno ne upućuje na učesnike diskursa, već koristi pasive ili bezlične konstrukcije u komunikaciji.

Adel nudi sledeći model (Adel, 2006: 38):

Metadiskurs se deli na metatekst i interakciju pisca i čitaoca.

Metatekst se dalje deli na lični (engl. *personal*) i nelični (engl. *impersonal*).

- Lični metatekst je:
  - a) orijentisan ka učesniku (engl. *participant-oriented*) (npr. *As we have seen, In our discussion above, If we take...as an example*);
  - b) orijentisan ka piscu (engl. *writer-oriented*) (npr. *As I have shown, My conclusion is that, By...I mean..., As a writer, I would like to argue that...*);

- c) orijentisan ka čitaocu (engl. *reader-oriented*) (npr. *As you have seen, You might want to read the last section first*).
- Nelični metadiskurs je orijentisan ka tekstu/kodu (engl. *text/code-oriented*) (npr. *Thirdly, The above mentioned list, In other words, The question is, A definition of...involved..., This essay will primarily deal with*).

Interakcija pisca i čitaoca je lični metadiskurs koji je:

- a) orijentisan ka učesniku (engl. *participant-oriented*) (npr. *I know you think that, Correct me if I'm wrong, but*);
- b) orijentisan ka čitaocu (engl. *reader-oriented*) (npr. *Now, dear reader, you probably, Does this sound...to you?*).

Orijentisanost ka tekstu podrazumeva izraze koji se odnose na sam tekst ili na jezik, orijentisanost ka piscu podrazumeva izraze koji upućuju na autora teksta, orijentisanost ka čitaocu podrazumeva reference na pretpostavljenog čitaoca, a orijentisanost ka učesniku podrazumeva reference na pisca i čitaoca teksta.

Godine 2010. Adel (2010: 83) je predstavila novu taksonomiju koja se odnosi i na pisani i na usmeni diskurs. Njena namera je bila da pokuša da ujedini kategorije u koje će moći da se svrstaju elementi metadiskursa oba žanra. Sama autorka kaže da klasifikaciji možda treba određeno doradivanje, ali pošto je u pitanju nova podela, i pošto je uključen usmeni diskurs koji je još gotovo potpuno neistražen, klasifikacija će biti pomenuta ovde sa željom da se u nekim budućim naučnim radovima istraži njena validnost.

Adel (2010: 83) nudi sledeći klasifikacioni model:

- Metatekst (engl. *metatext*):
  1. Metalingvistički komentari (engl. *metalinguistic comments*):
    - popravka (engl. *repairing*) – predlozi za izmenu ili izmene prethodne tvrdnje (npr. *maybe I should've said*);
    - preformulacija (engl. *reformulating*) – ponuđene alternativne tvrdnje radi poboljšanja (npr. *if you'll allow me just, rephrase it a little*);

- komentari o jezičkoj formi/značenju (engl. *commenting on linguistic form / meaning*) – reference na jezičku formu, izbor reči ili značenje (npr. *I don't know exactly how to put it*);
- pojašnjavanje (engl. *clarifying*) – pojednostavljinjanje radi izbegavanja pogrešnog tumačenja (npr. *I do not mean to say that*);
- organizacija terminologije (engl. *managing terminology*) – davanje definicija ili adekvatne terminologije (npr. *by this we mean that*).

## 2. Organizacija diskursa (engl. *discourse organisation*):

- uvođenje teme (engl. *introducing topic*) – izrazi za započinjanje teme (npr. *In this paper, I explore*);
- ograničenje teme (engl. *delimiting topic*) – eksplisitno isticanje ograničenja teme (npr. *I have restricted my discussion to*);
- dodavanje temi (engl. *adding to topic*) – eksplisitni komentar na temu (npr. *We might add that*);
- zaključivanje teme (engl. *concluding topic*) – izrazi za završetak diskusije o temi (npr. *I have attempted in this paper to*);
- isticanje digresija (engl. *marking asides*) – izrazi za uvođenje ili zaključivanje digresija (npr. *I want to do a little aside here*);
- numeracija (engl. *enumerating*) – izrazi koji pokazuju kako su delovi diskursa organizovani u odnosu jedan na drugi (npr. *In the following section I will present*);
- markeri najave (engl. *endophoric marking*) – izrazi koji upućuju na određenu lokaciju u diskursu, poput tabele (npr. *As we can see in (5)*);
- izrazi za upućivanje na nastavak teksta (engl. *previewing*) – izrazi koji upućuju na tačke koje slede u diskursu (npr. *As I discuss below*);
- izrazi koji upućuju na već pomenuto (engl. *reviewing*) – izrazi koji upućuju na već rečeno u diskursu (npr. *As I mentioned above*);
- stavljanje u kontekst (engl. *contextualising*) – upućivanje na kontekst i situaciju vezanu za diskurs (npr. *I have reused the examples because*).

- 3. Obeležja govornih činova (engl. *speech act labels*):
  - argumentacija (engl. *arguing*) – isticanje argumentacije za ili protiv (npr. *I am postulating that*);
  - davanje primera (engl. *exemplifying*) – eksplicitno uvođenje primera (npr. *I will use the embezzlement example to examine*);
  - druga obeležja govornih činova (engl. *other speech act labelling*) – izkazi koji se ne koriste često u akademskom diskursu, poput nagoveštaja, predlaganja, isticanja (npr. *I am suggesting that*).
- Interakcija s publikom (engl. *audience interaction*):
  - 1. Reference na publiku (engl. *reference to the audience*):
    - upravljanje razumevanjem/kanalom komunikacije (engl. *managing comprehension/channel*) – izrazi za proveru razumevanja čitaoca (npr. *Did I answer your question?*);
    - upravljanje publikom (engl. *managing audience discipline*) – izkazi kojima se publika upućuje da uradi nešto ili je pohvaljena što je nešto razumela (npr. *Can I get your attention, please*);
    - predviđanje odgovora publike (engl. *anticipating the audience's response*) – izrazi kojima se pretpostavlja reakcija publike (npr. *You might still think that*);
    - upravljanje porukom (engl. *managing the message*) – isticanje osnovne poruke i ideje (npr. *I have attempted to present the reader with ...*);
    - zamišljanje scenarija (engl. *imagining scenarios*) – izrazi kojima se publika moli da vidi nešto iz specifične perspektive, eksperiment između davaoca i primaoca poruke (npr. *Suppose I say that*).

Iako se odnosi i na pisani i na usmeni diskurs, Adel nije mogla u svom korpusu da nađe primere za sve kategorije, pa ostaje da se ova klasifikacija proveri na većem korpusu i da se, ukoliko se pokaže potreba, izvrše i neophodne izmene modela.

### **3.2.5.5. Hajland**

Hajland svoju klasifikaciju temelji na funkcionalnom pristupu koji posmatra metadiskurs kao način na koji se pisac odnosi prema tekstu, sebi kao piscu ili prema čitaocu. Zasniva se na ideji da je metadiskurs vezan

isključivo za kontekst u kome se pojavljuje i da uvek postoji interakcija između elemenata (drugim rečima, klasifikacija se temelji na tri ključna principa metadiskursa o kojima je bilo reči u odeljku 3.2.1).

Hajland (Hyland, 2005: 49; 2010: 128) deli metadiskurs na **interaktivni** (engl. *interactive*) i **interakcijski** (engl. *interactional*). Interaktivni elementi su vezani za načine na koje se diskurs organizuje kako bi se predviđelo znanje čitaoca i kako bi se reflektovala procena pisca o tome šta treba da se eksplisitno napiše da bi se navele činjenice u tekstu. Interakcijski elementi su vezani za pišćeve napore da kontroliše nivo personalnog u tekstu i da uspostavi odgovarajući odnos sa svojim podacima, argumentima i čitaocima, posebno određujući nivo ličnog učešća, iskazivanje stavova i obaveza, kao i stepen uključivanja čitaoca.

- Interaktivni elementi – omogućavaju autoru da organizuje informacije prema željenoj interpretaciji teksta, i vode čitaoca kroz tekst. U ovoj grupi nalaze se:
  1. tranzicioni izrazi (engl. *transitions*) – označavaju semantičke односе među glavnim rečenicama, uglavnom koristeći veznike (npr. *in addition, but, thus, and*);
  2. markeri sheme (engl. *frame markers*) – označavaju shemu teksta, ističu što sledi, označavaju stepene u tekstu, iskazuju ciljeve diskursa i upućuju na promenu teme (npr. *finally, to conclude, my purpose is*);
  3. markeri najave (engl. *endophoric markers*) – označavaju informaciju koja se nalazi u drugom delu teksta (npr. *noted above, see Fig. in section 2*);
  4. markeri izvora tvrdnje (engl. *evidentials*) – označavaju izvor informacija iz drugog teksta (npr. *according to X, Y 1990, Z states*);
  5. izrazi za razjašnjavanje pojmoveva (engl. *code glosses*) – ponavljaju informaciju kao pomoć čitaocu pri razumevanju (npr. *namely, e.g., such as, in other words*).
- Interakcijski elementi – fokusiraju se na učesnike interakcije, predstavljaju autorovu ličnost i stav koji je u skladu sa normativima diskursne zajednice. Dele se na sledeći način:

1. izrazi autorovog ograđivanja (engl. *hedges*) – umanjuju autorovu potpunu posvećenost informaciji (npr. *might*, *perhaps*, *possible*, *about*);
2. izrazi koji pojačavaju autorovu tvrdnju (engl. *boosters*) – naglašavaju autorovu sigurnost (npr. *in fact*, *definitely*, *it is clear that*);
3. markeri autorovog stava (engl. *attitude markers*) – iskazuju stav autora (npr. *unfortunately*, *I agree*, *surprisingly*);
4. markeri autorovog odnosa sa čitaocem (engl. *engagement markers*) – eksplisitno govore o odnosu ili grade odnos sa čitaocem (npr. *consider*, *note that*, *you can see that*);
5. markeri autorovog samoupućivanja (engl. *self mentions*) – eksplisitno upućuju na autora (npr. *I*, *we*, *my*, *our*).

### 3.2.5.6. Blagojević

U pregledu klasifikacije elemenata metadiskursa, mesto je ostavljeno i za taksonomiju Savke Blagojević. Po saznanju autorke, ona se jedina u Srbiji ozbiljno bavila proučavanjem metadiskursa. Blagojević je, pre svega, u srpskom uvela termin 'marker' kao terminološku odrednicu koja se koristi da bi se specifikovala funkcija određenog metadiskursnog elementa. Ovaj termin, u cilju terminološkog usaglašavanja, korišćen je i u ovoj monografiji prilikom određivanja klasifikacionog modela.

Posmatrajući postojeće klasifikacione modele, Blagojević je izvršila izmene Vande Koplovog modela i ponudila svoj koji izgleda ovako (Blagojević, 2008: 95):

- Tekstualni metadiskurs:
  1. Markeri tekstualne konekcije:
    - za izražavanje logičkih odnosa (npr. *accordingly*, *aside from this*, *in fact*);
    - za izražavanje temporalno-spacijalnih odnosa (npr. *finally*, *meanwhile*);
    - za označavanje redosleda propozicionog sadržaja (npr. *firstly*, *secondly*, *thirdly*);
    - za podsećanje na izloženi propozicioni sadržaj (npr. *as stated earlier*, *as I have suggested above*);

- za najavljivanje izlaganja propozicionog sadržaja (npr. *as shown below, here are some further possibilities*);
- za isticanje teme (npr. *in this regard, with regard to*);
- za preformulaciju propozicionog sadržaja (npr. *that is to say, in other words*).

2. Markeri za označavanje diskursne radnje i autorovih referenci na diskurs:

- markeri za označavanje diskursne radnje (npr. *let me demonstrate, in conclusion*);
- markeri autorovih referenci na diskurs (npr. *in this paper, this first section*).

- Interpersonalni metadiskurs:

- Epistemički markeri sumnje i autorovog ogradijanja (npr. *one can only wonder, it would be, it is likely*);
- Markeri autorovog kategoričkog tvrđenja (npr. *indeed, clearly, no doubt*);
- Markeri autorovog stava prema propozpcionom sadržaju (npr. *interestingly, ideally, ironically*);
- Markeri autorovog komentara (npr. *Can this be the case?*).

Autorka je iz Vande Koplovog modela izostavila izraze za razjašnjanje pojmoveva i indikatore izvora tvrdnje. Prvi su izostavljeni jer pripadaju karakteristici samog žanra naučnoistraživačkih članaka koji je proučaval, a drugi zato što ih nema u pomenutom žanru. S druge strane, kao odlika žanra, uvedeni su markeri za preformulaciju propozicionog sadržaja i svrstani u markere tekstualne konekcije. Takođe, autorka je dodala grupu markera autorovih referenci na diskurs koji podrazumevaju „autorove intervencije pomoću kojih on svoje čitaoce upućuje na ceo ili pojedinačni deo pisanog diskursa, odnosno teksta kao forme putem koje se određeni propozicioni sadržaj realizuje” (Blagojević, 2008: 94). Ove markere je podvela pod zajednički naziv sa markerima za označavanje diskursne radnje zbog njihove bliske povezanosti.

Interpersonalni metadiskurs je podeljen na četiri grupe (umesto Vande Koplove tri) tako što su markeri validnosti podeljeni na markere sumnje i

autorovog ograđivanja i na markere autorovog kategoričkog tvrđenja. To je ste donekle u skladu s Vande Koplovim modelom koji je markere validnosti podelio na tri podgrupe: izraze za autorovo ograđivanje, izraze naglašavanja i izraze uverljivosti tvrdnji. U modelu koji predlaže Blagojević prva i treća podgrupa su spojene i nastale su dve osnovne grupe.

### **3.2.6. Kritički model klasifikacije metadiskursa**

Bez obzira na činjenicu da je klasifikacioni model Savke Blagojević prvi uveden u analizu diskursa na srpskom jeziku, on neće ovde biti korišćen. Vande Koplov model na koji se autorka oslanja je prerađivan i dorađivan više puta (uključujući i samog autora koji ga je menjao), a modeli su objavljeni 2001. godine (Blagojević) i 2002. godine (Vande Kopl). U analizi elemenata metadiskursa, savremeni lingvisti se opredeljuju za dva modela, Hajlandov ili Mauranenin. Zbog želje za osavremenjivanjem teme, autorka se odlučila za prvi. Mauranenin model nije prihvaćen zbog neuključivanja interpersonalnih elemenata metadiskursa. Ovo istraživanje teži da utvrdi da li i u kojoj meri se interpersonalni elementi koriste u tekstovima u udžbenicima jezika struke. Izborom Hajlandovog modela, takođe će biti moguće uporediti rezultate analize tekstova četiri udžbenika jezika struke s opširnom analizom Hajlanda koji je proučavao metadiskurs u udžbenicima iz uvida u naučne discipline.

Ipak, prilikom prevođenja termina, uzeti su u obzir prevodi koje koristi Blagojević i, ukoliko je bilo moguće, korišćeni su u modelu, radi usaglašavanja termina na srpskom jeziku i potencijalnog poređenja modela u nekom drugom naučnom radu.

Klasifikacioni model korišćen prilikom analize može da se predstavi na sledeći način:

- Interaktivni metadiskurs:
  1. tranzicioni izrazi (npr. *for this reason, however, in addition*);
  2. markeri sheme (npr. *to conclude, finally*);
  3. markeri najave (npr. *as follows, for the former, for the latter*);
  4. markeri izvora tvrdnje (npr. *examples abound, Krupp claims, according to*);

5. izrazi za razjašnjavanje pojmoveva (npr. *namely, for example, this means that*).
- Interakcijski metadiskurs:
    1. izrazi autorovog ogradijanja (npr. *perhaps, it is thought, probably*);
    2. izrazi koji pojačavaju autorovu tvrdnju (npr. *undoubtedly, will reduce*);
    3. markeri autorovog stava (npr. *I decided, it is worthwhile*);
    4. markeri autorovog odnosa sa čitaocem (npr. *do we mean, we talk*);
    5. markeri autorovog samoupućivanja (npr. *I would like to, in my book*).

U narednom poglavlju biće izloženi rezultati analize korpusa. Prvo će biti predstavljena klasifikacija tekstova i kritička analiza žanra u analiziranim udžbenicima. U drugom delu analize korpusa biće predstavljeni rezultati kritičke analize metadiskursa u selektovanim udžbenicima engleskog jezika struke.

## 4. ANALIZA KORPUSA

U ovom poglavlju biće predstavljena analiza korpusa i implikacije te analize u nastavi engleskog jezika struke. Prvo će biti objašnjeni razlozi za izbor udžbenika na kojima se temelji analiza, a nakon toga sledi klasifikacija tekstova u tim udžbenicima. U svakom od njih tekstovi će biti podeljeni na književne, opšte i stručne, a rezultati će biti kvantitativno obradjeni. Deo analize govori o odnosu između broja različitih žanrova tekstova i težine udžbenika jezika struke. U drugom delu poglavlja analizira se metadiskurs kao posebna žanrovska osobina tekstova. Korpus je analiziran integralnim pristupom, ali sa kvalitativnom analizom najzanimljivijih primera. Korpus je takođe analiziran u odnosu na žanr teksta. Na kraju, date su osnovne implikacije učenja metadiskursa u nastavi engleskog jezika struke.

### 4.1. Kriterijumi odabira udžbenika

Istraživanje se temelji na analizi četiri udžbenika engleskog jezika struke. Radi se o sledećim udžbenicima:

- a) Eric H. Glendinning, *Technology 1*, Oxford University Press, 2007
- b) Eric H. Glendinning, John McEwan, *Oxford English for Electronics*, Oxford University Press, 1993
- c) Edita Čavić, *English in Architecture*, Naučna knjiga, Beograd, 1997.
- d) Gordana Dimković-Telebaković, *English in Transport and Traffic Engineering*, Saobraćajni fakultet, Beograd, 2009.<sup>22</sup>

Jedan od razloga selekcije upravo ova četiri udžbenika bila je upoznatost autora sa sadržajem udžbenika, jer se oni koriste u nastavi na Fakultetu

---

<sup>22</sup> Radi lakšeg snalaženja u monografiji, za udžbenike se koriste skraćenice koje su u stvari ključna reč iz naslova. Drugim rečima, u monografiji će se govoriti o udžbenicima *Technology*, *Electronics*, *Architecture* i *Transport*, tim redosledom.

tehničkih nauka Univerziteta u Novom Sadu. Takođe, ovi udžbenici mogu da se nađu u nastavi jezika struke i na drugim fakultetima u Srbiji već duži niz godina, tako da rezultati ovog dela mogu da budu od koristi nastavnici-ma koji ih koriste.

Drugi kriterijum selekcije je nacionalnost autora. Izabrana su dva udžbenika stranog autora i dva udžbenika domaćih autora. Kod udžbenika izdavača OUP radi se u stvari o istom autoru, ali pošto su u pitanju različite serije udžbenika, ovi udžbenici se sadržinski i formalno razlikuju. Na fakultetima u Srbiji je mali broj udžbenika jezika struke. Većina nastavnika koristi udžbenike stranih izdavača, ili vlastiti izbor tekstova i gramatiku sa vežbanjima. Dva izabrana udžbenika domaćih autorki su napisana ozbiljnim i naučnim stilom i imaju stručne i jezičke recenzije. Njihove autorke su istaknute profesorke na univerzitetima iza kojih стоји kredibilitet i duogodišnje iskustvo. Sami udžbenici zadovoljavaju standarde kvalitetnih udžbenika za nastavu jezika struke, kao što je u svojoj analizi zaključila Bogdanović (2011).

Teme tekstova u udžbenicima bile su treći element izbora udžbenika. Pre svega, udžbenik *Technology* je izabran zbog sveobuhvatnosti tema. Udžbenik pokriva širok dijapazon različitih oblasti nauke, uključujući i oblasti kojima se bave ostali udžbenici, pružajući mogućnost upoređivanja s njima. Ostali materijali su uže specijalizovani, i bave se oblastima elektrotehnike, arhitekture i saobraćaja, što će u nekim analizama biti važan faktor za komparaciju.

Na kraju, udžbenici su izabrani prema nivou znanja. Oni su različitih nivoa zbog mogućnosti upoređivanja ove osobine s drugim elementima analize tekstova. *Technology* je na najnižem jezičkom nivou. Izdavač ga je kategorisao kao udžbenik nivoa viši A2-niži B1. *Electronics* je klasifikovan kao srednji nivo znanja (engl. *intermediate*), odnosno kao B1 udžbenik. Udžbenici domaćih autora nisu zvanično kategorizovani prema CEFR<sup>23</sup> okviru. Po temama, težini semantičkih elemenata i jezičkim osobinama, *Architecture* bi trebalo da bude na granici B1-B2 nivoa, a *Transport* na

---

<sup>23</sup> Engl. *CEFR – Common European Framework of Reference for Languages*. Savet Evrope je početkom devedesetih godina 20. veka izdao ovaj okvir kao način opisa uspeha u učenju stranih jezika. Danas se on koristi u celoj Evropi, a polako i izvan nje. Znanje studenata je podeljeno na šest nivoa, A1 i A2 kao početni nivoi, B1 i B2 kao srednji nivoi, i C1 i C2 kao napredni nivoi znanja stranog jezika.

B2 nivou. Posebna karakteristika udžbenika *Transport* je u visokom nivou stručnosti tekstova, odnosno velikoj zastupljenosti stručne terminologije, čime se dodatno izdvaja od ostalih. Jedna od postavki ovog rada jeste i da elementi metadiskursa imaju različitu frekventnost u odnosu na jezički nivo udžbenika, i zato je bilo neophodno analizirati udžbenike različitih jezičkih nivoa.

## 4.2. Kritička analiza žanra u odabranim udžbenicima

### 4.2.1. Ciljevi kritičke analize žanra

Prva hipoteza ove monografije koju je neophodno proveriti jeste da se udžbenici stručnog engleskog jezika oslanjaju na veliki broj stručnih tekstova. Pod stručnim tekstovima podrazumevaju se, dakle, tekstovi iz knjiga, priručnika, stručnih časopisa i prospekata. Takođe, ovde mogu da se uključe i tekstovi sa interneta ukoliko su pisani naučnim stilom. Analiza treba da potvrди i prepostavku da stručnih tekstova ima više u udžbenicima višeg nivoa znanja nego u udžbenicima za početno učenje jezika. Zatim, po zastupljenosti slede tekstovi iz novina i sa interneta s naučnom tematikom, ali pisani publicističkim stilom, koji su klasifikovani kao opšti tekstovi. Prepostavka je da ovi tekstovi čine do jedne trećine udžbeničkog materijala i da ih ima više u udžbenicima namenjenim početnom učenju jezika. Teoretičari, kao što je pomenuto u odeljku 2.3.5., ističu da je neophodno da udžbenici imaju i nekoliko književnih tekstova, odnosno odlomaka preuzetih iz literarnih dela, radi svoje sveobuhvatnosti. Dakle, očekivanje je da se u svakom udžbeniku nađe jedan do nekoliko književnih tekstova. Analiza koja sledi treba da potvrdi ovu hipotezu.

U ovom delu analiziraće se udžbenici pojedinačno. Neophodno je istaći koji žanrovi tekstova se nalaze u svakom udžbeniku, kako su tekstovi organizovani i kome su namenjeni. Analiza se zasniva na modelu Vidžaja Batije. Kao što je već istaknuto u odeljku 3.1.5., Batia u svom radu (Bhatia, 1993: 22-24) nudi nekoliko koraka u cilju sveobuhvatnog istraživanja bilo kog žanra. Istraživač (ili u slučaju ove studije, autor udžbenika) će uzeti sve ili samo neke od njih u obzir, zavisno od svrhe analize i pedagoških ciljeva.

Batia ističe da tekst treba prvo staviti u situacioni kontekst, i to dorditi sa:

- a) definisanjem autora teksta, publike, njihovih odnosa i ciljeva;
- b) definisanjem zajednice u kojoj je diskurs prisutan;
- c) identifikovanjem mreže tekstova i lingvističke tradicije u pozadini diskursa;
- d) identifikovanjem vantekstualne realnosti teksta i odnosa teksta prema realnosti.

Zatim istraživač vrši odgovarajuću lingvističku analizu tako što:

- e) vrši leksičko-gramatičku analizu površinskih struktura;
- f) proučava tekstualne obrasce u datom žanru;
- g) proučava pravilnosti organizacije u tom žanru.

Na kraju istraživač proverava svoje rezultate sa stručnjakom za oblast čiji diskurs istražuje.

Ovaj model se pokazao adekvatnim za osnovnu analizu tekstova u udžbenicima jezika struke (Bogdanović, 2011). Batia je ponudio odrednice u okviru analize žanra čime se pokazuje da ovo nije teorijska disciplina, već nauka koja na primjenjen način može da pomogne u nastavi jezika struke. Analiza žanra može da pokaže zašto je određeni tekst izabran za udžbenik, koje su njegove osnovne osobine, i koje pedagoške ciljeve treba da postavi nastavnik jezika struke nakon odabira određenog nastavnog materijala.

#### **4.2.2. *Udžbenik Technology 1 (2007)***

*Udžbenik Technology 1* autora Erika Glendininga (Eric H. Glendinning) je, prema opisu izdavača, savremeni priručnik koji podučava sve što je potrebno znati za posao koji je povezan sa tehnikom i tehnologijom. Podučava se engleski koji je potreban za zaposlenje u tehničkoj struci, vežba se jezik u stvarnom radnom okruženju i na svakoj stranici priručnika podučava se novi specijalizovan vokabular. Izdavač takođe ističe da udžbenik pruža jezik, informacije i veštine koje su neophodne u nečijoj karijeri. Iz tog razloga, stvarni ljudi govore o svojim zanimanjima u oblasti tehnike i tehnologije, predstavljaju se najnovija tehnička otkrića i vežbaju se interpersonalne veštine u komunikaciji neophodnoj za radno okruženje. Udžbenik

je na nižem jezičkom nivou i klasifikovan je između A2 i B1 nivoa znanja stranog jezika.

Zajednica koja je povezana sa diskursom udžbenika vezana je za zaposlene u oblasti tehnologije i tehnike. Diskursna zajednica je prilično široko određena, jer tekstovi svojim temama povezuju telekomunikacije, informacione tehnologije, inženjerstvo video igrica, medicinsku tehnologiju, građevinarstvo, saobraćaj, proizvodno inženjerstvo, tehniku u sportu i tehniku u oblasti bezbednosti. Jasno je da početni nivo znanja dozvoljava povezivanje ovih oblasti, jer se osnovni tehnički instrumenti i osnovna stručna terminologija mogu upotrebiti u svim navedenim oblastima. Cilj udžbenika stoga predstavlja upoznavanje s osnovnom terminologijom vezanom za tehniku i tehnologiju uopšte.

Takođe, prateći Batiju i reč izdavača, nije teško definisati ni odnos teksta prema realnosti. U tekstovima ljudi govore o svojim zanimanjima u oblasti tehnike i tehnologije, i predstavljaju neke od tehničkih izuma vezanih za svoja zanimanja. Kao što će biti reči u trećem delu poglavlja, kada se govori o metadiskursu (odeljak 4.3), 8 od ukupno 23 teksta u udžbeniku sadrže markere autorovog odnosa sa čitaocem i/ili markere autorovog samoupućivanja. U najvećem broju slučajeva to su lične zamenice *I* i *you* pomoću kojih autori tekstova povezuju tekst i realnost. Takođe, izbor tematike tekstova približava realni svet učionici, gde posebnu ulogu ima materijal za slušanje (koji nije predmet analize monografije).

U udžbeniku *Technology* nalazi se 23 teksta podeljenih u 15 jedinica. Tekstovi zauzimaju dvadesetak – tridesetak redova jedne kolone (jer je sam udžbenik grafički koncipiran u dve kolone po strani). Prvi tekstovi su kraći (100-220 reči), da bi od sredine udžbenika bili sve duži. Najduži tekst ima 374 reči (jedna kolona A4 papira).

Najbolji način klasifikacije tekstova nesumnjivo je izvor materijala. Kao što je već rečeno, književni tekstovi potiču iz priča, romana i drugih narativnih izvora, stručni tekstovi iz priručnika, udžbenika i stručnih časopisa, a opšti tekstovi iz masovnih medija. Međutim, prilikom detaljne analize svih udžbenika, primetno je da jedino udžbenik *Transport* ima sve navedene izvore materijala za čitanje.

Dakle, u udžbeniku *Technology* ne postoje podaci o izvorima tekstova. Autori su jasno naveli izvore fotografija i ilustracija, ali nisu naveli ni jedan jedini podatak o izvorima materijala za čitanje. Takođe, ne postoje podaci o

originalnosti i adaptiranosti tekstova. Nakon čitanja, prepostavlja se da su tekstovi adaptirani, jer savršeno odgovaraju vežbanjima jezičkih konstrukcija i nemaju jezičke strukture koje nije moguće uneti u predstavljeni jezički sistem stranog jezika. Takođe, kao što je istakao Vidouson (Widdowson, 1984c: 165), primetna je veštački stvorena priča koja prati pojedince sa poslovima, inovacijama i u situacijama koje deluju nestvarno i fiktivno, ali koje se savršeno uklapaju u jezička vežbanja i imaju predviđenu jednu stručnu i/ili nepoznatu reč na svakih 20 koliki je minimum za razumevanje teksta.<sup>24</sup> Moguće je da je većina tekstova preuzeta sa interneta pre adaptacije jer se tekstovi obraćaju široj publici koja ima dovoljno stručnog znanja da prati sadržaj teksta, što im ne bi uspelo da su u pitanju usko stručni tekstovi. Takođe je moguće da je autor udžbenika sam napisao neke tekstove kako bi se ukloplili u tematiku jedinica. Većina tekstova je deskriptivnog karaktera, odnosno objašnjava se pojam ili pojmovi istaknuti u naslovu. Tekstovi sadrže desetak stručnih reči, dok su ostale opšteg karaktera. Od jezičkih osobina teksta uočljiva je upotreba sadašnjeg i prošlog vremena (*present i past simple*), u aktivu i pasivu, bez upotrebe trajnih vremena (*continuous tenses*) i perfekta (*present perfect, past perfect*). Upotreba metadiskursa i konektora je ređa nego u ostalim udžbenicima, a imeničke fraze imaju maksimalno tri reči. Primetna je upotreba participa i skraćenih odnosnih rečenica, te svega nekoliko kondicionalnih rečenica.

| <i>tip teksta</i>  | <i>ukupno</i> | <i>tekst</i>   |
|--------------------|---------------|--|
| književni tekstovi | 0             | ---  |
| stručni tekstovi   | 17            | 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17,<br>18, 19, 21, 23 |
| opšti tekstovi     | 6             | 1, 2, 4, 9, 20, 22   |

Tabela 2: Tipovi tekstova u udžbeniku *Technology*

<sup>24</sup> Kada se govori o vokabularu neophodnom za razumevanje teksta, istorijski, broj se kretao od jedne nepoznate reči na svakih 50 kao minimum do jedne nepoznate u svakih 15 reči. Danas se uzima da tekst može da ima jednu nepoznatu reč na svakih 20 da bi se razumeo bez problema, što je 95% teksta koji se razume čitanjem (Schmitt and McCarthy, 1997; Tono et al., 1997; Read, 2000; Nation, 2001; Hayashi, 2002; prema Chujo, 2004: 231).

Udžbenik *Technology* sadrži 17 stručnih i 6 opštih tekstova (vidi Tabelu 2), svi na nivou A2-B1. Analiza je prikazala da nema književnih tekstova, što je veliki nedostatak ovog udžbenika. Tekstovi 1, 2, 20 i 22 pisani su u 1. licu jednine i predstavljaju lična iskustva govornika vezanih za posao kojim se bave. To je osnovni razlog zašto su ovi tekstovi klasifikovani kao opšti. Tekstovi 4 i 9 govore o inovacijama svakodnevnim jezikom, odnosno nisu pisani naučnim već publicističkim stilom i zato se svrstavaju u opšte tekstove. Ukupno 17 stručnih tekstova se zasniva na objašnjenjima pojmove i predmeta istaknutih u samom naslovu. Treba imati na umu da je ovaj udžbenik na početnom nivou znanja jezika, tako da su stručni tekstovi pojednostavljeni, odnosno adaptirani kako bi odgovarali potrebama udžbenika. Nakon izvršene adaptacije, u formi u kojoj su predstavljeni u udžbeniku, nije moguće ni naslutiti njihove izvore, pa tako postoji mogućnost da ovi tekstovi potiču iz sredstava masovne komunikacije. Ipak, zbog svojih tema i stila pisanja, ovde su svrstani u stručne.

#### **4.2.3. Udžbenik Oxford English for Electronics (1993)**

Udžbenik *Oxford English for Electronics* delo je autora Erika Glendinninga i Džona Makjuana (John McEwan). Opisan je kao priručnik na srednjem nivou za učenje engleskog jezika za studente elektronike na visokoškolskim institucijama, kao i za svršene tehničare i diplomirane inženjere. Izdavač je istakao da 30 jedinica sadrži autentične odlomke za čitanje i slušanje izabrane iz velikog broja različitih izvora koji pokrivaju veliki raspon tema, od jednostavnih komponenti do digitalne elektronike, ali sve u oblasti elektronske industrije.

Diskursna zajednica koja koristi elemente ovog diskursa je, dakle, zaposlena i vezana za elektronsku industriju, a teme o kojima se govori vezane su za elektroniku u kući, baterije, snimanje, zvuk, daljinske upravljače, alarmne sisteme, radio uređaje, detektore metala, audio uređaje, televiziju, video rekordere, kompjutere, digitalne satove i mobilne telefone. Za razliku od udžbenika *Technology*, ovaj udžbenik je specifičnije vezan samo za jednu oblast. Viši nivo kursa omogućava detaljnija objašnjenja, stručniju terminologiju i različite teme u okviru samo jedne naučne discipline. I iako je udžbenik ujednačen na nivou tematike i učenja jezika struke, problem autentičnosti koji je postojao u prethodnom udžbeniku postoji i ovde.

Udžbenik *Electronics* na početku pruža spisak ljudi i organizacija kojima se autori zahvaljuju za dozvolu za upotrebu tekstova. Međutim, nije dan od tih izvora se ne vezuje za konkretnе tekstove. Na taj način čitaocu je jasno odakle su tekstovi uzeti, ali ne postoje precizni podaci o izvorima i adaptaciji istih. Pominju se stručne knjige *Electronics Today*, *Electronics Digest*, *Introducing Electronic Systems*, *Electronics for Today and Tomorrow*, *Success in Electronics*, stručni časopisi *Graphic News*, *Education Guardian*, *Electronics – The Maplin Magazine*, serija udžbenika *Steps in Electronics* i časopisi *Social Trends* i *Everyday Electronics Monthly Magazine*. Već sam spisak izvora ističe ono što je u analizi i potvrđeno: udžbenik sadrži stručne i opšte tekstove, ali nema književnih tekstova.

Stil tekstova takođe potvrđuje sadržaj stručnih i opštih tekstova u udžbeniku. Česta je upotreba stručnog vokabulara. Primetna je upotreba metadiskursa i konektora. Koristi se *Present Simple* i *Past Simple*, nema vremena *Present Perfect*, a pasiv i aktiv su oba zastupljena stanja, s tim što je u stručnim tekstovima većina glagola upravo u pasivu. Nema upotrebe stilskih figura niti stilema. S druge strane, primetna je upotreba reči kao što su dijagram i slika, što, između ostalog, jasno određuje ove tekstove kao stručne. Zastupljeni su opisi uređaja i principa rada.

U udžbeniku *Electronics* nalazi se ukupno 37 tekstova raspoređenih u 30 jedinica. U okviru svake jedinice postoje podele kojima se vežbaju različite veštine, a tekstovi se nalaze u oblastima naslovljenim *Tuning-in* i *Reading*. Međutim, takođe postoje i posebni delovi poglavlja naslovljeni *Technical Reading* gde se nedvosmisleno nalaze stručni tekstovi. U analizi, ovi tekstovi su odvojeni i obeleženi slovom T, dok su ostali označeni slovom A, tako da se u analizi govori o udžbeniku *Electronics A* i o udžbeniku *Electronics T*. Ova podela je napravljena zato što tekstovi obeleženi slovom T poseduju viši stepen stručnosti i pružaju mogućnost bolje analize stručnih tekstova, kao što će se i videti u nastavku analize. Tekstovi obeleženi sa A su manje stručni, i tu se nalaze i stručni i opšti tekstovi koji su analizirani.

| <i>tip teksta</i>  | <i>ukupno</i> | <i>tekst</i>  |
|--------------------|---------------|---|
| književni tekstovi | 0             | ---   |
| stručni tekstovi   | 16            | 2, 3, 5, 7, 8, 9, 12, 15, 16, 17, 18, 19, 20,<br>21, 22, 23 |
| opšti tekstovi     | 7             | 1, 4, 6, 10, 11, 13, 14                                     |

Tabela 3: Tipovi tekstova u udžbeniku *Electronics A*

Konkretno, *Electronics A* sadrži ukupno 23 teksta (kao i *Technology*); 16 tekstova je stručno, dok je 7 opštih tekstova (vidi Tabelu 3), čime je njihov odnos jednak odnosu stručnih i opštih tekstova u udžbeniku *Technology*. Kada govorimo o opštим tekstovima, jasno je da su preuzeti iz časopisa i priručnika. Tekstovi 1 i 11 sadrže opise i godine nastanka predmeta koji su tema teksta, dok tekstovi 6 i 13 sadrže objašnjenja koja nisu napisana naučnim stilom, već su prilagođena širem auditorijumu. Tekstovi 4 i 10 su napisani u 2. licu jednine, gde se autor direktno obraća čitaocu nudeći mu objašnjenja i pojednostavljene opise. Tekst 14 po svojim jezičkim i grafičkim osobinama je nedvosmisleno preuzet iz časopisa namenjenog širem rasponu čitalaca.

U Udžbeniku *Electronics A* nalazi se 16 stručnih tekstova. Većina je preuzeta iz navedenih stručnih knjiga, što se vidi po jeziku, upotrebi fraza, metadiskursa i stručne terminologije, zatim precizno navedenim podacima i upotrebi akronima, kao i velikom broju slika i dijagrama koji vizuelno dočaravaju navedena objašnjenja. Tekst 20 nudi istorijski prikaz, i iako bi na prvo čitanje moglo da se pomisli da je reč o opštem tekstu, stil teksta ga ipak svrstava u stručne tekstove. Svaki od 11 kratkih pasusa ovog teksta sadrži godinu i kratak opis događaja u toj godini ili osobu koja je izumela neki uređaj date godine. Jezičke karakteristike teksta u potpunosti odgovaraju osobinama naučnog stila. Tekst 16 je, sudeći po temi, preuzet iz stručnog priručnika vezanog za način upotrebe mašine. Tekst 9, koji govori o kasetofonu, odnosno o predmetu u svakodnevnoj upotrebi, ipak pripada stručnim tekstovima zbog stručne terminologije i dijagrama koji objašnjavaju način rada.

U Udžbeniku *Electronics T* nalazi se 14 stručnih tekstova (Tabela 4). Sve ih odlikuje isti stil, sa mnogo pasiva, metadiskursa, dijagrama i slika, preciznim i jasnim objašnjenjima, preciznim podacima, upotrebljom akronima i stručnih kolokacija.

| <i>tip teksta</i>  | <i>ukupno</i> | <i>tekst</i>                                  |
|--------------------|---------------|---|
| književni tekstovi | 0             | ---   |
| stručni tekstovi   | 14            | 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 |
| opšti tekstovi     | 0             | ---   |

Tabela 4: Tipovi tekstova u udžbeniku *Electronics T*

#### 4.2.4. *Udžbenik English in Architecture (1997)*

Udžbenik Edite Čavić, *English in Architecture*, jedan je od prvih udžbenika jezika struke na ovim prostorima. U recenziji udžbenika istaknuto je da je „[p]ojava udžbenika *English in Architecture* izuzetno korisna inicijativa koja će ispuniti prazninu što se već duže vreme zapaža u ovoj sredini“ (iz recenzije prof. Milana Lojanice, Čavić, 1997: 250), što se i pokazalo kao istinito. Kao i sama autorka, i udžbenik je veoma cenjen zbog izbora tekstova i vežbanja koji u potpunosti prate potrebe studenata arhitekture da nauče osobine jezika struke. Udžbenik je nastao na osnovu ispitivanja potreba arhitekata za korišćenjem engleskog jezika u okviru struke, a namenjen je studentima arhitektonskih fakulteta, arhitektima i građevincima koji žele da povećaju sposobnosti pismenog i usmenog komuniciranja u okviru svoje struke.

Iako je sama oblast arhitekture na razmeđu između nauke i umetnosti, te su jezičke osobine diskursa prilagođene toj oblasti, može se reći da ovaj udžbenik sadrži veliki broj stručnih tekstova i stručne terminologije čiji je cilj povezivanje arhitekata sa realnim svetom i registrom diskursne zajednice kojoj pripadaju. Udžbenik sadrži tekstove koji govore o idejnem projektu, urbanističkom dizajnu, građevinskim materijalima, elementima zgrada, stilovima u arhitekturi, poznatim arhitektama, teoriji arhitekture, kompjuterskom dizajnu i modernim tržnim centrima, čime se studenti povezuju sa realnošću koja ih okružuje.

Iz savremene perspektive, jedna od zamerki ovom udžbeniku je odsustvo tačnih podataka o izvorima tekstova i njihovoj originalnosti, odnosno adaptiranosti. Na kraju udžbenika postoji spisak literature i tu se može videti da je autorka, na primer, koristila enciklopedije (*Encyclopaedia Britannica*, *Encyclopedia Americana*, *The World Book Encyclopedia*), rečnike (*Dictionary of Architectural Science*, *The Penguin Dictionary of Architecture*),

časopise (*Progressive Architecture*, *The Architectural Review*), zbornike (*Proceedings of the ACSA 68th Annual Meeting*), priručnike (*Handbook of Building Structure*) i određeni broj stručnih knjiga (*History of Building*, *Architecture and Building Construction*, *The Styles of English Architecture*) kao izvore za svoje tekstove. Iz spiska literature jasno je da je najveći broj tekstova stručan, i da je tek poneki tekst opšti po žanru. Međutim, opet je jasno da nema književnih tekstova u udžbeniku.

Prilikom konkretnе analize, postalo je jasno da klasifikacija neće biti jednostavna. Prvi problem je odsustvo podataka o izvorima i adaptiranosti. Drugi problem je što su svi tekstovi najverovatnije adaptirani do te mere da međusobno žanrovski liče, tako da je veoma teško napraviti razliku između opštih tekstova sa stručnom tematikom i stručnih tekstova. Iz tog razloga, kao dodatni element klasifikacije, uzeta je podela vokabulara prema Hačinsonu i Votersu.

Hačinson i Voters (Hutchinson and Waters, 1987: 165) ističu da postoje četiri tipa vokabulara:

- strukturni (engl. *structural*), npr. *are*, *this*, *only*, *however*
- opšti (engl. *general*), npr. *table*, *run*, *dog*, *road*, *weather*, *cause*
- pod-tehnički (engl. *sub-technical*), npr. *engine*, *spring*, *valve*, *acid*, *budget*
- tehnički (engl. *technical*), npr. *auricle*, *schistosome*, *fissure*, *electrophoresis*.

Prva dva tipa mogu se naći u svim žanrovima tekstova, dok je treći tip karakterističan za opše tekstove stručne tematike, odnosno naučno-popularne tekstove. Jedino se četvrti tip javlja isključivo u stručnim tekstovima i razlikuje se u zavisnosti od teme samog stručnog teksta.

Ova podela primenjena je i na tekstove udžbenika *Architecture*. Dakle, ukoliko u tekstu postoji procenat tehničkog vokabulara, tekst je klasifikovan kao stručni. Inman (Inman, 1978) je na velikom korpusu stručnih tekstova zaključio da tehnički vokabular čini svega 9% ukupne leksike, i da se koristi mnogo manje od netehničkog vokabulara. Prema tome, ukoliko je 9% vokabulara vezano za stručne termine iz oblasti arhitekture, tekst je stručan. Međutim, ukoliko većinu vokabulara čini pod-tehnički vokabular, odnosno opše stručni izrazi, tekst je klasifikovan kao opšti tekst. Važna napomena odnosi se na činjenicu da stručan vokabular iz oblasti arhitekture ne

sadrži reči poput već navedenih iz Hačinsona i Votersa, već je to vokabular koji je mnogo bliži pod-tehničkom i mnogo poznatiji većem broju korisnika, uključujući i one reči koje ne pripadaju diskursnoj zajednici arhitekata.

| <i>tip teksta</i>  | <i>ukupno</i> | <i>tekst</i>   |
|--------------------|---------------|--|
| književni tekstovi | 0             | ---  |
| stručni tekstovi   | 16            | 2, 4, 5, 6, 9, 12, 13, 15, 16, 17, 19, 20, 21,<br>23, 26, 27 |
| opšti tekstovi     | 12            | 1, 3, 7, 8, 10, 11, 14, 18, 22, 24, 25, 28                   |

Tabela 5: Tipovi tekstova u udžbeniku *Architecture*

Nakon podele tekstova, vidi se da udžbenik *Architecture* sadrži 16 stručnih i 12 opštih tekstova (Tabela 5). Broj stručnih tekstova jednak je broju stručnih tekstova u prethodna dva udžbenika, dok je broj opštih tekstova duplo veći u odnosu na prethodna dva udžbenika. Razlog se nalazi u činjenici da je autorka koristila rečnike i enciklopedije koji, istina, ne pripadaju masovnim medijima, ali koriste isti stil pisanja. Ovi izvori pružaju materijal za nastavu koji je dovoljno uopšten da pruži osnovne podatke i dovoljno stručan da predstavi studentima jezik struke. Tekstovi u udžbeniku su u najvećoj meri deskriptivni tekstovi i istorijski pregledi opusa arhitekata i stilova. Tekstovi nisu usko stručni, jer daju opšte pregledе bez previše detalja vezanih za struku, odnosno za pomenute konstrukcije i stilove, ali zbog procenta stručnog vokabulara u njima deo njih je klasifikovan kao stručan.

Ukoliko bi se zanemarili podaci o izvorima na kraju udžbenika, moglo bi da se postavi pitanje da li neki tekstovi mogu da se posmatraju kao književni. Nakon analize, odgovor je negativan, pre svega iz stilskih razloga. U tekstovima nema stilema, odnosno stilskih izbora koji unose neočekivanu situaciju. Tekstovi su u svojoj suštini deskriptivni i namenjeni pružanju osnovnih informacija vezanih za određene konkretne stilove i građevine, i ni u kom slučaju ne mogu da se čitaju kao deo postavke koja se „ostvaruje u cijelokupnu životnu iskustvu svih dionika u priopćavanju književne obavijesti“ (Katičić, 1969: 201), odnosno kao književni tekstovi. Opisi koji se koriste su jasni, detaljni i podređeni oku arhitekte, ne pružajući mogućnost uživanja čitaocu koji želi da doživi estetski utisak. Jezičke karakteristike vezane su za osobine stručnih tekstova u pogledu upotrebe vremena, gla-

golskih stanja, konektora i odnosnih rečenica. Pošto se radi o udžbeniku vezanom za arhitekturu, nauku koja sama po sebi povezuje umetničko i tehničko, u udžbeniku je moglo da bude i književnih tekstova koji obezbeđuju estetski element čitaocu. Ipak, autorka se nije opredelila za takve tekstove. Tekstovi u udžbeniku u potpunosti zadovoljavaju cilj učenja, jer studentima pružaju osnovne tehničke elemente i osnovne umetničke elemente, dovoljne za arhitektonski pogled na određenu građevinu, osobu ili stil, kao i identifikovanje vantekstualne realnosti i odnosa teksta prema realnosti. Jezičke osobine tekstova su u potpunosti u saglasnosti s osobinama stručnih tekstova, takođe u cilju učenja stručnog engleskog jezika, tako da tekstovi pripadaju jasno određenoj zajednici, nalaze se u jasno određenom kontekstu i u potpunosti ostvaruju svoj pedagoški cilj. S druge strane, još jednom treba istaći da je šteta i nedostatak udžbenika što se bar neki književni odlomak nije našao među tekstovima kako bi pružio estetski pogled na arhitektonske teme.

#### **4.2.5. *Udžbenik English in Transport and Traffic Engineering (2009)***

I na kraju, analiziraće se udžbenik Gordane Dimković-Telebaković *English in Transport and Traffic Engineering*. Udžbenik je, pre svega, namenjen studentima na trećoj i četvrtoj godini studija na Saobraćajnom fakultetu u Beogradu, a tematika tekstova pokriva šest oblasti koje se podučavaju na tom fakultetu. To su železnički saobraćaj i transport, drumski saobraćaj i transport, vodni saobraćaj i transport, vazdušni saobraćaj i transport, logistika – intermodalni i industrijski transport, poštanski saobraćaj i mreže, kao i telekomunikacioni saobraćaj i mreže. Udžbenik, po rečima autorke, mogu da koriste i svi ostali zainteresovani za ponašanje engleskog jezika u navedenim oblastima. Nastavni materijal je preuzet iz britanskih i američkih priručnika i poznatih tehničkih časopisa. Materijal je uglavnom preuzet u izvornom obliku, sa povremenim adaptacijama i pojednostavljuvajnjima u cilju postepenog upoznavanja studenata sa svetom nauke i tehnologije.

Ovaj udžbenik u potpunosti prati sve teorijske osobine neophodne za dobar udžbenik.<sup>25</sup> U njemu se nalazi veliki broj tekstova, a ispod svakog

---

<sup>25</sup> Kraća analiza sva četiri udžbenika napravljena je u radu Vesne Bogdanović (Bogdanović, 2011) i izведен je zaključak da udžbenik *Transport* u potpunosti zadovoljava

postoji podatak o izvoru, čime se može identifikovati mreža tekstova i lingvistička tradicija u pozadini diskursa. Tekstovi su preuzeti u originalnom obliku, a samim tim i originalnom žanru, tako da pružaju studentima jasnu sliku o osobinama žanra. Manji broj tekstova je delimično adaptiran, odnosno pojednostavljen, opet u funkciji učenja jezika. Postoji veliki broj vežbanja vezanih za vokabular i gramatičke osobine tekstova. Raznovrsnost izvora jasno daje do znanja da su i žanrovi tekstova drugačiji. Postoji deset strana navedene literature korišćene prilikom izrade udžbenika. Tu se nalaze, između ostalih, rečnici – opšti i vezani za jezik struke (*Dictionary of Computing, Rečnik mašinske tehnike, Collection of Signalling Terms*), stručne knjige (*The Elements of Shipping, Traffic Control Systems Operations, Maritime Transport*), stručni časopisi (*Marine Log, IEEE Communications Magazine, Japanese Railway Engineering, Transport*) i radovi sa konferencija, ali i turistički vodiči (*Choose Your Own Ireland*), novine (*International Herald Tribune, Newsweek, News*), enciklopedije (*Encyclopaedia Britannica*), zvanične brošure (*Eurailspeed 95, London: Portrait of a City*) i uputstva za korisnike.

Ovo je, dakle, jedini od četiri analizirana udžbenika koji sadrži književne tekstove, odnosno odlomke iz književnih dela, za dodatne vežbe čitanja i razumevanja. I ovakvim postupkom udžbenik se izdvaja od ostalih.

Udžbenik *Transport* studentima nudi 105 tekstova u 19 jedinica. Ovaj broj je četiri do pet puta veći od broja tekstova u ostalim udžbenicima. Pri tome, dužina tekstova kreće se od pola strane (152 reči) do čak tri strane (962 reči), opet potpuno drugačije od ostalih udžbenika. Analiza tih i takvih tekstova mogla bi da donese pogrešne zaključke, jer broj za komparaciju nije ujednačen. Iz tog razloga, za analizu su uzeti jedino osnovni tekstovi iz svake

---

sve zahteve koji se u 21. veku traže od udžbenika jezika struke. „I zato je neophodno još jednom pohvaliti udžbenik Gordane Dimković-Telebакović koja je uspela da pronađe ravnotežu u korišćenju književnih i stručnih tekstova, pružajući studentima najbolje iz oba žanra. Kao što njen udžbenik i pokazuje, kvalitet je bitniji od kvantiteta kada su u pitanju književni tekstovi. Drugim rečima, dovoljno je nekoliko književnih tekstova i novinskih članaka kako bi studenti povezali stručne situacije sa svakodnevnim, čime se pojačava motivisanost studenata da aktivno sudeluju u časovima učenja jezika struke. Ovde se lingvističke karakteristike tekstova stavljaju u drugi plan sa pedagoškim ciljem uspešnije komunikacije većeg broja studenata na času. I stoga autorka ove studije preporučuje upravo ovaj udžbenik kao osnovu načina izbora tekstova autorima koji se i sami upuštaju u posao pisanja udžbenika za učenje jezika struke.” (Bogdanović, 2011: 432).

jedinice, izuzev poslednjeg koji obrađuje pisanje pisama i ne sadrži tekstove. Drugim rečima, analizirano je 18 tekstova koji se nalaze na početku svake jedinice i predstavljaju osnovni tekst za rad na času. Svaka jedinica sadrži 2-3 teksta pod zajedničkim naslovom *Additional Reading Texts* (Dodatni tekstovi za čitanje) i postoji poseban deo udžbenika naslovljen *Free Reading Passages* (Odlomci za samostalno čitanje) koji sadrži 34 teksta. Ovi tekstovi nisu detaljno analizirani. Međutim, pošto se književni tekstovi ne nalaze kao osnovni tekstovi jedinica, četiri književna teksta koja se nalaze u *Additional Reading Texts* su izdvojena i analizirana kako bi se uporedila s ostalim analiziranim tekstovima ovog udžbenika i ove monografije.

| <i>tip teksta</i>  | <i>ukupno</i> | <i>tekst</i>                        |
|--------------------|---------------|-------------------------------------|
| književni tekstovi | 0             | ---                                 |
| stručni tekstovi   | 11            | 1, 2, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 13, 15, 16 |
| opšti tekstovi     | 7             | 3, 4, 10, 11, 14, 17, 18            |

Tabela 6: Tipovi tekstova u udžbeniku *Transport*

Analiza ovog udžbenika je pokazala da se među osnovnim tekstovima za čitanje nalazi 11 stručnih tekstova i 7 opštih tekstova (Tabela 6). Osnovni element klasifikacije je bio navedeni izvor teksta, ali je kao dodatni element korišćena već pominjana podela tipova vokabulara prema Hačinsonu i Votersu. Upravo iz tog razloga, tekstovi 3, 4, 11 i 14 klasifikovani su kao opšti tekstovi. To su tekstovi koji su preuzeti iz stručnih časopisa, ali sadrže mnogo manje od 9% tehničkog vokabulara. Njihova tema je uopštena, a stil i jezik namenjeni širem auditorijumu čime tekst prestaje da poseduje odlike stručnog teksta. Tekst 10 je preuzet iz projektne dokumentacije, međutim tekst je adaptiran i tako je postao opšti tekst umesto stručnog kakav je najverovatnije bio u originalu. Tekstovi 17 i 19 su preuzeti sa interneta kao masovnog medija, tako da se radi o opštim tekstovima. Stručni tekstovi su preuzeti iz stručnih časopisa (tekstovi 1, 9, 12), zbornika s naučne konferencije (tekst 16), enciklopedije (tekst 6) i iz stručnih knjiga (tekstovi 2, 5, 7, 8, 13, 15). Svi ovi tekstovi su mnogo duži od tekstova u drugim udžbenicima, čime se kompenzuje njihov broj u analizi. Drugim rečima, prilikom kvantitativne analize, broj metajezičkih elemenata, zbog dužine tekstova, biće uporediv s ostalim udžbenicima.

#### 4.2.6. Pregled dobijenih rezultata

Kada se posmatra odnos između broja tekstova i nivoa znanja udžbenika, rezultati su pomalo neočekivani. Osnovna hipoteza bila je da će stručni tekstovi biti dominantni u svakom udžbeniku, i to se pokazalo kao tačno. U sva četiri udžbenika ima više stručnih od opštih tekstova. Međutim, postavljena je i hipoteza da će u tekstovima namenjenim studentima nižeg znanja biti više opštih tekstova, dok će udžbenici na visokom nivou znanja sadržavati gotovo samo stručne tekstove. Rezultati pokazuju suprotno (v. Tabelu 14). U udžbeniku *Technology* ima 2,8 puta više stručnih tekstova, dok u udžbeniku *Transport* ima svega 1,5 puta više stručnih tekstova. Tačnije, opšti tekstovi čine manje od trećine ukupnog broja tekstova udžbenika nižeg nivoa znanja (26% udžbenika *Technology* i 30% udžbenika *Electronics A*, odnosno 19% ako se posmatra ceo udžbenik *Electronics*), dok u udžbenicima višeg nivoa znanja njihov broj iznosi gotovo 40% ukupnog broja tekstova (42% udžbenika *Architecture* i 39% udžbenika *Transport*). Delimičan uticaj na ove rezultate nalazi se u činjenici da se stručnost tekstova određivala u odnosu na nivo udžbenika, pa je tako stručan tekst iz udžbenika *Technology* mnogo manje stručan u odnosu na tekst iz udžbenika *Transport*. Samim tim, opšti tekst iz udžbenika *Transport* je mnogo više stručan u odnosu na stručne tekstove iz udžbenika *Technology*. Ipak, ovaj uticaj je morao da postoji jer jezički nivo udžbenika određuje strukturu i jezički nivo samog teksta. Drugi razlog ovakvih rezultata je uticaj samih autora koji u udžbenicima višeg nivoa znanja nisu mogli da stave veći broj stručnih tekstova kako udžbenik ne bi postao previše težak za studente, koji u tom slučaju gube interesovanje za predmet i prestaju da dolaze na časove.

Kada bi se od autora udžbenika jezika struke i profesora jezika struke zatražilo da prepostavde da li je početna hipoteza tačna, njihov odgovor bi vrlo verovatno bio potvrđan. Uvaženo mišljenje je da su visokoškolski udžbenici jezika struke „skoncentrisani isključivo na stručne tekstove“ (Nedeljković-Konstantinović, 1982: 72), da im je namena praćenje stručne literature, i da udžbenike jezika struke karakteriše stroga stručnost (Nedeljković-Konstantinović, 1982: 72). I zato je zadatak ove monografije da pokaze da je realnost ponekad drugačija od prepostavki, čime bi se podstakla promena stava vezana za podučavanje jezika struke i čime bi opšti tekstovi drugačijim pristupom dobili na značaju u učionici.

Sama hipoteza po pitanju književnih tekstova nije potvrđena, jer se očekivalo da se u udžbenicima nađe poneki književni tekst. Rad će moći da istraži jezičke i semantičke elemente tekstova, ali da bi analiza ipak bila potpuna i da bi mogućnost komparacije bila verodostojnija, u samu analizu, ukoliko se pokaže potreba, biće uvedeni književni tekstovi iz udžbenika *Transport*. Radi se o sledećim odlomcima:

- TK1 *The First Flying Machine* (sastavljeni odlomci iz četiri književna dela, str. 39-40)
- TK2 *Trouble with the Car* (nepoznat izvor, ali tekst je fiktivan i napisan u 1. licu, str. 66)
- TK3 *A Conversation at the Railway Station* (udžbenik za učenje jezika [koji je preuzeo tekst iz literarnog dela], jedini dijalog u udžbenicima, str. 142)
- TK4 *Famous First Cars* (adaptirano iz knjige o automobilima, str. 249-252)

Ova četiri odlomka, zajedno s određenim brojem drugih tekstova, izdvojena su u udžbeniku u vežbama naslovljenim *Additional Reading Texts*. To su tekstovi koji nemaju dodatna vežbanja razumevanja i analize, već je nastavniku ostavljeno da ih obradi na času kao dodatni materijal ili da ih studenti čitaju kod kuće. Da su integrisana u osamnaest analiziranih tekstova udžbenika *Transport*, bili bi dobar prikaz književnih odlomaka. Ovako, samo četiri teksta naspram svih ostalih tekstova predstavljaju mali uzorak, tako da ne mogu da predstavljaju dobru osnovu za generalizaciju. Ipak, tekstovi mogu da ukažu na neke elemente prilikom analize.

Tekst TK1 je sastavljen od odlomaka iz četiri različita književna dela. Uzeti su odlomci koji stilom i tematikom podsećaju na opšte tekstove. Tekst govori o istoriji prvih letelica, nudeći datume i imena zaslužnih inženjera i entuzijasta. Tekst TK2 je fiktivan tekst napisan u prvom licu množine. Iako kratak, ipak sadrži elemente književnog stila. Tekst TK3 je napisan u vidu dijaloga, pa kao odlomak iz drame (prepostavka je da je u pitanju odlomak iz drame, jer je tekst preuzet iz drugog udžbenika pa tako nema podataka o izvornom materijalu) može da se posmatra kao književni tekst. I konačno, tekst TK4 je nesumnjivo književni tekst. U tekstu je prisutna igra reči, neobičajena upotreba glagola, pa čak i jedna metafora. Iako su slike integrisane

u tekst i iako govori o istoriji prvih automobila, stil pisanja nesumnjivo je osobina koja ovaj tekst razlikuje od opšтих tekstova iste tematike.

Hipoteze su, dakle, delimično potvrđene. Potvrđen je deo prve hipoteze o broju svih vrsta tekstova u udžbenicima jezika struke. Pretpostavka je bila da najviše ima stručnih tekstova, da trećinu ukupnog broja tekstova čine opšti tekstovi i da svaki udžbenik sadrži barem jedan književni tekst. Osim toga, potvrđen je i deo druge hipoteze kojom se pretpostavilo da najviše stručnih tekstova ima u udžbenicima višeg nivoa znanja, a da udžbenici na početnom nivou znanja sadrže više opšтиh tekstova. Stručnih tekstova zaista ima najviše u udžbenicima, ali njihov broj je veći u udžbenicima namenjenim početnom nivou znanja. Trećinu ukupnog broja tekstova tih udžbenika čine opšti tekstovi, dok su u udžbenicima višeg nivoa znanja 40% tekstova opšti tekstovi. Hipoteza je potpuno pobijena po pitanju književnih tekstova, jer u tri od četiri udžbenika ne postoji ni jedan književni tekst. Samo u jednom udžbeniku postoje četiri odlomka iz književnih dela koja su stavljena kao dodatni materijal za čitanje. Na taj način, udžbenici umanjuju mogućnost opuštenije atmosfere u učionici, kreativnosti i maštvitosti koju bi studenti iskazali u komunikaciji, kao i diskusije vezane za poznate, svakodnevne situacije. Iako studenti tehničkih fakulteta očekuju stručne tekstove i dobro se snalaze s njima, poneki književni tekst ipak bi uneo raznovrsnost.

Istraživanje tekstova u udžbenicima sada bi trebalo da obezbedi analizu leksičkih i gramatičkih elemenata koji su najzastupljeniji u udžbenicima jezika struke i nauke. Međutim, takva detaljna analiza zahteva određivanje korpusa svakog pojedinačnog elementa pre analize. Usled objektivnih faktora, ovakvo istraživanje nije bilo moguće sprovesti u okviru ove monografije. Glagolska vremena, pasiv, frazni glagoli i vrste klauza imaju svoj prostor u naučnoj literaturi na srpskom jeziku, pa zato ovom prilikom nisu detaljno proučavani. Nominalizacija je takođe polje koje je do sada bilo istraživano. Istraživanje metadiskursa se u stručnoj literaturi na srpskom jeziku vrši veoma sporadično, dok je prilično zastupljeno u oblasti istraživanja jezika struke i nauke na globalnom nivou, te je zbog toga bilo interesantno autorki. Kao što je već nekoliko puta pomenuto, metadiskurs obezbeđuje organizaciju teksta, odnos sa čitaocem i mogućnost da pisac direktno iskaže svoje tvrdnje, nesigurnosti, upućenost na druge pisce i slično, te je stoga veoma

važan deo tekstova u udžbenicima jezika struke. Dakle, dalja analiza će se baviti metadiskursom u analiziranim tekstovima i hipotezom da žanr teksta utiče na elemente metadiskursa.

## 4.3. Kritička analiza metadiskursa u odabranim udžbenicima

### 4.3.1. Ciljevi kritičke analize metadiskursa

U nastavku monografije analiziraće se elementi metadiskursa kao značajnog dela analize tekstova u udžbenicima engleskog jezika struke. Tekstovi će biti analizirani integralnim pristupom. Nakon što je određen model (odeljak 3.2.6), u korpusu su pronađeni svi primeri. Kvantitativno je predstavljen broj prisutnih elemenata metadiskursa i tabelarno je prikazan (Tabele 7-12). U Dodatku 1 nalazi se spisak svih elemenata metadiskursa iz analiziranih udžbenika. U okviru analize posmatraće se brojno stanje, distribucija i frekventnost elemenata metadiskursa. Radi preglednosti, analiziraće se udžbenici pojedinačno.

Cilj ovog dela jeste da potvrди dve postavljene hipoteze. Jedna hipoteza je da jezički nivo udžbenika određuje učestalost elemenata metadiskursa, a druga je da žanr teksta određuje broj elemenata metadiskursa. Prepostavke su da elemenata metadiskursa ima više u udžbenicima višeg jezičkog nivoa i u stručnim tekstovima.

Usled želje da se analiza elemenata metadiskursa izvrši što temeljnije, i da se predstavi što jasnija slika upotrebe u tekstovima, nakon integralnog pristupa analizi, analiziraće se i pojedinačni primeri, kao što se to radi u ne-integralnom pristupu. Ova kombinacija je neophodna zato što je analizirani korpus mnogo manji nego u nekim drugim radovima (na primer, Hajland analizira 240 udžbenika), te zaključci koji će se izvesti ne mogu u potpunosti da prikažu jasnu situaciju u žanru. Iz tog razloga, analiza pojedinačnih primera pružiće konkretniji uvid u analizirani korpus, čime se stiču mnogo bolji uslovi za komparativnu analizu. S obzirom na činjenicu da kontekst igra važnu ulogu prilikom određivanja i analize metadiskursa, gde je neophodno, biće istaknute i rečenice koje određuju kontekst elementu metadiskursa.

### 4.3.2. Udžbenik Technology 1 (2007)

|               |  | -                 | Tranzicioni izrazi | - | Markeri sheme | - | Markeri najave | -                  | Markeri izvora tvrdnje | -  | Izrazi za razjašnjavanje pojmova | - | Izrazi autorovog ogradživanja | - | Izrazi koji pojač. autorovu tvrdnju | - | Markeri autorovog stava | 2  | 1 | 11 | Markeri autorovog odnosa sa čitaocem | - | Markeri autorovog samoupućivanja |  |
|---------------|--|-------------------|--------------------|---|---------------|---|----------------|--------------------|------------------------|----|----------------------------------|---|-------------------------------|---|-------------------------------------|---|-------------------------|----|---|----|--------------------------------------|---|----------------------------------|--|
| T1            |  | -                 |                    |   |               |   |                |                    |                        |    |                                  |   |                               |   |                                     |   |                         |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T2            |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    | 5 | 2  |                                      |   |                                  |  |
| T3            |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       | -  | - | -  | -                                    | - |                                  |  |
| T4            |  | 1                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       | 4  |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T5            |  | 1                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T6            |  | 3                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T7            |  | -                 | -                  | - | -             | - | 3              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T8            |  | 1                 | -                  | - | -             | - | 1              | 2                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T9            |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | 3                  | 1                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T10           |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T11           |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T12           |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | 7                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T13           |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T14           |  | 1                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T15           |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | 1                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | 1                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T16           |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T17           |  | 1                 | -                  | - | -             | - | 1              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T18           |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T19           |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T20           |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | 15                      | 9  |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T21           |  | -                 | -                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | -                       |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T22           |  | -                 | -                  | - | -             | - | 2              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | 17                      | 14 |   |    |                                      |   |                                  |  |
| T23           |  | -                 | 1                  | - | -             | - | -              | -                  | -                      | -  | -                                | - | -                             | - | -                                   | - | 13                      | -  |   |    |                                      |   |                                  |  |
| <i>Ukupno</i> |  | 8                 | 1                  | 0 | 0             | 7 | 6              | 1                  | 2                      | 58 | 36                               |   |                               |   |                                     |   |                         |    |   |    |                                      |   |                                  |  |
|               |  | <i>Ukupno:</i> 16 |                    |   |               |   |                | <i>Ukupno:</i> 103 |                        |    |                                  |   |                               |   |                                     |   |                         |    |   |    |                                      |   |                                  |  |

Tabela 7: Metadiskurs u udžbeniku *Technology*<sup>26</sup>

Kao što je već istaknuto, udžbenik *Technology* sadrži jednostavne tekstove na nižem nivo znanja jezika. Većina tekstova je prilično kratka, tako da i ne može da se očekuje veći broj elemenata metadiskursa. Čak sedam tekstova nema ni jedan element metadiskursa. Ovi rezultati ne iznenađuju, jer i u ostalim tekstovima ima tek poneki element. Metadiskurs se koristi da poveže delove teksta, a u kratkim odlomcima ne postoji delovi koje je neophodno povezati. Metadiskurs se koristi i za isticanje prisustva autora u tekstovima, a u kratkim tekstovima koji objašnjavaju određene tehničke pojmove ili predmete prisustvo autora nije neophodno.

Činjenica koja u prvom trenutku iskače iz očekivanog okvira jeste broj od 103 elemenata interakcijskog metadiskursa (Tabela 7). Međutim, taj broj je veliki samo zbog šest tekstova koji su napisani u prvom licu jednine. Poznato je da tekstovi na nižem jezičkom nivou koji su napisani u prvom licu jednine sadrže veoma često ličnu zamenicu *I*. Time se zaista ostvaruje prisnost između ličnosti na papiru i čitaoca. Kada se tome doda i imenica u drugom licu *you*, odnos se učvršćuje. Zato ne čudi što su tekstovi koji govore o zanimanjima napisani korišćenjem markera autorovog odnosa sa čitaocem i markera autorovog samoupućivanja. U prvom slučaju radi se o ličnim i prisvojnim zamenicama i prisvojnim pridevima *you, your, they, their, them*, a u drugom slučaju u pitanju su *I, me, my, we, our, us*. Bez ovih primera, u udžbeniku ima svega 9 drugih interakcijskih markera.

U tekstovima udžbenika *Technology* ne postoji ni jedan primer markera najave i markera izvora tvrdnje. Ovaj rezultat je u skladu sa žanrom, jer se u tekstovima udžbenika jezika struke ne citiraju niti parafraziraju izrazi, niti se najavljuje nešto što tek sledi. Ovi markeri vezani su za duže tekstove i mnogo češće za žanr naučnog rada. Samo u jednom tekstu (T23) postoji jedan marker sheme. Nabranjanje nije često u kratkim tekstovima, ali s obzirom na to da sam tekst nosi naziv *How VoIP phone systems work*, realno je bilo za očekivati da se u tekstu pojavi sledeći primer (Primer 1):

- (1) This is called packet switching. It works like this: (*Technology*, T23)

---

<sup>26</sup> Napomena za Tabele 7-11:

- Ukoliko je broj teksta obeležen belom pozadinom, to je opšti tekst, dok je stručni tekst obeležen plavom pozadinom.  
- Ljubičastom bojom su obeleženi tekstovi koji nemaju nijedan element metadiskursa.

U tekstu T1 nalazi se i sledeći primer (Primer 2)<sup>27</sup>:

- (2) \*I made a full-scale model to make sure the chair looked good and was comfortable. Then I transferred my drawings to a 3-D computer modelling program, and sent a copy by file transfer to the moulding company. (*Technology*, T1)

Međutim, u Primeru 2 se ne radi o markeru sheme, već o propozicijonom materijalu. Konektor *then* povezuje događaje izvan teksta, odnosno pokazuje vremenski sled događaja u stvarnom svetu, pa tako ne pripada metadiskursu. Ovakvih primera ima dosta, i najčešći su kod tranzicionih izraza. Tranzicioni izrazi su najčešće konektori. U tekstovima udžbenika *Technology* svega je osam primera kada su konektori deo metadiskursa, odnosno kada su deo jezika koji povezuje odnose u tekstu i odnosi se na sam tekst. Mnogo su češći primjeri upotrebe konektora radi povezivanja propozicionog materijala. Primeri 3-5 pokazuju upotrebu konektora za povezivanje propozicionog sadržaja. Primeri 6-9 pokazuju upotrebu konektora kao tranzicionih izraza.

- (3) \*I went to the local garden centre to examine the chairs other companies made, the rival products, and to find out their cost – about €20. (*Technology*, T1)
- (4) \*There are two kinds of strength. The first is how much force you need to bend it to a point where it can't go back to its original shape. The second is the amount of force you need to break it. (*Technology*, T2) [Iako možda na prvi pogled izgledaju kao tranzicioni izrazi, ovde se radi o povezivanju propozicionog sadržaja]
- (5) \*Radio was the best way but people had no electricity and couldn't pay for expensive batteries. So he invented a radio which doesn't need mains power or batteries. (*Technology*, T4)
- (6) Radio was the best way but people had no electricity and couldn't pay for expensive batteries. So he invented a radio which doesn't need mains power or batteries. Instead, it consists of a spring, gears, and a small generator. (*Technology*, T4)

---

<sup>27</sup> Ukoliko navedena rečenica ne predstavlja primer metadiskursa obeležena je zvezdicom (\*).

- (7) It makes it possible to produce extremely accurate copies of masters. For this reason, electroforming is used in the manufacture of CDs. (*Technology*, T5) [autor ovde koristi izraz *extremely accurate*, ali on je dat u kontekstu činjenica, a ne izraza koji pojačavaju autorovu tvrdnju, tako da ne pripada metadiskursu]
- (8) This form of cutting has many applications. It can be used to cut metals, composites, and even thick concrete. At the other end of the scale, fine water jets, without added abrasives, are used in surgery. (*Technology*, T6)
- (9) HEVs are more efficient and pollute less than cars with only petrol engines. (...) However, they are heavy because of the weight of the batteries. (*Technology*, T14)

Među interaktivnim elementima metadiskursa upotrebljenim u tekstovima ovog udžbenika, nalazi se i sedam izraza za razjašnjanje pojmoveva. Radi se o dva očekivana konektora, *for example* i *such as*, kao i izrazu *this/that means* (Primeri 10-13).

- (10) The metal is pushed into shape using fluid pressure. For example, to produce components for car bodies, steel tubes are placed inside a mould and high pressure applied in the tube... (*Technology*, T7)
- (11) Hydroforming a component in this way means that several different operations such as stamping and welding are no longer required. (*Technology*, T7)
- (12) This e-skin opens the way for much more sensitive robots. For example, walking robots could use feedback from their feet to adjust to different surfaces. (*Technology*, T17)
- (13) I was on their help desk. That meant taking calls and providing advice on all sorts of problems. It's a job where you need not just technical skills but also good „soft skills”. That means people-handling skills. (*Technology*, T22)

Ako je upotreba interaktivnog metadiskursa bila očekivana u manjem broju u kraćim tekstovima udžbenika *Technology*, upotreba interakcijskog

metadiskursa (ukoliko se izuzmu *I* and *you*) nije bila očekivana. Prepostavka je da se u udžbeniku nižeg nivoa znanja neće naći tekstovi u kojima autor ističe svoje mišljenje i svoj stav, već će svi tekstovi biti neutralni, uopšteni i bezlični. Ovakav udžbenik iznosi činjenice o pojmovima i predmetima, ponekad o određenim zanimanjima, a sve je pojednostavljen u cilju savladavanja osobina jezika struke. Ipak, i u takvim tekstovima, 9 izraza se našlo u 23 teksta udžbenika *Technology*: 6 izraza autorovog ogradijanja, 1 izraz koji pojačava autorovu tvrdnju i 2 markera autorovog stava. U ovim slučajevima radi se o upotrebi glagola (npr. *claim, say, decide*) i modalnih glagola (npr. *may, might*) koji u svom značenju uključuju autorov komentar. Izrazi autorovog ogradijanja dati su u Primerima 14-18, a u Primeru 19 prikazana je rečenica u kojoj konektor ne služi kao element metadiskursa.

- (14) The car of the future might be electric. (*Technology*, T8)
- (15) Hydrogen fuel cells may be the long-term answer. (*Technology*, T8)
- (16) Speedo have designed a swimsuit which they claim is the world's fastest. (*Technology*, T9)
- (17) The designer claims it gives a ten-centimetre advantage in a 100-metre sprint. (*Technology*, T9)
- (18) The makers say it can increase performance by up to 4%. (*Technology*, T9)
- (19) \*The counterweight saves energy. Its weight helps to raise the car. In the same way, the weight of the car when it descends helps to raise the counterweight. For the most part, the motor only has to overcome friction. (*Technology*, T15) [U ovom slučaju konektori su upotrebljeni da bi povezali propozicioni sadržaj, a ne delove teksta, tako da ovde nije reč o metadiskursu]

Tekst T8 govori o automobilu budućnosti. Autor koristi modalne glagole jer budućnost nije sigurna i izvesna u automobilskoj industriji, mada postoje određene indicije, na primer o električnom motoru automobila.

Tekst T9 govori o inovacijama u sportskoj opremi koju su na tržištu predstavile kompanije *Spido, Najk* i *Adidas*. Svaki proizvod je predstavljen u nekoliko rečenica u kojima se ističe koja kompanija je izumela koji deo opreme, kako oprema funkcioniše i kako poboljšava performanse sportiste.

U rečenicama je prisutno autorovo ograđivanje prilikom iznošenja informacija (*they claim*) jer su proizvodi novi i autor teksta ne želi da potvrdi da se zaista radi o najboljim proizvodima na tržištu. Ovaj tekst je jedinstven u udžbeniku jer svi ostali tekstovi prenose informacije kao činjenice u koje ne treba sumnjati već ih samo treba prihvati kao takve. Međutim, u Primeru 20, autor umesto *might* ili nekog drugog modalnog glagola koji iskazuje sumnju upotrebljava *will* kao da je potpuno siguran u činjenice koje izlaže.

- (20) Wearing it for one hour before the race will reduce the body temperature by 19%, and therefore reduces the risk of heat injury. (*Technology*, T9)

Autorov stav je očigledan u tekstu T1 zato što se kombinuje prvo lice jednine (marker autorovog samoupućivanja) s glagolima *decide* i *add* koji jasno iskazuju stav i delatnost autora (Primeri 21 i 22).

- (21) I decided to use plastic because it's durable. (*Technology*, T1)  
(22) I added more supports to the back and the chair was ready to produce. (*Technology*, T1)

Kao što je već rečeno, u osam tekstova autor (ili autori) gradi odnos sa čitaocem koristeći zamenicu *you* i pišući u prvom licu. U Tabeli 7 se vidi brojno stanje zamenica i prisvojnih prideva, a ovde su istaknuti neki primjeri. Markeri autorovog odnosa sa čitaocem dati su u Primerima 23-28.

- (23) You can make it in a lot of colours. (*Technology*, T1)  
(24) There are two kinds of strength. The first is how much force you need to bend it to a point where it can't go back to its original shape. The second is the amount of force you need to break it. (*Technology*, T2)  
(25) You can shape it any way you like. (*Technology*, T2)  
(26) So how does his clockwork radio actually function? As you turn the handle on the side of the radio, you wind up a spring. (*Technology*, T4)

- (27) First, your iris is scanned and the information converted to a digital file which is stored in a database. This process takes about three minutes. When you go to a high security area, you simply look at a camera which scans your iris. The result is compared with your database entry. It takes just over a second to complete the check. (*Technology*, T12)
- (28) All these things combined make travel in lifts one of the safest journeys you can make! (*Technology*, T15)

U tekstu T4, pored zamenice *you*, koristi se i upitna forma s prilogom *actually* da bi se autor približio čitaocu. Tekst T12 govori o sistemu identifikacije putem skeniranja rožnjače oka. Ceo tekst je neutralan, osim navedenog dela u kome autor koristi drugo lice jednine da bi čitaocu što prisnije objasnio rad sistema. Nakon toga, autor se vraća trećem licu i neutralnom objašnjavanju.

Kao što je već rečeno, markeri autorovog samoupućivanja vezani su isključivo za prvo lice jednine. U tekstovima nižeg jezičkog nivoa, to je jedini marker koji autor koristi (Primeri 29-30).

- (29) I sketched my designs on paper... (*Technology*, T1)
- (30) When I choose a material for a bake frame, I have to think about the properties of the material. (*Technology*, T2)

S druge strane, zanimljivo je pogledati tekst T14. On govori o hibridnom automobilu kao prevoznom sredstvu budućnosti. Međutim, autor predstavlja osnovne činjenice bez ikakvog oblika ubedivanja ili svog stava. Ne postoji nijedan oblik komentara autora, odnosno elementa interakcijskog metadiskursa. Razlog tome je jezički nivo udžbenika.

#### **4.3.3. *Udžbenik Oxford English for Electronics (1993)***

Kao i u tekstu T14 u udžbeniku *Technology*, čija je osobina nedostatak interakcijskog metadiskursa, ista situacija primetna je i u tekstovima udžbenika *Electronics* koji su obeleženi kao tehnički tekstovi. Tih 14 tekstova iznosi naučne činjenice, jasno, precizno i bez interakcijskih

elemenata. Neutralnost treba da obezbedi objektivnost koja je potvrda stručnosti i preciznosti. U ovim tekstovima postoje svega dva elementa interakcijskog metadiskursa. U pitanju je jedan izraz autorovog ogradijanja (Primer 31) upotrebom modalnog glagola u tekstu T1 i, potpuno neočekivano, jedan marker autorovog samoupućivanja u tekstu T12 (Primer 32). U tekstu koji stručno govori o elektronici digitalnog sata, upotreba lične zamenice *we* u uvodnoj rečenici treba da umanji stručnost teksta i personalizuje ga, ali ostatak teksta sa stručnom terminologijom i jasnim tehničkim objašnjenima ne podržava tu zamisao, tako da može da se pretpostavi da je tekst deo dužeg adaptiranog teksta i da prilikom adaptacije autor nije obratio pažnju na problem metadiskursnih markera.

- (31) These tolerances may seem to reflect poor manufacture but in most circuits they are, in fact, quite satisfactory. (*Electronics T*, T1)
- (32) The electronics of a digital watch may be contained in a single integrated circuit. However, we can think of the chip as a number of separate units, each performing a different function. (*Electronics T*, T12)

|               | Tranzicioni izrazi |   |   | Markeri sheme |    |   | Markeri najave |   |    | Markeri izvora tvrdnje |                   |   | Izrazi za razjašnjavanje pojmova |                   |   | Izrazi autorovog ogradijanja |   |   | Izrazi koji pojač. autorovu tvrdnju |   |   | Markeri autorovog stava |    |   | Markeri autorovog odnosa sa čitaocem |   |   |   |
|---------------|--------------------|---|---|---------------|----|---|----------------|---|----|------------------------|-------------------|---|----------------------------------|-------------------|---|------------------------------|---|---|-------------------------------------|---|---|-------------------------|----|---|--------------------------------------|---|---|---|
| T1            | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | 1                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - | - |
| T2            | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | 2                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - | - |
| T3            | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | 1                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - | - |
| T4            | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | 18 | - | -                                    | - | - |   |
| T5            | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | 1 |   |
| T6            | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T7            | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T8            | 1                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | 2                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - | - |
| T9            | -                  | - | - | 2             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T10           | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | 3                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | 6 | 2                                    | - | - | - |
| T11           | -                  | - | - | 1             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T12           | -                  | - | - | 1             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T13           | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | 1                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | 1 | - |
| T14           | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | 1 | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T15           | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | 1                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | 1 | -                                    | - | - | - |
| T16           | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T17           | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | 1  | 4 | -                                    | - | - |   |
| T18           | -                  | - | - | 1             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T19           | 1                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T20           | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T21           | -                  | - | - | 1             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| T22           | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | 1 | -                                    | - | - |   |
| T23           | -                  | - | - | -             | -  | - | -              | - | -  | -                      | -                 | - | -                                | -                 | - | -                            | - | - | -                                   | - | - | -                       | -  | - | -                                    | - | - |   |
| <i>Ukupno</i> | 2                  | 0 | 6 | 1             | 10 | 1 | 0              | 2 | 29 | 4                      | <i>Ukupno:</i> 19 |   |                                  | <i>Ukupno:</i> 36 |   |                              |   |   |                                     |   |   |                         |    |   |                                      |   |   |   |

Tabela 8: Metadiskurs u udžbeniku *Electronics A*

|               | Tranzicioni izrazi |   | Markeri sheme |   | Markeri najave tvrdnje |                  | Izrazi za razjašnjavanje pojmljiva |   | Izrazi autorovog ogradijanja |   | Izrazi koji pojač. autorovu tvrdnju |   | Markeri autorovog stava |   | Markeri autorovog odnosa sa čitaocem |   | Markeri autorovog samoupućivanja |   |  |
|---------------|--------------------|---|---------------|---|------------------------|------------------|------------------------------------|---|------------------------------|---|-------------------------------------|---|-------------------------|---|--------------------------------------|---|----------------------------------|---|--|
| T1            | -                  | - | -             | - | -                      | -                | -                                  | - | 1                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T2            | -                  | - | -             | - | -                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T3            | -                  | - | -             | - | -                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T4            | -                  | - | 2             | - | -                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T5            | -                  | - | 2             | - | -                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T6            | -                  | - | 4             | - | -                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T7            | -                  | - | 2             | - | 1                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T8            | -                  | - | 5             | - | 2                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T9            | -                  | - | 1             | - | 1                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T10           | -                  | - | 2             | - | -                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T11           | -                  | - | 6             | - | 1                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T12           | 1                  | - | 5             | - | 2                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | 1 |  |
| T13           | -                  | - | 6             | - | -                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| T14           | -                  | - | 3             | - | -                      | -                | -                                  | - | -                            | - | -                                   | - | -                       | - | -                                    | - | -                                | - |  |
| <i>Ukupno</i> | 1                  | 0 | 38            | 0 | 7                      | 1                | 0                                  | 0 | 0                            | 0 | 0                                   | 0 | 0                       | 0 | 0                                    | 0 | 0                                | 1 |  |
|               | <i>Ukupno:</i> 46  |   |               |   |                        | <i>Ukupno:</i> 2 |                                    |   |                              |   |                                     |   |                         |   |                                      |   |                                  |   |  |

Tabela 9: Metadiskurs u udžbeniku *Electronics T*

U udžbeniku *Electronics T* nema mnogo upotrebe elemenata metadiskursa. Odnosno, celokupna upotreba svedena je na upotrebu velikog broja markera najave i na nekoliko izraza za razjašnjavanje pojmljiva. Drugih markera metadiskursa nema. Kao i u udžbeniku *Technology*, realno je bilo za očekivati da ne postoje izrazi koji pojačavaju autorovu tvrdnju (jer se u udžbenicima iznose činjenice, a ne tvrdnje koje treba ili ne treba prihvati), kao ni markeri autorovog stava. Takođe, u stručnim tekstovima se ne očekuje da

autor gradi odnos s čitaocem niti da upućuje na sebe, tako da ni tih markera nema. Dalje, u stručnim tekstovima u udžbenicima, što se ovim tekstovima i dokazuje, nema isticanja izvora tvrdnji (jer, kao što je već rečeno, nema ni tvrdnji) i zbog male dužine nema markera sheme. Samo se u jednom tekstu (Primer 33) konektor koristi kao tranzicioni izraz, dok je u ostalim slučajevima konektor prisutan radi povezivanja propozicionog sadržaja.

- (33) The electronics of a digital watch may be contained in a single integrated circuit. However, we can think of the chip as a number of separate units, each performing a different function. (*Electronics T*, T12)

Kao i u udžbeniku *Technology*, i u *Electronics T* postoji sedam izraza za razjašnjavanje pojmove. Međutim, dok su u prvom to bili izrazi *for example, such as i this means*, u drugom slučaju reč je o izrazima *this means i be known as* (Primeri 34-37). Kao što je već istaknuto u odeljcima 4.2.2. i 4.2.3., oba udžbenika koriste adaptirane tekstove, tako da se upotreba isključivo ovih izraza metadiskursa može povezati s autorom adaptiranog teksta.

- (34) This arrangement causes TR1 to be turned on and TR2 to be turned off during the positive half-cycle of the input signal. During the negative half-cycle, TR2 is turned on and TR1 is turned off. This means that the input signal is alternatively pushed and pulled through the loudspeaker. (*Electronics T*, T7)
- (35) The magnitudes of the samples are changed into digital values by the ADC. This process is known as sampling. (*Electronics T*, T8)
- (36) The number of ICs used in a computer, *i.e.* the chip count, can be reduced by connecting NAND gates together to form other types of gates. (*Electronics T*, T11)
- (37) Each time a pulse is applied to the clock input of a flip-flop, its outputs change their logic state from high to low or vice versa. This means that two clock input pulses cause one pulse to be output from the flip-flop at output Q, as shown in Fig. 3. (*Electronics T*, T12)

Najčešće korišćen element metadiskursa u udžbeniku *Electronics T* svakako je marker najave (Tabela 9). U 14 tekstova ovi markeri su upotrebljeni 38 puta, a nema ih jedino u prva tri teksta. Pre svega, ovi tekstovi sadrže veliki broj slika i nekoliko tabela, tako da markeri najave u stvari upućuju na slike, grafikone i tabele koji su integrisani u tekstu. Najčešći izrazi su *Fig. shows, see Fig. i be shown in Fig* (Primeri 38-40). Ovi markeri su očekivani u svakom tekstu sa slikama, pa ni ovde nije drugačije.

- (38) The block diagram of a simple remote control system is shown in Fig. 1. (*Electronics T*, T4)
- (39) This can be shown in a block diagram (see Fig. 1). (*Electronics T*, T12)
- (40) The transmission medium can be free space (ground, space, and sky waves), or the information can be guided between transmitters and receivers using transmission lines cables of various kinds. These include: (*Electronics T*, T13)

S druge strane, u udžbeniku *Electronics A* postoji svega 6 markera najave (Tabela 8). Isti su kao i u tehničkom delu udžbenika, samo ih je mnogo manje jer u tim tekstovima, čak i stručnim, nema dijagrama i slika, pa samim tim nema potrebe za upućivanjem na njih. Pojavljuje se samo jedan novi izraz u tekstu T12 (Primer 41).

- (41) The following instruments are commonly used for the test and repair of electronic circuits. (*Electronics A*, T12)

Inače, u udžbeniku *Electronics A* mnogo su zastupljeniji elementi metadiskursa (Tabela 8), ali je njihova distribucija različita u odnosu na *Electronics T* (Tabela 9) i *Technology* (Tabela 7). U udžbeniku se nalazi 19 elemenata interaktivnog metadiskursa i 36 elemenata interakcijskog metadiskursa. U *Technology* ima 16 elemenata interaktivnog metadiskursa raspoređenih na sledeći način: 8 tranzisionih izraza, 1 marker sheme, 0 markera najave i markera izvora tvrdnje i 7 izraza za razjašnjavanje pojmova. *Electronics A* sadrži 19 elemenata interaktivnog metadiskursa raspoređenih ovako: 2 tranziciona izraza, 0 markera sheme, 6 markera najave, 1 marker izvora tvrdnje i 10 izraza za razjašnjavanje pojmova.

U udžbeniku *Electronics A* ima manje tranzicionih izraza, jer su konektori vezani za propozicioni materijal, iskazujući odnose između procesa i povezujući elemente iz stvarnog sveta nauke. U svega dva primera (Primeri 42 i 43) konektori označavaju tranziciju u argumentaciji i predstavljaju deo metadiskursa.

- (42) A metal detector is essential for today's amateur treasure hunter. But only the most expensive detector can reveal the difference between worthless items, such as pull-ring tops from soft drink cans or silver foil, and a rare find such as the gold necklace discovered by one enthusiast last year. (*Electronics A*, T8)
- (43) Quartz is a naturally occurring mineral and one of its major sources is Brazil. However, to avoid impurities, the crystals used in watches and clocks are usually created (or 'grown') under controlled conditions. (*Electronics A*, T19)

Markeri sheme i izvora tvrdnje, kao što je već pomenuto, nisu česti u tekstovima udžbenika, tako da i u *Electronics A* postoji samo jedan primer markera izvora tvrdnje (Primer 44). U pitanju je novinski članak koji se poziva na jedno istraživanje, što je karakteristično za taj žanr. Udžbenici ne moraju da potkrepljuju činjenice koje iznose zato što je njihov zadatak samo predstavljanje istih, dok novinski članak mora da naznači izvor informacije.

- (44) High-tech machines leave many owners baffled, according to a survey by electrical retailers. (*Electronics A*, T14)

Da u udžbenicima postoji više novinskih članaka, i markera izvora tvrdnje bi bilo u većem broju. Ovih markera nema ni u *Electronics T*, upravo iz istog razloga. Pomenuta istraživanja naučnih radova pokazala su da se u njima nalaze ovi markeri, a u posebnom odeljku 4.3.7. u nastavku, uporediće se ovi rezultati sa Hajlandovim istraživanjem udžbenika iz uvoda u naučne discipline, pa će tek onda moći da se donese zaključak o (ne)postojanju potrebe da se ovi markeri detaljnije izučavaju u nastavi.

U udžbeniku *Electronics A*, među elementima interaktivnog metadiskursa, najviše je izraza za razjašnjavanje pojmovaa. Radi se o istim izrazima

koji se koriste i u druga dva do sada analizirana udžbenika, *this is known, this means, for example* (Primeri 45-49).

- (45) To understand how the radio works, it is more important to understand the function of each unit than to know what components are used. This is known as a systems approach to electronics. For example, in Fig. 1 the tuner selects the required signal, the detector then separates off the audio part of the signal, and the AF amplifier amplifies it. (*Electronics A*, T2)
- (46) After the music has been recorded on a multitrack, it is mastered down. This means that it is fed back through the mixer to adjust the level of vocalist and instruments in relation to each other. (*Electronics A*, T3)
- (47) Electronic metal detectors use the principle of electromagnetic induction. This means that, if an object is placed in a changing magnetic field, an electrical voltage is created in the object. (*Electronics A*, T8)
- (48) Currents are created in a metal object which comes within this magnetic field by a process known as induction. (*Electronics A*, T8)
- (49) The voltage and frequency of these signals correspond exactly to the fluctuations in pressure of the original wave. This is called analogue recording. (*Electronics A*, T10)

Elemenata interakcijskog metadiskursa ima ukupno 36, ali 29 od tog broja su markeri autorovog odnosa sa čitaocem (Primeri 50-52), 1 je izraz autorovog ogradijanja (Primer 53), 2 su markera autorovog stava (Primeri 54 i 55) i 4 su izraza autorovog samoupućivanja (Primeri 56-58). Iz već pomenutih razloga, nema izraza koji bi pojačali autorovu tvrdnju.

- (50) Have a break, as fresh ears hear things differently. (*Electronics A*, T4)
- (51) If possible, mix down on a later day to the recording. (*Electronics A*, T4)

- (52) And do not keep turning the volume up ‘to hear things better’. (*Electronics A*, T4)
- (53) In the future, electronics are likely to become even more common in the home as multimedia entertainment systems and computer-controlled robots are developed. (*Electronics A*, T1)
- (54) Early reel-to-reel machines used one-inch wide tape and made the most of the available band width by moving the tape past the head at high speed. Unfortunately, this meant that the transport mechanism had to be built to a high specification. (*Electronics A*, T15)
- (55) Most modern audio equipment uses phono sockets so it’s worthwhile investing in cables which terminate in phono plugs. (*Electronics A*, T17)
- (56) Nowadays we can change channel, adjust the sound and picture, and call up a range of services on the teletext system with the push of a button. (*Electronics A*, T5)
- (57) When we hear sound, our ears are detecting changes in air pressure. (*Electronics A*, T10)
- (58) Picture quality will be excellent, crisp, and without flicker, as good as those we are used to seeing in the cinema. (*Electronics A*, T13)

Tri su teksta sa markerom autorovog samoupućivanja. To su opšti tekstovi koji objašnjavaju određeni pojam, i samo u jednoj rečenici autor se eksplisitno javlja ličnom zamenicom *we*. U tekstu T5 (Primer 56) autor počinje uopšteno da govori o korišćenju daljinskog upravljača, gde i sebe uključuje u deo nacije koja sedi na kauču s daljinskim, da bi u nastavku teksta postao ozbiljniji objašnjavajući kako daljinski upravljač radi, te u nastavku ne koristi markere za samoupućivanje. U tekstu T13 (Primer 58) govori se o televizorima, gde se autor opet samo u jednoj rečenici eksplisitno eksponira, da bi u nastavku teksta pokušao pojednostavljeno da objasni vrste ekrana koje postoje na tržištu. Isto se dešava i u tekstu T10 (Primer 57), u kome samo jedna rečenica gradi odnos sa čitaocem dok se u ostalim rečenicama zadržava stručni i bezlični oblik komunikacije s čitaocem.

Kada se pogledaju markeri autorovog odnosa sa čitaocem, primetno je da se povremeno kroz tekstove provuče zamenica *you*, i sa njom prisvojni

pridev *your*. Na taj način autor teksta želi da na jednostavan način temu približi čitaocu, ali da ne napravi previše prisani kontakt. Tekst T10 je napisan u drugom licu jednine jer autor govori o upotrebi bubanj maštine i želi da se čitalac uključi u priču, da vizuelizuje sviranje bubnjeva i muziku koja nastaje. U tome i uspeva upravo uz pomoć metadiskursa. Ipak, posebnu pažnju privlači tekst T4 koji je ceo napisan u imperativu, što nije uobičajeno za tekstove u udžbenicima. Na taj način autor se direktno obraća čitaocu i daje mu savete prilikom snimanja i miksovanja materijala na nosač zvuka. Ova forma je uobičajena za opšti tekst koji prezentuje način rada inženjera zvuka. I kao i u udžbeniku *Technology*, kada se govori o zanimanju, autori oba udžbenika pokušavaju da izgrade odnos s čitaocem korišćenjem drugog lica jednine i u ovom slučaju, davanjem saveta u imperativu.

#### **4.3.4. *Udžbenik English in Architecture (1997)***

I u udžbeniku *Architecture* nije primetan veliki broj elemenata metadiskursa (Tabela 10). S obzirom na to da ima više tekstova, postoji više ovih elemenata, ali ukoliko se izuzmu (kao i kod drugih udžbenika) lične zamenice i prisvojne zamenice i pridevi koji grade odnos s čitaocem, tekstovi u proseku imaju tek nekoliko markera. Čak 13 od ukupno 28 tekstova nema nijedan element metadiskursa, što čini 46% tekstova bez metadiskursa. Ipak, zastupljeni su svi markeri izuzev markera sheme, za koji ne postoji ni jedan primer u ovom udžbeniku.

Kada se pogleda Tabela 10, dve činjenice padaju u oči. Prva je da se metadiskurs mnogo više koristi u poslednjih nekoliko tekstova u odnosu na ostatak udžbenika. Tekstovi T25, T27 i T28 su tekstovi koji pripadaju oblasti teorije arhitekture. Autori ovih tekstova (mada bi po stilu pisanja moglo da se pretpostavi da se radi o samo jednom autoru, odnosno o jednoj knjizi iz koje su uzeta i adaptirana sva tri teksta) koriste prvo lice množine da iskažu svoje mišljenje o arhitektonskoj formi i obrazovanju, ali koriste i neke druge markere kojima povezuju i/ili ističu svoje ideje. Druga primetna činjenica jeste da poslednjih pet tekstova ima dve do tri vrste različitih markera upotrebljenih u tekstovima, dok svi ostali tekstovi, ukoliko sadrže metadiskurs, koriste samo jedan tip markera. Ne postoji jasno objašnjenje ove činjenice. Možda je u pitanju adaptacija pri kojoj je autorka udžbenika namerno ili slučajno koristila samo određene markere ili su joj markeri

Tabela 10: Metadiskurs u udžbeniku *Architecture*

jedne vrste najviše odgovarali temi teksta. Možda su u pitanju autori originalnih tekstova koji nisu koristili elemente metadiskursa, odnosno koristili su samo jedan tip ako im je trebao način da povežu elemente teksta ili da uspostave odnos s čitaocem. S obzirom na to da ne postoje podaci o originalnim i adaptiranim tekstovima, ne postoji ni način da se ove prepostavke provere.

Individualno posmatrano, u udžbeniku *Architecture* ima ukupno 21 primer interaktivnog metadiskursa, odnosno 4 tranziciona izraza, 8 markera najave, 2 izvora tvrdnje (u samo jednom tekstu) i 7 izraza za razjašnjavanje pojmova. Kao i u prethodno analiziranim udžbenicima, pojavljuju se konektori koji povezuju propozicioni materijal i koji ne pripadaju metadiskursu. Veoma su česti izrazi *for example* i *for instance* koji pojašnjavaju propozicioni materijal i u toj upotrebi nisu uključeni u analizu, kao ni konektori koji ne pripadaju grupi tranzisionih izraza. Pomenuti izrazi se posebno često koriste u tekstu T1 (Primeri 59-61), gde gotovo da predstavljaju uzrečicu autora teksta. Mnoge rečenice ostale bi semantički nepromjenjene bez ovih izraza jer nisu korišćeni u funkciji povezivanja i pojašnjavanja. Detaljna analiza njihove upotrebe verovatno bi pokazala da su ovi izrazi suvišni, odnosno da nisu adekvatno upotrebljeni u tekstu T1.

- (59) \*It costs more than ordinary concrete. But it is often cheaper to use, because it cuts the amount of time the concrete must be protected in cold weather. (*Architecture*, T6)
- (60) \*Architects design many kinds of structures. For instance, they design houses, schools, hotels, hospitals, stadiums, factories, office buildings, theatres, and houses of worship. (*Architecture*, T1)
- (61) \*In nearly all instances, architects must have a buyer for their work before they create it. For example, rarely can an architect design an office building, afford to have it constructed, and then try to find someone who will buy it. (*Architecture*, T1)

Dakle, kada se pojavljuju elementi interaktivnog diskursa, njihova upotreba je slična kao i u ostalim udžbenicima, što može da se vidi i u navedenim primerima. Tranzicioni izrazi predstavljeni su u Primerima 62-65.

- (62) The term classical architecture refers to the building styles developed by the ancient Greeks and Romans. However, the roots of classical architecture can be traced to buildings created by two early Greek peoples – the Minoans and the Mycenaeans. (*Architecture*, T8)
- (63) A study of the development of the various architectural styles reveals that the story of buildings cannot be separated from the story of the people who built them and lived in them. Thus the most important English house styles can be classified as... (*Architecture*, T15)
- (64) The term theory of architecture was originally simply the accepted translation of the Latin term *ratiocinatio* as used by Vitruvius, a Roman architect-engineer of the 1st century AD, to differentiate intellectual from practical knowledge in architectural education; but it has come to signify the total basis for judging the merits of buildings or building projects. (*Architecture*, T17)
- (65) Even when buildings constructed before 1500 remain intact, the many textbooks dealing with antique and medieval theories of architecture seldom make qualitative distinctions and generally imply that all surviving antique and medieval buildings were good, if not absolutely perfect. Nevertheless, the study of the history of architectural philosophy, like that of the history of general philosophy, not only teaches what past generations thought but can help the individual decide how he himself should act and judge. (*Architecture*, T17)

Markeri najave dati su u Primerima 66-71. Markeri najave označavaju informaciju koja se nalazi u drugom delu teksta. Za razliku od udžbenika *Technology T*, u kome su ovi izrazi upućivali na slike i tabele, u udžbeniku *Architecture* markeri najave upućuju na određene informacije koje se nalaze u tekstu koji sledi ili je prethodio iznesenoj tvrdnji. Neki od izraza, poput *as follows*, *for the former*, *for the latter* su formalniji, dok su drugi napisani u neformalnom stilu, poput *I would like to talk i as we shall presently see*. Po tri primera nalaze se u poslednja dva teksta, T27 i T28, za koje je već istaknuto da su teorijski tekstovi u kojima autor želi da svoje mišljenje približi čitaocu.

- (66) Although, as has already been stressed, there is no one way of approaching briefing, it always forms the foundation of the design process and constitutes an integral part of this process. (*Architecture*, T2)
- (67) Some of the principles to consider when planning a shopping centre follow. (*Architecture*, T26)
- (68) When we talk about architectural composition, we have a very complex package of rules in mind – the aesthetic operators of architecture. They are, as we shall presently see, no less complicated than the rules of composition in music. (*Architecture*, T27)
- (69) The architectural design process can be outlined as follows: (*Architecture*, T27)
- (70) Proportioning. I would like to talk about this rule of spatial composition in the design process quite independently, since it influences and controls all architectural elements. (*Architecture*, T27)
- (71) In this term it is useful to consider\*: a) The relationship of language to thought; and b) The relationship of language to the artefacts in our world and to our architecture. For the former, it must suffice to direct the reader to the work of Sapir, Whorf and their followers, lest we digress too far afield. For the latter, examples abound wherever man names an object or an event. One example will suffice. (*Architecture*, T28)

U tekstu T28 (Primeri 72-74) postoje tri rečenice u kojima bi bilo za očekivati da se pojave markeri najave, ali je njihovo prisustvo izostavljeno.

- (72) \*We want to differentiate between: 1... (*Architecture*, T28)
- (73) \*In this term it is useful to consider: a)... (*Architecture*, T28)
- (74) \*Language can be explained in terms of architecture: components, ... (*Architecture*, T28)

U sva tri primera, pre znakova navoda, trebalo je da se upotrebi neki element metadiskursa. Najlogičniji izbor je *the following* ili *as follows*, jer

ovi izrazi imaju funkciju najavljivanja nabranjanja pojmljivača. Bez metadiskursa, čitalac nije siguran šta sledi, a rečenice više odgovaraju usmenom nego pisanom diskursu. Takođe, u ovom obliku rečenice zvuče kao da su napisane na srpskom jeziku, gde se markeri najave ne koriste toliko često kao u engleskom jeziku.

Kao što je već pomenuto, marker izvora tvrdnje pominje se u samo jednom tekstu, T28, gde autor nakon objašnjenja upućuje čitaoca na primere pomenutih tvrdnji. Inače, te iste rečenice su već pomenute jer sadrže markere najave, tako da ovih nekoliko rečenica obiluju elementima metadiskursa, što je retko u analiziranim tekstovima (Primer 75).

- (75) In this term it is useful to consider: a) The relationship of language to thought; and b) The relationship of language to the artefacts in our world and to our architecture. For the former, it must suffice to direct the reader to the work of Sapir, Whorf and their followers, lest we digress too far afield. For the latter, examples abound wherever man names an object or an event. One example will suffice. (*Architecture*, T28)

I naposletku, kada se posmatraju izrazi za razjašnjavanje pojmljivača, može se primetiti da je ovaj udžbenik izuzetno siromašan ovim izrazima. U cilju pojašnjavanja propozicionog materijala (o čemu je već bilo reči), koriste se izrazi *for example* i *for instance*, dok se kao elementi metadiskursa pojavljaju izrazi *in the sense* i *for example* (Primeri 76-79).

- (76) Housing is any kind of building that provides shelter for people. In a broader sense, it includes problems of city planning, and community services that provide good living conditions. (*Architecture*, T5)
- (77) A neighbourhood with many substandard housing becomes a slum. (...) For example, the people of the United States live in more than 80 million housing units. (*Architecture*, T5)
- (78) Urban spatial organization is a general concept. It implies that social as well as physical attributes of cities can be mapped and analyzed according to their specific geographic locations. (*Architecture*, T18)
- (79) In this sense, therefore, a row of small stores located along a busy thoroughfare is not a true shopping centre. (*Architecture*, T26)

Ni upotreba interakcijskog metadiskursa ne izlazi iz okvira upotrebe u svim analiziranim udžbenicima. Svaki marker je upotrebljen, dok je najviše markera autorovog samoupućivanja a najmanje izraza koji pojačavaju autorovu tvrdnju (svega dva izraza u jednom tekstu). Ovi drugi izrazi su veoma retki u svim udžbenicima. Ipak, za razliku od drugih udžbenika, mnogo je manje markera autorovog odnosa sa čitaocem, odnosno gotovo da nema upotrebe zamenice *we*. S druge strane, ima čak 12 primera markera autorovog stava kojih u drugim udžbenicima ima tek nekoliko (a u udžbenicima *Technology T* i *Transport* nema ih uopšte). Ovi markeri su raspoređeni u četiri teksta, a najviše ih ima u tekstu T22 koji je pisao autor koji je čvrsto izgradio svoj stav i predstavio ga u ovom tekstu.

Kada se posmatra Tabela 10, vidi se da upotreba ovih markera nije česta. Izrazi koji pojačavaju autorovu tvrdnju i markeri autorovog odnosa sa čitaocem mogu da se pronađu u samo po jednom tekstu, izrazi autorovog ograđivanja su prisutni u dva teksta, a markeri autorovog stava i autorovog samoupućivanja koriste se u svega četiri teksta. Kada se analizira udžbenik *Architecture*, primetno je da je upotreba metadiskursa skoro sporadična i slučajna.

Kao što je već rečeno, izrazi autorovog ograđivanja pojavljuju se ukupno šest puta u dva teksta (Primeri 80-85), a najčešći je izraz *perhaps* koji je upotrebljen čak tri puta (up. Dimković-Telebакović, 2007). Pored funkcije ograđivanja, *perhaps* je upotrebljen i u tekstu T20 (Primer 86), ali ne kao deo metadiskursa već kao mogućnost iskazana prilogom.

- (80) The International Style dominated architecture until about 1950. It may be the first wholly original style in architecture since the Gothic. (*Architecture*, T11)
- (81) Charles Jeanneret-Gris, generally known as Le Corbusier was probably the greatest architect to work in the International Style. (*Architecture*, T11)
- (82) Mies designed several apartment and office building skyscrapers in the United States. Perhaps his most praised project is the Seagram Building, and office skyscraper in New York, which he designed with Philip Johnson. (*Architecture*, T11)

- (83) Perhaps the best known and most controversial architectural movement today is post-modernism. (*Architecture*, T11)
- (84) The Great Fire of 2-6 September allowed Wren perhaps the greatest opportunity ever presented to a single English architect to make his impression on one city... (*Architecture*, T24)
- (85) It is likely that Wren planned the detail including the screen walls hiding the nave, choir and transept buttressing as circumstances necessitated. (*Architecture*, T24)
- (86) \*The basement plan includes windows and doors, columns and girders to support the house, a furnace, and footings. Perhaps laundry facilities, a recreation room, or a garage will be included. (*Architecture*, T20)

U tekstu T12 autor je dvaput koristio izraz *undoubtedly* kako bi naglasio svoju sigurnost u činjenice koje iznosi, a koje su povezane sa prošlošću arhitekture (Primeri 87 i 88).

- (87) The arch, which is characteristically a masonry type of construction, undoubtedly had its origin in Mesopotamia, a land of brick builders. (*Architecture*, T12)
- (88) This elementary truss form undoubtedly grew out of the use of the gabled roof for small houses and arches. (*Architecture*, T12)

Kao što je već rečeno, u udžbeniku *Architecture* markeri autorovog stava se pojavljuju u većem broju nego u drugim udžbenicima (Primeri 89-95). Najzanimljiviji je, svakako, tekst T22 (Primeri 89-92). To je tekst koji govori o Crkvi svetog Petra u Rimu, odnosno o najvećem arhitektonskom delu katoličanstva. Kao i mnogi drugi posjetioci, i autor teksta je općinjen i očaran ovom crkvom. Ali, kao verovatno i većina arhitekata, svestan je arhitektonske grandioznosti pojedinih elemenata na crkvi, kao i njihove neprimerenosti u odnosu na ostale elemente. I taj stav autor jasno iskazuje, ne samo upotrebom metadiskursa, već i frazama i rečima poput *monstrous*, *haunt*, *refrain from*, *enormous*, *magnificent but useless*, *disastrous*, *extremely confused*, *grotesque*, *incapable*. Pored ovakvog vokabulara, evidentno je da i metadiskurs jasno iskazuje stav autora.

- (89) A centralized plan – a Greek cross with four equal arms – was approved by the Pope, and this, for some inscrutable reason, has been called a triumph of Humanism over clerical obscurantism. It was, inevitably, a short-lived triumph because the Pope died in 1513. (*Architecture*, T22)
- (90) Peruzzi reverted to the Greek cross in an even more elaborate form than Bramante but – again fortunately – funds ran out. (*Architecture*, T22)
- (91) Furthermore, the whole of Maderna's façade, with its lateral extensions and so on, is extremely confused. Worse still, of course, is the fact that the forward projection of the nave simply cuts off the view of the dome from the Piazza. (*Architecture*, T22)
- (92) As a plan it is hopeless, but fortunately so large that it is seldom used as a whole. (*Architecture*, T22)
- (93) Many different elevations can be made from the same floor plan. Certainly, the designer should try many versions before the final decision is reached. (*Architecture*, T20)
- (94) Fortunately only part of the original project was carried out as the intention was to demolish the Tudor palace completely. (*Architecture*, T24)
- (95) We must aim at much greater continuity of policies over long periods: environmental programmes take a long time to mature and there is no instant quality pack available. Authorities should exercise more rigorous control over spillage at the urban fringe; should reduce their holdings of unused and dormant land; should encourage by all means possible the development of small pockets of vacant land and infill sites in central areas, by the public and private sectors. (*Architecture*, T25)

*Certainly i fortunately* su izrazi kojima se jasno iskazuje stav autora (Primeri 93 i 94), a autori su takođe u tekstu T25 (Primer 95) koristili i modalne glagole *must* i *should* kako bi čitaocima stavili do znanja svoje mišljenje.

Kao što je već napomenuto, u tekstovima T27 i T28 autori koriste markere da eksplisitno grade odnos s čitaocem i upute na sebe, a tekst T25 obiluje prisvojnim pridevima i zamenicama oblika lične zamenice *we* kako

bi autor eksplisitno uputio na sebe dok piše o konzervaciji urbanih prostora. U ovom tekstu autor često koristi i upitne rečenice kao način da se direktno obrati čitaocu. Markeri autorovog odnosa sa čitaocem nalaze se u Primerima 96-98, a markeri autorovog samoupućivanja u Primerima 99-103.

- (96) Describing the two basic factors, we have not exclusively talked about the purely factual and technical attributes of functional co-ordination and systems of construction, but have always hastened to emphasise the resultant formal properties. Does this mean that talking again on architectural form is redundant? (*Architecture*, T27)
- (97) When we talk about architectural composition, we have a very complex package of rules in mind – the aesthetic operators of architecture. (*Architecture*, T27)
- (98) What do we mean by that? (*Architecture*, T27)
- (99) In these churches we see Wren at his most inventive. (*Architecture*, T24)
- (100) Our towns and cities have grown organically over many centuries. (*Architecture*, T25)
- (101) Let us remind ourselves briefly of the sources of urban character. (*Architecture*, T25)
- (102) Do we train our planners, our architects, our landscapists, our industrial designers to see these things as a whole, and to think of them automatically in four dimensions? (*Architecture*, T25)
- (103) Proportioning. I would like to talk about this rule of spatial composition in the design process quite independently, since it influences and controls all architectural elements. (*Architecture*, T27)

#### 4.3.5. *Udžbenik English in Transport and Traffic Engineering (2009)*

|               | Tranzicioni izrazi | Markeri sheme | Markeri najave | Markeri izvora tvrdnje | Izrazi za razjašnjavanje pojmova | Izrazi autorovog ogradijanja | Izrazi koji pojačavaju tvrdnju | Markeri autorovog stava | Markeri autorovog odnosa sa čitaocem | Markeri autorovog samoupucivanja |
|---------------|--------------------|---------------|----------------|------------------------|----------------------------------|------------------------------|--------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| T1            | -                  | -             | -              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T2            | -                  | -             | 1              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T3            | -                  | -             | -              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T4            | 2                  | -             | 1              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T5            | -                  | -             | -              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T6            | -                  | -             | -              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T7            | -                  | -             | -              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T8            | -                  | -             | -              | -                      | 1                                | 1                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T9            | -                  | -             | -              | 5                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T10           | -                  | -             | -              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T11           | -                  | -             | -              | -                      | 1                                | 2                            | -                              | -                       | -                                    | 13                               |
| T12           | -                  | -             | -              | -                      | -                                | -                            | 1                              | -                       | -                                    | -                                |
| T13           | -                  | -             | 3              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T14           | -                  | -             | -              | -                      | 1                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T15           | -                  | -             | -              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T16           | 6                  | -             | 1              | -                      | -                                | -                            | -                              | -                       | 2                                    | -                                |
| T17           | -                  | -             | -              | 3                      | 1                                | 1                            | -                              | -                       | -                                    | -                                |
| T18           | -                  | -             | 2              | -                      | 7                                | -                            | -                              | -                       | 4                                    | 7                                |
| <i>Ukupno</i> | 8                  | 0             | 8              | 8                      | 11                               | 4                            | 1                              | 0                       | 6                                    | 20                               |
|               | <i>Ukupno:</i> 35  |               |                |                        | <i>Ukupno:</i> 31                |                              |                                |                         |                                      |                                  |

Tabela 11: Metadiskurs u udžbeniku *Transport*

I na kraju, kada se analizira udžbenik *Transport*, vidi se da ni u ovom slučaju rezultati ne odskaču mnogo od ostalih udžbenika, mada se metadiskurs koristi u nešto većem broju (Tabela 11). Od 18 tekstova, 6 tekstova nema nijedan element metadiskursa, što je trećina svih tekstova. Ostali tekstovi imaju po nekoliko elemenata. Tekstovi T2, T9, T11, T13 i T14 imaju samo po jedan tip elemenata, tekstovi T4 i T8 imaju dva tipa, tekstovi T11, T16 i T17 imaju tri tipa, dok tekst T18 ima čak četiri tipa različitih elemenata metadiskursa. Po tome se ovaj udžbenik razlikuje od udžbenika *Architecture* koji ima samo po jedan tip elemenata prisutan. Raznovrsnost elemenata, bez obzira na činjenicu da nisu prisutni u većem broju, pomaže studentima da se upoznaju s različitim elementima i da ih posle primenjuju u pisanju.

Udžbenik sadrži nešto veći broj interaktivnog u odnosu na interakcijski metadiskurs: 35 primera interaktivnog i 31 primer interakcijskog metadiskursa. I opet se ponavlja situacija da nema nijednog primera markera sheme kao i u ostalim udžbenicima. Tačnije, u svim analiziranim udžbenicima postoji samo jedan primer markera sheme, i to u udžbeniku *Technology*. Dalje, u udžbeniku *Transport* postoji jedan primer izraza koji pojačava autorovu tvrdnju i nijedan primer markera autorovog stava. Ovaj podatak je donekle neočekivan. Tekstovi za ovaj udžbenik preuzeti su u originalnom obliku iz naučnih časopisa, knjiga, prospekata, enciklopedija. Iako se očekuje da enciklopedije ne iskazuju stav autora, za očekivati je da radovi iz naučnih časopisa i knjiga iskazuju stav autora prema tvrdnjama koje iznosi. Ipak, autorka udžbenika je očigledno birala tekstove u kojima se ne vidi stav autora, već se samo iznose neutralne činjenice. Ovaj vid prezentovanja tekstova ima prednost u objektivnosti koja se iznosi pred studente, ali je njen nedostatak u činjenici da se studenti ne upoznaju sa načinom iskazivanja stava i odbrane vlastitih tvrdnji, što je važan element žanra naučnih radova koji će neki od studenata koristiti u svojoj akademskoj karijeri. Tačnije, nastavnici jezika struke trebalo bi da obrate pažnju na ovaj podatak ukoliko nastavu drže po principima žanrovske instrukcije.

Primetno je da, kao i u prethodnim udžbenicima, elemenata metadiskursa ima više u tekstovima na kraju udžbenika nego na njegovom početku. U prvih deset tekstova ima svega 7 elemenata metadiskursa od 66 elementa u celom udžbeniku, što je svega 10,6%. U drugom delu udžbenika, kao što se vidi u Tabeli 11, ističu se tekstovi T11 sa 13 markera autorovog samou-

pućivanja, T16 sa 6 tranzisionih izraza i T18 sa 7 izraza za razjašnjavanje pojmova i 7 markera autorovog samoupućivanja.

Tranzisioni izrazi su prisutni u svega dva teksta, T4 i T16 (Primeri 104 i 105). Međutim, ni među njima nema raznovrsnosti, jer se *for example* pojavljuje čak 4 puta (sva 4 puta u tekstu T16), a *in addition* se pojavljuje po jednom u oba teksta. Interesantno je i da se tranzisioni izrazi pojavljuju u sukcesivnim rečenicama unutar jednog paragrafa. Tačnije, kada autor teksta odluči da koristi tranzisione izraze, koristi ih nekoliko u nizu, da bi nakon toga nastavio da piše bez elemenata metadiskursa.

- (104) As the Series 400 Shinkansen EMU train is designed to operate with the maximum running speed of 240 km/h, the test run train had to be modified for the high speed running test, and the major items of the modification to the test are the following: Gear ratio of driving gear was changed from 2.7 to 2.16 to strengthen tractive effort within high speed range. For the same reason, wheel sets were changed and 60% weak field control was added to traction motor circuits. (...) In addition, ATC device was modified to enable indication of higher speed signal steps. (*Transport*, T4)
- (105) An efficient storage system involves the evaluation of inventory and order profiles, SKU characteristics, load stackability, SKU selectivity, and the storage area layout. In addition, the material handling equipment should be defined before the storage equipment is selected. For example, if volume dictates the use of a conveyor handling system versus industrial trucks, it greatly impacts the storage area design. In general, the goal of an efficient large load storage area is to maximize the density of storage, while maintaining a high level of selectivity and throughput. (*Transport*, T16)

Markeri najave, kao i izrazi za razjašnjavanje pojmova, pojavljuju se u čak pet različitih tekstova (Primeri 106-111), što nije slučaj sa ostalim metadiskursom koji se pojavljuje u dva – tri različita teksta. Udžbenik *Transport* predstavlja u svojim tekstovima i tabele i slike, te tako elementi metadiskursa najčešće upućuju na te grafičke delove teksta (npr. *as shown in Fig. 1, Table 1 shows, the following table*). Tri od osam elemenata u teksto-

vima upućuju na tekstualni deo (*the following, further illustrated, discussed above*). Ukoliko se studentima ukaže na ove elemente, ovo je dovoljan broj primera da nauče njihovu upotrebu i značenje.

- (106) Secondly, the information must be carried from the source location to the destination location, as shown in Figure 1. (*Transport, T2*)
- (107) As the Series 400 Shinkansen EMU train is designed to operate with the maximum running speed of 240 km/h, the test run train had to be modified for the high speed running test, and the major items of the modification to the test are the following: Gear ratio of driving gear was changed from 2.7 to 2.16 to strengthen tractive effort within high speed range. (*Transport, T4*)
- (108) Figure 1 shows fatal crash involvements per million registered cars for many individual car models. (...) The pitfalls of examining simple rates and attributing the differences to engineering factors are further illustrated using insurance data. Table 1 shows injury – claim rates, defined here as insurance injury claims per insured car – year, relative to a value of 100 for the average of all cars. (*Transport, T13*)
- (109) The following table is an example of conventional storage types used for a given pallet per SKU profile and location site. (*Transport, T16*)
- (110) To illustrate our discussion of the nuts-and-bolts description, we use Figure 1. (*Transport, T18*)
- (111) The public Internet (that is, the global network of networks discussed above) is the network that one typically refers to as the Internet. (*Transport, T18*)

Markeri izvora tvrdnje pojavljuju se u dva teksta u udžbeniku *Transport, T9 i T17* (Primeri 112-120). Ovih markera nema u udžbeniku *Technology*, ali ni u udžbeniku *Electronics T*, tako da njihovu pojavu ne možemo da povežemo sa stručnošću teksta niti sa nivoom znanja udžbenika. Upotreba ovih markera vezana je za tematiku tekstova. T9 (Primeri 113-117) govori o dva inovativna načina utevara na intermodalnim železničkim terminalima. Oba postupka su inovativna, i autor teksta sve podatke iznosi tako što navo-

di reči i tvrdnje firmi koje stoje iza ovih postupaka. T17 (Primeri 118-120) je tekst preuzet sa interneta koji govori o kružnim tokovima i poziva se na tvrdnje određenog istraživačkog centra i pojedinaca u tom centru kada ističe činjenice. Oba teksta predstavljaju uobičajenu upotrebu markera izvora tvrdnji i kao takvi predstavljaju dobar primer studentima.

- (112) \*Airbus Industrie studies had shown that for very long range flights four engines offered the best economy... (*Transport*, T3) [Ovaj primer nije marker izvora tvrdnje jer ne pruža precizne i konkretne rezultate, niti iznosi jasno određenu tvrdnju, već uopšteno govori o nekim studijama i generalizovanim rezultatima.]
- (113) Krupp claims, in fact, that it would take just 15 minutes to handle 40 containers in a 600 m-length train. (*Transport*, T9)
- (114) Following 18 months of development, Krupp believes that the FHS is ready to be field tested and expects to announce a pilot scheme with the German Railways in the next few months. (*Transport*, T9)
- (115) The cost of a FHS would vary according to the capacity required, but Krupp says a „standard” size facility would require an investment of around DM 50 – 60 (US\$ 30 – 36) million. (*Transport*, T9)
- (116) Technicatome claims that its „Catoff” system can do this for an 800 m section of track in just 15 seconds. (*Transport*, T9)
- (117) The cost of the terminal will, SNCF states, be around FF 400 million. (*Transport*, T9)
- (118) According to the Turner-Fairbank Highway Research Center (TFHRC), the era of modern roundabouts began in the United Kingdom in 1956 with the construction of the first „yield-at-entry” roundabouts. (*Transport*, T17)
- (119) TFHRC says the first modern roundabouts in the USA were built in the spring of 1990 in Summerlin, a growing planned community on the west side of Las Vegas. (*Transport*, T17)
- (120) In a booklet prepared for the 1996 Roundabout Design Workshop in Montpelier, Vermont, Michael J. Wallwork says that for many years traffic signals have been seen by traffic engineers, officials, and the public as a panacea for traffic and crash problems at intersections. (*Transport*, T17)

Poslednji u nizu interaktivnog diskursa u udžbeniku *Transport* su izrazi za razjašnjavanje pojmova (Primeri 121-127). Oni se takođe koriste sporadično. U četiri teksta postoji po jedan primer, a ističe se tekst T18 sa čak 7 primera metadiskursa (Primeri 125-127). Međutim, detaljna analiza pokazuje da se u tekstu T18 pominju samo dva elementa metadiskursa, *for example* koji je upotrebljen jedanput i *that is* koji se koristi čak šest puta. U pitanju je idiolekt autora koji prilikom objašnjavanja smatra da svaki pojam treba da se objasni na dva različita načina kako bi ga čitalac sigurno razumeo, a ta dva različita objašnjenja povezuje konektorom *that is*. Ostali tekstovi, pored ova dva izraza, koriste još i izraze *this means that* i *namely*.

- (121) Optical fibers have lower transmission losses and wider bandwidths as compared to copper wires. This means that with optical fiber cable systems more data can be sent over longer distances... (*Transport*, T8)
- (122) Federal and the others have basically created a new demand for a particular type of transportation service; namely, the overnight delivery of small packages. (*Transport*, T11)
- (123) International mail service is provided by posts cooperating in the collection and delivery of mail for which airlines have to be used due to the distances between countries. This means that there are many processes and interchange points in the transport chain, so information on the progress of mail through the system is required in order to ensure that service targets are met. (*Transport*, T14)
- (124) The center admits that countries such as the United States, where people drive on the right side of the road, have been slower to follow Britain's example, but are rapidly catching up. For example, roundabouts have greatly increased in number in France since the adoption of the yield-at-entry rule on national routes in 1983. (*Transport*, T17)
- (125) The public Internet is a world-wide computer network, that is, a network that interconnects millions of computer devices throughout the world. (*Transport*, T18)

- (126) The Internet is really a network of networks. That is, the Internet is an interconnected set of privately and publicly owned and managed networks. (*Transport*, T18)
- (127) These private networks are often referred to as intranets, as they often use the same Internet technology (for example, the same types of host, routers, links, protocols, and standards) as the public Internet. (*Transport*, T18)

Udžbenik *Transport* je najstručniji od četiri analizirana udžbenika, i zato je posebno zanimljivo videti odnos izabranih tekstova i interakcijskog ograđivanja. Kao što je već rečeno, Hajland ističe da stručni radovi sadrže veliki broj elemenata interakcijskog metadiskursa, jer autori treba da se ograde od određene tvrdnje ili da pojačaju svoju uverenost u tvrdnju, da iskažu svoj stav i da izgrade odnos s čitaocem. Međutim, tih elemenata ima minimalno u analiziranom udžbeniku. I opet, objašnjenje može da se traži u činjenici da je autorka udžbenika prilikom odabira tekstova pokušavala da akcenat stavi na objektivnost i neutralnost činjenica, te da je izbegavala tekstove koji pokazuju lično mišljenje autora. Samim tim, tekstovi su u suprotnosti sa naučnim radovima koje studenti treba da pišu u toku svoje akademске karijere i u suprotnosti s elementima žanrovskih instrukcija koje bi nastavnici mogli da predaju na času. Udžbenik *Transport* sadrži tri teksta sa 4 izraza autorovog ogradivanja, jedan primer metadiskursa koji pojačava autorovu tvrdnju, dva teksta u kojima postoje izrazi koji grade odnos sa čitaocem i dva teksta koja sadrže izraze autorovog samoupućivanja. Poslednja dva podatka nisu bila za očekivati u stručnim udžbenicima, kao što pokazuje udžbenik *Electronics T* gde postoji samo jedan primer autorovog samoupućivanja. Međutim, pošto udžbenik sadrži i tekstove sa interneta koji kao žanrovsku osobinu imaju prisustvo markera autorovog samoupućivanja i autorovog odnosa sa čitaocem, ovi podaci ne odstupaju od uobičajenih podataka za tu vrstu žanra.

Kao što je već rečeno, udžbenik *Transport* sadrži četiri izraza autorovog ograđivanja (Primeri 128-131). U dva slučaja radi se o modalnom glagolu *may*, zatim o prilogu *perhaps* i konstrukciji *it is thought*.

- (128) Fiber has already been brought to many homes. The fiber-optics revolution may continue until fiber comes to everyone's home. (*Transport*, T8)
- (129) Perhaps every carrier is trying to be a mega-carrier to some degree. (*Transport*, T11)
- (130) This may not necessarily mean that a carrier has to be providing an international service per se, but being a partner with carriers that are is indispensable. (*Transport*, T11)
- (131) It is thought that one-way circular intersections were invented by a French architect, Eugene Henard, in 1877. (*Transport*, T17)

U udžbeniku se nalazi samo jedan primer izraza koji pojačava autora-vu tvrdnju upotreboom modalnog glagola *will* (Primer 132).

- (132) In the foreseeable future, it will remain true, when speed is not a factor, barges offer the most inexpensive method known to man to move low-cost cargoes over long distances. (*Transport*, T12)

Tekst T18 govori o internetu objašnjavajući kako sistem funkcioniše. Autor teksta koristi metadiskurs kako bi izgradio odnos sa čitaocem i eksplisitno uputio na sebe kao osobu koja može i želi da ponudi napisana objašnjenja. Iz tog razloga, u tekstu se koriste zamenice *you* i *we* (Primer 134). Prisvojni pridev *your* pojavljuje se u tekstu T16 (Primer 133), pa čak i u naslovu, kako bi autor približio temu unapređenja skladišnog prostora potencijalnim korisnicima skladišnog prostora.

- (133) Getting the most out of your storage area requires more than installing the most cost effective rack equipment. (*Transport*, T16)
- (134) We would like to be able to give you a one-sentence definition of the Internet, a definition that you can take home and share with your family and friends. (*Transport*, T18)

Tekstovi sa najvećim brojem elemenata metadiskursa su T18 i T11. Kao što je već bilo govora, T18 iznosi činjenice o internetu tako što autor pokušava da izgradi odnos sa čitaocem, izjednači sebe sa korisnikom in-

terneta, i svaki pojam objasni na dva različita načina. Tekst T11 govori o intermodalnom saobraćaju i preuzet je iz dva izvora, knjige i časopisa. Deo iz stručne knjige je deo u kome se ne pojavljuju markeri autorovog samoupućivanja, dok su oni česti u delu teksta preuzetom iz naučnog časopisa (Primeri 135-139). Neuobičajeno za ovaj žanr, autor teksta koristi prvo lice jednine uz glagol *think* dajući neformalan ton tekstu. Upravo iz tog razloga ovaj tekst se izdvaja u odnosu na ostale tekstove u udžbeniku, zbog čega verovatno ima posebnu ulogu u obrazovnom procesu.

- (135) In the 1960s and 1970s, we commonly described intermodal as referring to the movement of highway trailers on railroad flatbed cars... (*Transport*, T11)
- (136) We don't want the shipper himself to care at all about the intermediate transactions that the carriers perform either as mega-modal independent entities or as a whole group of carriers aligned in sequence together. (*Transport*, T11)
- (137) But in the case of multimodalism, I think the carriers and service providers have really sought and are trying to develop new markets, in many respects, inducing demand. (*Transport*, T11)
- (138) This is a service that I think is truly intermodal. (*Transport*, T11)
- (139) A \$29 gasoline airplane I bought to my neighbor's son for his birthday came with 7 or 8 subassemblies but each of these subassemblies came in separate packages. (*Transport*, T11)
- (140) In this book we use the public Internet, a specific computer network, as our principle vehicle for discussing computer networking protocols. (*Transport*, T18)

Kada se rezultati analize metadiskursa u 18 tekstova udžbenika *Transport*, i u ostalim udžbenicima, porede sa četiri primera književnih tekstova (Tabela 12), primetno je da razlike koje postoje imaju veze sa književnim žanrom. Na primer, u književnim tekstovima nema izraza za razjašnjavanje pojmove, jer književnost ne teži objašnjenjima. Nema ni markera autorovog odnosa sa čitaocem, jer u ovim delima autor ne teži uspostavljanju odnosa, već želi da prenese određenu priču. Iako postoje dva izraza autorovog ogradijanja, nema izraza koji pojačavaju autorovu tvrdnju, jer autor ništa ne

tvrdi u književnim delima te mu ovi elementi metadiskursa nisu neophodni. Ostali elementi metadiskursa su prisutni u većem ili manjem broju.

|               | Tranzicioni izrazi | Markeri sheme | Markeri najave | Markeri izvora tvrdnje | Izrazi za razjašnjavanje pojmova | Izrazi autorovog ogradijanja | Izrazi koji pojač. autorovu tvrdnju | Markeri autorovog stava | Markeri autorovog odnosa sa čitaocem | Markeri autorovog samoupućivanja |
|---------------|--------------------|---------------|----------------|------------------------|----------------------------------|------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|----------------------------------|
| TK1           | 2                  | 1             | -              | -                      | -                                | -                            | -                                   | -                       | -                                    | -                                |
| TK2           | 2                  | -             | -              | 1                      | -                                | -                            | -                                   | 1                       | -                                    | 21                               |
| TK3           | -                  | -             | -              | -                      | -                                | -                            | -                                   | -                       | -                                    | 27                               |
| TK4           | -                  | 1             | 6              | -                      | -                                | 2                            | -                                   | 1                       | -                                    | -                                |
| <i>Ukupno</i> | 4                  | 2             | 6              | 1                      | 0                                | 2                            | 0                                   | 2                       | 0                                    | 48                               |
|               | <i>Ukupno:</i> 13  |               |                |                        |                                  | <i>Ukupno:</i> 52            |                                     |                         |                                      |                                  |

Tabela 12: Metadiskurs u udžbeniku *Transport* – književni tekstovi

Važno je napomenuti činjenicu da četiri odlomka iz književnih dela ne predstavljaju dovoljan korpus za analizu sa ostalim udžbenicima. Oni su ovde samo kao potencijalni indikator upotrebe metadiskursa.

U četiri književna dela postoji 13 elemenata interaktivnog metadiskursa. Četiri od njih su tranzicioni izrazi koji nisu konektori u smislu povezivanja sintagmi (Primeri 141-144).

- (141) He realized that to make an aeroplane one must design a craft which can glide safely, and then add what he called a „first mover” to provide thrust. (TK1, *Transport*)
- (142) It was a better design than many of the first aeroplanes to fly, but it never left the ground. (TK1, *Transport*)
- (143) Darkness fell soon after we left the village, but luckily we met no one as we drove swiftly along the narrow winding road that led to the hills. (TK2, *Transport*)

- (144) Although we had little food with us, only a few biscuits and some chocolate, we decided to spend the night in the car. (TK2, *Transport*)

Markere sheme tipično ne očekujemo u književnim tekstovima, ali poneki primer može da se uoči. U dva slučaja u udžbeniku, radi se o izražima koji govore čitaocu da sledi zaključak priče koja mu je predočena (Primeri 145 i 146).

- (145) Finally, the Wright brothers, two bicycle mechanics from Dayton, Ohio, realized man's oldest dream in 1903. (TK1, *Transport*).  
(146) Generally speaking, the early automobiles, these motorized horse buggies, struck the terror into the hearts of the solid citizens of that time. (TK4, *Transport*)

Potpuno neočekivano, markeri najave pojavili su se u jednom tekstu (TK4, Primeri 147-152). U pitanju je tekst o automobilima u koji su integrirane slike starih automobila. Iz tog razloga, markeri najave se koriste da bi uputili na određene slike. Drugi tekstovi nemaju primere ovih izraza.

- (147) It is hard to believe that sleek, powerful Ford of today is a blood relative of the two-cylinder, five-hundred-pound relic (below, top) which Mr. Ford built in 1895-1896. (TK4, *Transport*)  
(148) Its first model (above), completed the same year, is now in the Smithsonian Institution. (TK4, *Transport*)  
(149) His first car (right, above) was completed November 6, 1899. (TK4, *Transport*)  
(150) The first Studebaker offered for sale to the public was an electric runabout built in 1902 (below, top). (TK4, *Transport*)  
(151) The 1904 Buick is pictured down, bottom. (TK4, *Transport*)  
(152) The 1914 Dodge (below) was the first car in the industry with an all-steel body and the forerunner of the first all-steel closed car, also manufactured by Dodge. (TK4, *Transport*)

Markeri izvora tvrdnje takođe nisu uobičajeni za književne tekstove. U analiziranim odlomcima postoji jedan primer (Primer 153) kada se dva lika pozivaju na mapu koju drže u rukama kao izvor podataka kojima veruju.

- (153) It was already late when we set out for the next town, which according to the map was about fifteen miles away on the other side of the hills. (TK2, *Transport*)

U analiziranim odlomcima, izuzev zamenica, postoji svega četiri primera interakcijskog metadiskursa. Dva su izraza autorovog ogradijanja (Primeri 154 i 155). Autor u odlomku govori o prvim automobilima i ogradije se kada mišljenja s kraja 19. veka povezuje sa mišljenjima koja danas preovladavaju.

- (154) These were the men who lent their names to their inventions (...) and who today would probably have difficulty recognizing the vehicles which bear their names. (TK4, *Transport*)
- (155) Many believe today that it was the excellent mechanical work the Dodge brothers did on the Ford early in the industry's life that did much to establish the name of Ford in public favor. (TK4, *Transport*)

Takođe, prisutna su dva markera autorovog stava (Primeri 156 i 157). I oni su tipični primeri koji se mogu naći i u stručnim i u opštim tekstovima.

- (156) Darkness fell soon after we left the village, but luckily we met no one as we drove swiftly along the narrow winding road that led to the hills. (TK2, *Transport*)
- (157) It was almost impossible to stall a steamer if its rear wheels could secure traction. (TK4, *Transport*)

I na kraju, za očekivati je da se u književnim tekstovima nađu lične i prisvojne zamenice, kao i prisvojni pridevi vezani za tehniku pisanja u prvom licu jednine. Dva od četiri književna odlomka su pisana u prvom licu. Tekst TK2 govori o problemu dvojice likova s automobilom, i koriste se *we*,

*I, us i our.* Ovde, za razliku od stručnih tekstova, nema govora o autorovom samoupućivanju kao načinu isticanja, već je reč o načinu pripovedanja. Isti je slučaj i sa dijalogom u tekstu TK3 (Primer 158) gde se pojavljuje *I, me, we, my*. Takođe, ovde su u markere autorovog samoupućivanja stavljene i zamenica *you* i prisvojni pridev *your* jer je reč o dijalogu, i jer svi likovi koriste prvo lice za samoupućivanje i drugo lice za upućivanje na druge učesnike dijaloga.

(158) Guard: Yes, sir. What can I do for you?

Mr.B: Why are we waiting here?

Guard: Why are we waiting here?

Mr.B: Don't just repeat my question! Answer it.

Guard: (slowly, deliberately) Now keep calm sir. Don't shout! It's not that I don't want to answer your question. It's only that I don't really understand it. It's a very strange question. (TK3, *Transport*)

#### 4.3.6. Žanrovska analiza korpusa metadiskursa

Potrebno je napomenuti da u slučaju analize metadiskursa u ovoj monografiji nije bilo moguće izvršiti statističku analizu. Tabele s elementima metadiskursa imaju mnogo nula, odnosno mnogih podataka u tabeli nema. Takve tabele ne mogu da daju precizne statističke podatke koji bi bili pokazatelji određenih tendencija.

Iako u tabelama nedostaje mnogo elemenata, odnosno mnogi elementi metadiskursa nisu prisutni u tekstovima, ipak je urađena analiza metadiskursa na osnovu žanra tekstova. Pošto je prethodno već urađena kvalitativna analiza, u ovom odeljku sumiraće se samo zbirni rezultati na osnovu žanra.

|   | Tranzicioni izrazi | Markeri sheme | Markeri najave | Markeri izvora tvrdnje | Izrazi za razjašnjavanje pojmova | Izrazi autorovog ogradjivanja | Izrazi koji pojač. autorovu tvrdnju | Markeri autorovog stava | Markeri autorovog odnosa sa čitaocem | Markeri autorovog samoupcutanja |
|---|--------------------|---------------|----------------|------------------------|----------------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|
| <i>Technology</i> – opšti tekstovi      | 1                  | 0             | 0              | 0                      | 2                                | 3                             | 1                                   | 2                       | 42                                   | 36                              |
| <i>Technology</i> – stručni tekstovi    | 7                  | 1             | 0              | 0                      | 5                                | 3                             | 0                                   | 0                       | 16                                   | 0                               |
| <i>Electronics A</i> – opšti tekstovi   | 0                  | 0             | 1              | 1                      | 4                                | 1                             | 0                                   | 0                       | 24                                   | 3                               |
| <i>Electronics A</i> – stručni tekstovi | 2                  | 0             | 5              | 0                      | 6                                | 0                             | 0                                   | 2                       | 4                                    | 1                               |
| <i>Electronics T</i> – stručni tekstovi | 1                  | 0             | 38             | 0                      | 7                                | 1                             | 0                                   | 0                       | 0                                    | 1                               |
| <i>Architecture</i> – opšti tekstovi    | 1                  | 0             | 3              | 2                      | 4                                | 6                             | 0                                   | 12                      | 0                                    | 35                              |
| <i>Architecture</i> – stručni tekstovi  | 3                  | 0             | 5              | 0                      | 3                                | 1                             | 2                                   | 0                       | 4                                    | 7                               |
| <i>Transport</i> – opšti tekstovi       | 2                  | 0             | 3              | 3                      | 10                               | 3                             | 0                                   | 0                       | 4                                    | 20                              |
| <i>Transport</i> – stručni tekstovi     | 6                  | 0             | 5              | 5                      | 1                                | 1                             | 1                                   | 0                       | 2                                    | 0                               |
| <i>Transport</i> – književni tekstovi   | 4                  | 2             | 6              | 1                      | 0                                | 2                             | 0                                   | 2                       | 0                                    | 48                              |
| Ukupno opšti tekstovi (32)              | 4                  | 0             | 7              | 6                      | 20                               | 13                            | 1                                   | 14                      | 70                                   | 94                              |
| Ukupno stručni tekstovi (74)            | 19                 | 1             | 53             | 5                      | 22                               | 6                             | 3                                   | 2                       | 26                                   | 9                               |

Tabela 13: Ukupan broj elemenata metadiskursa u udžbenicima<sup>28</sup><sup>28</sup> Napomena za Tabelu 13:

- Opšti tekstovi su obeleženi belom pozadinom, stručni tekstovi su obeleženi plavom pozadinom, a književni tekstovi sivom pozadinom.

Prva činjenica koja može da se primeti na osnovu Tabele 13 jeste da opšti tekstovi gotovo uvek imaju elemente metadiskursa, odnosno da među stručnim tekstovima ima više tekstova koji nemaju ni jedan element metadiskursa. Od ukupno 32 opšta teksta koja se nalaze u četiri analizirana udžbenika, svega 7 tekstova se pojavljuje bez metadiskursa (*Electronics A*: T6, *Architecture*: T1, T3, T7, T10, T14, *Transport*: T10), a 5 od njih se nalaze u udžbeniku *Architecture*. Dakle, opšti tekstovi (bar u slučaju analiziranih udžbenika), teže da imaju elemente koji organizuju tekst i iskazuju autorove stavove. Ovaj zaključak pobija hipotezu da najviše elemenata metadiskursa ima u stručnim tekstovima.

Kada se saberi elementi metadiskursa u svim udžbenicima, primetno je da stručni tekstovi imaju više interaktivnog metadiskursa, dok opšti tekstovi imaju više interakcijskog metadiskursa. Ovakva podela je bila očekivana. Interaktivni elementi omogućavaju autoru da organizuje informacije i da vodi čitaoca kroz tekst. U naučnom i stručnom diskursu organizacija se smatra veoma važnom osobinom, pa je očekivano da autori koriste ovakve markere. Iz tog razloga, na primer, primetan je veliki broj markera najave (up. Bogdanović, 2015). S druge strane, interakcijski elementi se fokusiraju na učesnike interakcije i predstavljaju autorovu ličnost i stav. Ovakvi elementi su očekivani upravo za opšte tekstove. Posebno je primetno da se preko 70% upotrebljenih markera autorovog odnosa sa čitaocem nalazi u opštim tekstovima, kao i da se gotovo svi markeri autorovog samoupućivanja nalaze u opštim tekstovima.

Ipak, interesantno je da se markeri izvora tvrdnje, kojih nema mnogo u udžbenicima (za razliku od naučnih radova), podjednako nalaze u oba žanra. To se objašnjava činjenicom da opšti tekstovi sa stručnom tematikom teže da inkorporiraju elemente naučnog stila i da verifikuju svoje podatke, te se stoga u njima mogu naći ovi markeri.

Zanimljiv je i podatak da se u udžbeniku *Transport* 10 od ukupno 11 markera za razjašnjavanje pojmove nalazi u opštim tekstovima, dok se u drugim udžbenicima više ovih izraza pojavljuje u stručnim tekstovima. Jedno od objašnjenja bi moglo da se poveže sa adaptiranošću tekstova, gde autori adaptiranog teksta ne moraju eksplicitno da razjašnjavaju pojmove. U autentičnim tekstovima koji se nalaze u udžbeniku *Transport*, opšti tekstovi se obraćaju široj publici, te stoga njihovi autori moraju da objasne pojmove koji su vezani za diskursnu zajednicu saobraćajne struke i nauke koji možda

nisu svima poznati. S druge strane, autori stručnih tekstova su verovatno smatrali da nije neophodno ponavljati i objašnjavati korišćene termine.

Ukoliko se zbirni podaci porede na nivou opštih, stručnih i književnih tekstova, u ovoj analizi nije moguće izvesti posebne zaključke. Pre svega, razlog je u malom uzorku književnih tekstova u odnosu na ostale žanrove. Jedino što je moguće primetiti jeste da se u četiri književna teksta ne nalazi ni jedan marker autorovog odnosa sa čitaocem. Ovde je u pitanju verovatno samo izbor tekstova, te bi ovaj rezultat bio drugačiji sa većim korpusom ili drugim tekstovima. Takođe, moguće je uočiti da četiri književna teksta imaju gotovo polovinu ukupnog broja markera autorovog samoupućivanja koji se nalaze u opštim tekstovima, i gotovo pet puta više ovih markera u odnosu na stručne tekstove. Razlog ovakvih odnosa se nalazi u osobinama žanra, jer jedino autori stručnih tekstova ne teže samoupućivanju, dok je u književnim tekstovima pripovedanje u prvom licu uobičajena pojava.

Ovi rezultati pružaju podatke koji bi mogli da se iskoriste za podučavanje primenom žanrovske instrukcija. Iako globalno gledano ne postoje prevelike razlike vezane za žanr tekstova, u svakom žanru izdvajaju se markeri kojima je neophodno posvetiti veću pažnju prilikom podučavanja. Radi još jasnije slike o elementima žanra, u nastavku sledi poređenje dobijenih rezultata sa Hajlandovom analizom uvodnih tekstova u udžbenicima.

#### **4.3.7. Poređenje rezultata analize i Hajlandove analize udžbenika**

Hajland posmatra udžbenike kao „pedagoški i profesionalni žanr koji predstavlja prihvaćene stavove dok obezbeđuje medij za pisce da prošire viziju o svojoj disciplini i ekspertima i novajlijama“ (Hyland, 2005: 101). Njegovo mišljenje se razlikuje od prethodno uvaženog mišljenja da udžbenici predstavljaju skladišta šifrovanih činjenica i naučnih konvencija, mesto gde nalazimo ukroćene i prihvaćene teorije određene discipline (Hewings, 1990; Myers, 1992; Hyland, 2005) koje predstavljaju samo jedno autoritativno gledište studentima željnim znanja. I jedan i drugi pogled na udžbenike nosi sa sobom razliku u upotrebi metadiskursa. Dok se ranije metadiskurs koristio da bi ubedio studente u autoritet određenog gledišta na disciplinu, novije gledište teži da upotrebi elemente metadiskursa kako bi

predstavio uvažene teorije i stanovišta kao primarne resurse koje studenti treba da iskoriste u daljem istraživanju discipline. Neophodno je studente zainteresovati za disciplinu, ali im kao autor udžbenika ponuditi samo ograničeno iskustvo o disciplini bez iskazivanja sopstvenog stava.

Hajland (Hyland, 1999, 2005) je, kao što je već pomenuto, istraživao 21 udžbenik iz uvoda u različite discipline. Primetio je da je interaktivni metadiskurs zastupljeniji od interakcijskog (71,7% nasuprot 28,3%), i da najviše ima tranzisionih izraza, izraza za razjašnjavanje pojmove i markera najave, jer su to izrazi koji pomažu u razumevanju tekstova. Skoro 41% upotrebljenih elemenata metadiskursa su tranzisioni izrazi jer pojašnjavaju povezanost i odnos pojmove prilikom procesa čitanja udžbenika. Kada je proširio studiju na 56 udžbenika (Hyland, 2005: 103), uvezši po sedam pogлављa iz udžbenika u osam različitih disciplina, došao je do rezultata da su, pored tranzisionih izraza (37%), najčešće korišćeni izrazi autorovog ogradijanja (12,2%) i markeri autorovog odnosa sa čitaocem (11,3%). I dalje se više koristi interaktivni (59,3%) od interakcijskog (40,5%) metadiskursa.

Navedeni rezultati se donekle razlikuju od rezultata ove studije. Pre svega, treba napomenuti da su u pitanju različiti udžbenici, jer udžbenici koje je koristio Hajland predstavljaju uvode u naučne discipline, dok se udžbenici analizirani u ovoj monografiji koriste za nastavu stranog jezika struke i predstavljaju presek različitih disciplina i samo delimičan pogled na njih. Ipak, zanimljivo je porebiti koje elemente metadiskursa koriste autori kada pišu o određenoj disciplini, a koje preuzimaju i/ili adaptiraju autori udžbenika jezika struke.

Prema Hajlandu (Hyland, 2005: 103), razumljivo je da u udžbenicima ima markera sheme (npr. *in this chapter, will be considered under three large groups*) i markera najave (npr. *as we saw in Chapter 9, in the foregoing section*) jer autori udžbenika teže da informišu čitaoca o tome gde se nalazi i šta sledi. S druge strane, u analiziranim udžbenicima upravo su to markeri koji nedostaju. U sva četiri udžbenika postoji svega jedan marker sheme. Opravdanost nekorišćenja ovih markera nalazi se u činjenici da su tekstovi u udžbenicima jezika struke kratki, od dvadesetak redova do dve strane, tako da nema potrebe isticati sheme poglavљa i pasusa. Markera najave ima, ali se oni uglavnom odnose na ukazivanje na tabele i slike. Najviše ih ima u udžbeniku *Electronics T* koji obiluje slikama, dok se u ostalim udžbenicima pojavljuju sporadično u nekoliko tekstova. Upotreba markera izvora tvrd-

nje je sporadična u udžbenicima u oba istraživanja. Udžbenici izbegavaju citiranje kao izvor nečijeg glasa jer im primarni cilj nije ubedljivanje publike u tačnost informacije. Cilj udžbenika jeste da iznese uvažene informacije i zato se umesto metadiskursa pojavljuju neidentifikovani izvori i uopštene izjave. Takvi primeri postoje i u Hajlandovim analiziranim udžbenicima (Primer 159) i u udžbeniku *Transport* (Primer 160).

- (159) Many experts believe superstores will continue to spread. If so, existing supermarkets may suffer. (Hyland, 2005: 106)
- (160) Airbus Industrie studies had shown that for very long range flights four engines offered the best economy... (*Transport*, T3)

Kao što je već rečeno, u udžbenicima su najviše zastupljeni tranzicioni izrazi jer pomažu studentima u razumevanju tekstova koje čitaju. U udžbenicima jezika struke to nije slučaj, jer ima svega 23 tranziciona izraza u 14 tekstova. Razlog za to je, pre svega, u adaptaciji i skraćivanju tekstova, kao i u njihovoј dužini. Verovatno su tranzicioni izrazi postojali u originalnim dužim verzijama, ali su izostavljeni nakon adaptacija koje jasno predstavljaju tvrdnje i kod kojih autori smatraju da ne postoji potreba za uspostavljanjem odnosa među njima.

Iz istog razloga, i izrazi autorovog ograđivanja su izostavljeni u udžbenicima jezika struke, iako su prisutni u udžbenicima iz naučnih disciplina. Kada se izostave, same tvrdnje dobijaju veći kredibilitet i manje izazivaju sumnju kod studenata. Na taj način, nastavnik se posvećuje informacijama koje postoje u tekstu i ne pokreće diskusiju o stepenu tačnosti tvrdnje. Naravno, ovi izrazi postoje u udžbenicima, poput *most likely*, *seems less likely*, *probably*, *possibly*, *appear to* u tekstovima koje Hajland analizira i *which they claim*, *might be*, *is likely to become*, *may seem*, *perhaps*, *possibly*, *it is thought* u tekstovima analiziranim u ovoj monografiji. Očigledno je da su primeri metadiskursa slični, odnosno da se isti izrazi upotrebljavaju u svim analiziranim udžbenicima. Međutim, Hajland ističe i činjenicu da se ovi izrazi koriste u udžbenicima kako bi odvojili netačne pretpostavke iz prošlosti od tačnih pretpostavki u sadašnjosti (npr. *it was argued*, *we now know that*, *what has really happened, actually*). Ovakva upotreba nije zabeležena u četiri analizirana udžbenika.

Hajland primećuje da markeri autorovog samoupućivanja nisu česti u udžbenicima, kao ni markeri autorovog odnosa sa čitaocem. Isto važi i za četiri analizirana udžbenika. Postoji nekoliko tekstova u kojima autori insistiraju na odnosu sa čitaocem, ali u većini slučajeva ovi elementi metadiskursa su izostavljeni. Takođe, ukoliko želi da izgradi odnos s čitaocem, autor tekstova koristi inkluzivno *we* (zamenica 'mi' koja podrazumeva 'ti' i 'ja') i imperativ, s tim što se imperativ pojavljuje u samo jednom tekstu u analiziranim udžbenicima (*Electronics A*, T4).

Dva istraživanja se razlikuju i u rezultatima vezanim za markere autorovog stava. Hajland pronalazi primere autora koji poseduju znanje i samim tim iskazuju svoj stav (npr. *My own view is that, The author cannot support, Thus I believe for my part*). Od četiri analizirana udžbenika, dva nemaju ni jedan primer markera autora stava, *Technology* i *Electronics A* imaju samo po dva primera, i jedino udžbenik *Architecture* ima 12 ovih markera raspoređenih u svega 4 teksta. Razlog nekorišćenja ovih elemenata jeste u činjenici da autori udžbenika jezika struke nisu stručnjaci u disciplini o kojoj pišu, tako da ne mogu jasno da iskažu svoj stav i ne mogu da predstave stav autora originalnog teksta zato što ne znaju u kolikoj meri je taj stav tačan.

Iako razlike postoje, jasno je da su elementi metadiskursa prisutni u svim udžbenicima i da bi im trebalo posvetiti određenu pažnju. Mnogo zanimljiviji su rezultati poređenja upotrebe metadiskursa u udžbenicima i u naučnim radovima, jer predstavljaju tranziciju od studenata kojima se nudi znanje u određenoj oblasti do autora koji predstavljaju rezultate svojih saznanja i istraživanja. Hajland je poredio upotrebu metadiskursa u ova dva žanra (Hyland, 1998; Hyland, 2005), a i autorka je svojom knjigom napravila skroman korak na tom putu.

#### **4.3.8. Implikacije učenja metadiskursa u nastavi engleskog jezika struke**

Vande Kopl (Vande Kopple, 1985: 88-91) smatra da nastavnici treba da upoznaju studente s različitim vrstama metadiskursa i da s njima istraže neka pitanja vezana za pisanje i metadiskurs jer to može da im koristi na najmanje šest načina. Prvo, kada se studenti upoznaju s metadiskursom, moći će da znaju kada ga previše koriste i na taj način uništavaju osnovnu poruku. Drugo, studenti će moći da primete kada ne koriste dovoljno

metadiskursa. Treće, elementi metadiskursa mogu da pomognu pri ponovnom isticanju već pomenute informacije i povezivanju nove informacije sa već pomenutom u tekstu. Četvrti, kada se istraže vrste i efekti upotrebe metadiskursa, studenti postaju svesni mogućnosti da posebni čitaoci imaju posebne potrebe kojih oni kao pisci možda nisu ni svesni. Peto, poznavanje elemenata metadiskursa može da pomogne studentima da razumeju koncept tona teksta i da onda bolje kontrolišu ton vlastitog pisanja. I konačno, kada uče o metadiskursu, razmišljaju o njemu i istražuju elemente metadiskursa kod drugih pisaca, studenti oplemenjuju sopstveni senzibilitet. Vande Kopl takođe smatra da nastavnici treba sa studentima da istražuju i pogrešne upotrebe metadiskursa i tako uče.

Zaključci vezani za izučavanje metadiskursa primenjivi su u nastavi korišćenjem metode žanrovske instrukcije. Kao što je već rečeno u odeljku 3.1.7, žanrovske instrukcije „podržavaju učenike unutar kontekstualnog okvira za pisanje koji prvenstveno ističe značenja i tipove tekstova koji su aktuelni u određenoj situaciji“ (Hyland, 2003: 25-26), što za studente predstavlja jasno i sistematično objašnjenje načina na koji jezik funkcioniše u društvenim kontekstima. Ovaj pristup polazi od prepostavke da svi pisani žanrovi imaju određene sheme koje nisu lični izrazi, već društveno prihvatljivi izrazi diskursne zajednice. Drugim rečima, žanrovi se baziraju na prepostavkama da osobine grupe tekstova zavise od konteksta u kome su ti tekstovi nastali i da te osobine mogu da se opišu tako da povezuju određeni tekst s ostalim tekstovima iz grupe, kao i sa izborom fraza i izraza koji su najčešći u toj grupi tekstova. Učenje elemenata metadiskursa koji su vezani za određeni žanr tekstova pomoći će studentima da bolje razumeju žanr i lakše se kreću kroz strukturu teksta, ali i da primene to znanje prilikom pisanja tekstova istog žanra. Iz tog razloga, primena ovih rezultata u nastavi bila bi od neprocenjive koristi za studente.

U skladu sa klasifikacionim modelom metadiskursa, Hajland (Hyland, 2005: 179) u dvanaest tačaka objašnjava prednost upotrebe metadiskursa u tekstu. Razlozi za upotrebu su sledeći:

1. Metadiskurs obezbeđuje kontekst za propozicionu informaciju.
2. Unosi ljudsko prisustvo u pisani tekst, te studenti postaju pažljiviji i uključeniji.
3. Poboljšava uverljivost teksta.
4. Pomaže razumevanju i poziva se na sadržaj teksta.

5. Pomaže u jasnom povezivanju elemenata teksta.
6. Pomaže u posredovanju između stvarnog sveta i školskog iskustva putem autora.
7. Podvlači nesigurnost autora i upoznaje čitaoce sa subjektivnom interpretacijom istine.
8. Prikazuje stav autora prema propozicionoj informaciji u tekstu.
9. Iskazuje mišljenje autora čitaocu teksta.
10. Olakšava čitanje isticanjem važnih elemenata teksta, ukazivanjem na smer, predviđanjem strukture, itd.
11. Pokazuje čitaocu da pisac prepoznaje njegove potrebe i želi da ga uključi u dijalog.
12. Otkriva svesnost autora o konvencijama društva.

Na ovaj način predstavljena je suština metadiskursa i pomoći koje donosi i piscu i čitaocu.

Postoje studije koje su pokazale pozitivnu korelaciju između učenja metadiskursa i boljeg pisanja i razumevanja tekstova (Crismore and Vande Kopple, 1988; Barton, 1993, Intaraprawat and Steffensen, 1995; sve prema Hyland, 2005: 179). Mirović i Bogdanović (2013) su na primeru uvoda masterskih radova pokazale da je upotreba metadiskursnih elemenata studenata prilično mala, pre svega zbog nepoznavanja ovih elemenata, a isti zaključak je izведен i nakon analize naučnih radova saobraćajne struke koje su na engleskom jeziku pisali autori sa srpskog govornog područja (Bogdanović i Mirović, 2013b).

Obuka studenata (metodom žanrovske instrukcije) kako da koriste elemente metadiskursa i šta na taj način čitalac dobija pokazala je pozitivne rezultate, i studenti u proseku nakon obuke koriste metadiskurs pažljivije i u većoj meri. Kada pišu naučne radove, studenti imaju osećaj o potencijalnom čitaocu i pokušavaju da mu olakšaju kretanje kroz tekst, kao i da precizno predstave svoje stavove prilikom iznošenja određene tvrdnje. Broj samopućivanja se najčešće smanjuje nakon podučavanja o metadiskursu.

#### **4.3.9. Pregled dobijenih rezultata**

Upotreba metadiskursa, kao što se vidi na osnovu ovog istraživanja, pokazuje studentima kako da uspešnije čitaju i pišu tekstove. Prvi vid upo-

znavanja sa metadiskursom na akademskom nivou izvodi se putem analize tekstova i upoznavanja studenata sa elementima metadiskursa i njihovom funkcijom. Upravo zato, saznanje o broju i tipovima metadiskursa koji se pojavljuju u nekom tekstu u udžbeniku pomaže nastavniku da ukaže studentima na njihovo postojanje i da analizirajući taj određeni tekst nauči studente kako da pravilno koriste metadiskurs i poboljšaju svoje veštine. Instrukcije mogu biti još uspešnije ukoliko se tekstovi podele po žanrovima i ukoliko se principi žanrovske instrukcija primene u nastavi. Na taj način studenti dobijaju specifične podatke o metadiskursu vezane za specifične žanrove, a metoda sa četiri koraka daje dobre rezultate i napredak studenata u korišćenju veština neophodnih za jezik struke. Promenama u postojećim tekstovima i dodavanjem ili oduzimanjem metadiskursa u pasusima, studenti mogu da steknu veštinu koja im može pomoći u pisanju novog, ali i razumevanju postojećih tekstova.

Iako se metadiskursom lingvisti bave poslednjih dvadesetak godina, ova tema je i dalje otvorena za istraživanja. U novije vreme, posebnu pažnju privlači istraživanje upotrebe metadiskursa u različitim jezicima akademskog pisanja, što bi trebalo da pomogne studentima da shvate razliku između korišćenja maternjeg i stranog jezika prilikom pisanja naučnih radova, te da unaprede svoje veštine akademskog pisanja. U našoj zemlji, istraživanja metadiskursa su počela da zanimaju lingviste u novije vreme, tako da je za očekivati da će rezultati tih istraživanja pozitivno uticati na nastavu jezika struke.

I ovim se završava istraživanje sprovedeno u monografiji. Slede završna razmatranja i sumiranje teorijskih okvira i praktičnog istraživanja koje je ovde predstavljeno.

## **5. ZAVRŠNA RAZMATRANJA**

Poslednje poglavlje ove monografije predstavlja kratak pregled rezultata istraživanja. Predstavljeni su i ponovljeni zaključci, a poseban deo je usredsređen na potencijale u daljim istraživanjima.

### **5.1. Rekapitulacija**

Istraživanje se bavi tekstovima koji su prisutni u udžbenicima engleskog jezika struke namenjenim studentima tehničkih fakulteta. Polazi se od osnovnih pojmoveva koji su neophodni za analizu i razumevanje, a koji su vezani za jezik struke, analizu tekstova i analizu žanra.

Od osamdesetih godina 20. veka, kada su nastavnici počeli da shvataju značaj jezika struke, pa do danas, ova lingvistička disciplina je zauzela važno mesto u učenju jezika. Obrazovanje se krajem 20. veka sve više okrenulo praktično orijentisanim studijama, a studentima je neophodno da znaju jezik struke kako bi od prvog dana uspešno savladavali svoje profesionalne obaveze. Sve je više studenata koji putem razmene studiraju u drugim državama, posebno u okviru Evropske unije, te im je poznavanje engleskog jezika struke neophodno kako bi pratili nastavu i polagali ispite. Dalje, globalizacija sve više uzima maha, a evidentno je da je engleski jezik zaista postao jezik komunikacije u globalizaciji, odnosno *lingua franca*. U početku je jezik struke bio neophodan političarima, poslovnim ljudima i stručnjacima, ali danas je neophodan tehničarima, inženjerima i profesionalcima svuda u Evropi, ali i širom sveta. Istovremeno, opšti engleski jezik počinje da se uči u sve ranijem uzrastu, i zahvaljujući internetu i informacionim tehnologijama, mnogi učenici savladaju engleski jezik veoma uspešno već u osnovnoj školi. Iz tog razloga, tercijalni nivo obrazovanja posvećen je učenju jezika struke koji je neophodan studentima da se u kasnijem profesionalnom okruženju pridruže svojoj diskursnoj zajednici. Upravo su ovo razlozi zašto je jezik struke postao internacionalno značajan i zašto mnogi lingvisti rade na unapređenju jezika struke i materijala neophodnih za učenje jezika struke.

Stručni jezik se karakteriše kao osobina diskursne zajednice. Diskursna zajednica okuplja ljude prema zanimanju ili specifičnim interesovanjima koji međusobno komuniciraju uz pomoć jednog ili više žanrova i uz korišćenje specifične leksike. Studenti tehničkih fakulteta posmatrani su kao posebna diskursna zajednica, a udžbenici jezika struke analiziraju se kao komunikaciono sredstvo zajednice koje ima svoje specifične karakteristike i načine organizacije. Udžbenici sadrže tekstove koji pripadaju različitim žanrovima, a cilj monografije je bio da odredi odnos tekstova i žanra kome pripadaju i da predviđa elemente karakteristične za analizirane žanrove tekstova, tačnije metadiskurs. Prilikom analize korišćeni su postulati analize žanra, zato što ta lingvistička disciplina ne određuje samo opšte karakteristike svih vrsta tekstova u okviru jednog registra, već ispituje karakteristike pojedinih vrsta tekstova i pojedinih elemenata, poput upotrebe vremena, leksičke učestalosti, upotrebe višečlanih leksičkih elemenata, pojave metadiskursa, i slično. Analiza žanra ima deskriptivan okvir koji uključuje samo kategorije vezane za tekst koji se proučava, izostavljajući uopštene jezičke osobine. Takođe, značaj analize žanra ogleda se i u činjenici da se pored sadržaja poruke i logističke organizacije teksta, veoma važno mesto posvećuje načinu na koji autor uzima u obzir publiku kojoj je tekst namenjen. Ovde veoma važnu ulogu imaju elementi interakcijskog metadiskursa, koji su posebno i analizirani.

Cilj analize žanra jeste i poboljšanje nastavnog procesa. Neophodno je da studenti postanu svesni tipova konvencija i tekstova koji se koriste unutar diskursne zajednice čiji članovi žele da postanu, a znanje o žanrovima bi trebalo da služi kao izvor generičkih konvencija koje mogu da se koriste u retoričkim situacijama. Iako je ovaj cilj savladan na teorijskom nivou, jer studenti u učionici uče tekstualne osobine profesionalnih žanrova, problem još uvek postoji u primeni tog znanja u realnim situacijama. Iz tog razloga monografija teži da detaljnije analizira elemente koji su najmanje zastupljeni u učionici, a veoma prisutni u realnom svetu, odnosno u naučnom žanru, kako bi studenti ovim elementima posvetili dodatnu pažnju i primenili ih u praksi.

Istraživanje je takođe pokazalo i da spoljni faktori i kontekst funkcionišu kao značajni faktori u analizi tekstova. Nije dovoljno da student poznaje gramatiku i vokabular pa da može bez problema da analizira određeni tekst i određeni žanr. Neophodan je čitav niz informacija iz spoljnog

sveta, poput institucije, same struke, društvene perspektive i kulture, da bi se tekst analizirao i da bi se usvojeno znanje primenilo u realnoj situaciji profesionalnog diskursa, što je jedan od krajnjih ciljeva obrazovanja i svakog udžbenika.

Udžbenik se u okviru monografije definiše kao priručnik koji obezbeđuje nastavni materijal za učenje. Nastavnik je taj koji bira udžbenik za određeni kurs jezika struke, i zatim na osnovu njega izrađuje nastavni plan i program. Postoji nekoliko prednosti korišćenja udžbenika u nastavi jezika struke. Kod udžbenika nema odvojenih strana, pa time ne postoji mogućnost gubitka istih. Postoji sadržaj, pa je lakše naći određenu gramatičku ili leksičku celinu. Na osnovu sadržaja moguće je odrediti nastavni plan, što je prednost i za nastavnika koji predaje, ali i za studenta koji zna koje gradivo je urađeno, a koje tek treba da se pređe na času. I na času i van njega, učenik s udžbenikom može da organizuje svoje učenje prateći sadržaj lakše, bolje i brže, učeći samostalno, pripremajući se za testove i radeći domaće zadatke. I nastavnici ističu da je organizacija koju im pruža udžbenik od neizrecivog značaja za njihovu nastavu, zato što štedi vreme, predstavlja usmerenja za diskusije i korišćenje tekstova i vežbanja, olakšava organizaciju nastave i učestvovanje na času, i pruža neophodnu sigurnost nastavniku. Prednost korišćenja udžbenika u učionici ogleda se i u tome što studenti mogu sami da pređu lekciju koja je uradena na času koji su propustili, ali isto tako mogu i unapred da se pripreme za čas.

Prilikom izrade materijala za kurs jezika struke, neophodno je izabrati adekvatne tekstove i organizovati ih na adekvatan način koji pomaže studentu prilikom analize. Veoma važan element selekcije je izbor autentičnih tekstova. Autentičnost je važna zbog povezivanja studenata s realnom situacijom i registrom koji zaista koristi diskursna zajednica čijem pridruživanju student teži. Novija lingvistička tumačenja smatraju da tekst ne treba da ispunjava formalnu autentičnost, odnosno da se pored teksta prenosi i kontekst samog teksta. Takođe, jezik struke dozvoljava i određene modifikacije u smislu pojednostavljivanja, čime se student postepeno vodi kroz tekst bez drastičnih promena u sadržaju ili jezičkoj formi. Prednost autentičnog teksta ogleda se u tome što studentima pruža uvid u realan svet i realne jezičke konvencije, pozitivno utiče na motivaciju i podstiče kreativniji pristup nastavi, podržavajući potrebe studenata i obezbeđujući autentičan kulturni input u učionici.

Nažalost, analiza četiri udžbenika tehničkih struka pokazala je da autentičnost nije osobina kojoj je posvećena posebna pažnja. Od četiri udžbenika, tri koriste adaptirane tekstove koji su prilagođeni nivou znanja i podučavanju stručne terminologije i određenih leksičkih elemenata, ali ne pružaju studentima uvid u realne konvencije prisutne u diskursnoj zajednici čiji članovi teže da postanu. Jedino se udžbenik Gordane Dimković-Telebакović izdvaja po autentičnosti tekstova i jasnom isticanju izvora tekstova. U ovom udžbeniku postoji određeni broj pojednostavljenih tekstova, što je i naznačeno kod svakog, ali isključivo u cilju boljeg razumevanja i podučavanja, te je ovakav postupak modifikacije opravдан. Udžbenik autorke Dimković-Telebакović izdvaja se od ostalih udžbenika i po činjenici da jedini sadrži književne tekstove.

U okviru analize udžbenika, određeni su žanrovi tekstova koji se u njima pojavljuju. Književni tekst je definisan kao umetnička i jezička tvorevina čiji sadržaj i stil dočaravaju svet i obogaćuju ljudski život fiktivnim temama, simboličnošću i specifičnim konotacijama. Književni tekst sadrži estetsku, fiktivnu i kulturološku funkciju kako bi zabavio i dotakao čitaoca, iskazao i pojačao kulturni identitet i nagnao na razmišljanje. Stručni (ili naučni) tekst je definisan kao jezička tvorevina koju karakteriše ustaljena struktura i ustaljene fraze i izrazi, kao i ikonični znakovi, kojim se na objektivan, precizan i racionalan način prenosi nova informacija kao deo podučavanja čitaoca. A opšti tekst je određen kao jezička tvorevina naučne teme s karakterističnim terminima, pisana publicističkim stilom i bez naučno relevantnih zaključaka, prilagođena širokom krugu recipijenata različitog obrazovanja i naučnog predznanja, s mogućnošću pisanja u prvom ili drugom licu. Na osnovu ovih definicija klasifikovani su tekstovi u analiziranim udžbenicima jezika struke. Rezultati klasifikacije prikazani su u Tabeli 14.

|                    | Technology 1 | Oxford English for Electronics A | Oxford English for Electronics T | English in Architecture | English in Transport and Traffic Engineering |
|--------------------|--------------|----------------------------------|----------------------------------|-------------------------|--|
| književni tekstovi | 0            | 0                                | 0                                | 0                       | 0 (+4)                                       |
| stručni tekstovi   | 17           | 16                               | 14                               | 16                      | 11   |
| opšti tekstovi     | 6            | 7                                | 0                                | 12                      | 7  |

Tabela 14: Klasifikacija tekstova u udžbenicima

Rezultati su pokazali da u udžbeniku *Technology* ima 2,8 puta više stručnih nego opštih tekstova, dok u udžbeniku *Transport* ima svega 1,5 puta više stručnih tekstova. Opšti tekstovi čine manje od trećine ukupnog broja tekstova udžbenika nižeg nivoa znanja (26% udžbenika *Technology* i 30% udžbenika *Electronics A*, odnosno 19% ako se posmatra ceo udžbenik *Electronics*), dok u udžbenicima višeg nivoa znanja broj opštih tekstova iznosi gotovo 40% ukupnog broja tekstova (42% udžbenika *Architecture* i 39% udžbenika *Transport*). Delimičan uticaj na ove rezultate nalazi se u činjenici da se stručnost tekstova određivala u odnosu na nivo udžbenika. Ovaj uticaj je bio neophodan jer jezički nivo udžbenika određuje strukturu i jezički nivo samog teksta. Drugi razlog ovakvih rezultata je uticaj samih autora koji u udžbenicima višeg nivoa znanja nisu mogli da stave veći broj stručnih tekstova kako udžbenik ne bi postao previše težak za studente.

Prva postavljena hipoteza je stoga delimično potvrđena. Potvrđeno je da u udžbenicima jezika struke postoje opšti i stručni tekstovi. Potvrđeno je i da najviše ima stručnih tekstova. Hipoteza je bila da barem jedna trećina sadržaja pripada opštim tekstovima. U udžbenicima nižeg nivoa znanja opštih tekstova ima manje od trećine, dok ih u udžbenicima višeg nivoa znanja ima više od trećine. Druga postavljena hipoteza bila je da su tekstovi u udžbenicima prilagođeni nivou znanja studenata i da najviše stručnih

tekstova ima u udžbenicima višeg nivoa znanja, dok udžbenici na početnom nivou znanja sadrže više opštih tekstova. Rezultati pokazuju da svi udžbenici imaju više stručnih tekstova, bez obzira na nivo znanja. Razlika je jedino u nivou stručnosti, jer su tekstovi u udžbenicima nižeg nivoa znanja manje stručni od tekstova u udžbenicima višeg nivoa znanja.

Hipoteza se nije pokazala tačnom po pitanju književnih tekstova. Rezultati analize udžbenika tehničkih struka su, nažalost, pokazali da se u udžbenicima ne mogu naći književni tekstovi. Iako se u teoriji insistira na ponekom književnom tekstu koji je neophodan u nastavi jezika struke, analizom je pronađeno svega četiri književna teksta koja se nalaze u udžbeniku *Transport*, u vežbanjima naslovljenim *Additional Reading Texts*. To su tekstovi koji nemaju dodatna vežbanja razumevanja i analize, već je nastavniku ostavljeno da ih obradi na času kao dodatni materijal ili da ih studenti čitaju kod kuće. Da su integrisana u osamnaest analiziranih tekstova udžbenika *Transport*, bili bi dobar prikaz književnih odlomaka. Ovako, samo četiri teksta naspram svih ostalih tekstova predstavljaju mali uzorak, tako da ne mogu da predstavljaju dobру osnovu za generalizaciju. Ipak, tekstovi su uzeti u obzir prilikom nekih analiza kako bi se ukazalo na mogućnost sagledavanja sličnosti i razlika sa opštim i stručnim tekstovima.

Određivanje žanra tekstova u analiziranim udžbenicima predstavlja makroanalizu korpusa istraživanja. Mikroanaliza je uradena na osnovnoj žanrovskoj osobini tekstova, odnosno na metadiskursu. Metadiskurs je diskurs o diskursu, odnosno način na koji autor teksta pokušava da usmerava čitaoca kroz tekst i pomogne mu u razumevanju teksta i autorove perspektive. Različiti elementi metadiskursa se koriste u različitim žanrovima, određuju ih i pomažu studentima da lakše savladaju dati žanr. Iz tog razloga, metadiskurs se posmatra kao metodologija analize tekstova u udžbenicima. Ova monografija se oslanja na integralni pristup metadiskursu i Hajlandovu taksonomiju kojom se elementi metadiskursa dele na interaktivne i interakcijske. Rezultati analize upoređeni su sa Hajlandovim istraživanjem metadiskursa u udžbenicima koje je bilo sveobuhvatnije, te su time i njegovi zaključci verodostojniji.

Kao što se može videti iz Tabele 13, rezultati analize pokazuju da opšti tekstovi gotovo uvek imaju elemente metadiskursa, odnosno da među stručnim tekstovima ima više tekstova koji nemaju nijedan element metadiskursa. Od ukupno 32 opšta teksta koja se nalaze u četiri analizirana

udžbenika, svega 7 tekstova se pojavljuje bez metadiskursa, a 5 od njih se nalaze u udžbeniku *Architecture*. Dakle, opšti tekstovi (bar u slučaju analiziranih udžbenika), teže da imaju elemente koji organizuju tekst i iskazuju autorove stavove.

Postavljena hipoteza bila je i da žanr teksta utiče na broj elemenata metadiskursa u tekstovima. Pretpostavka je bila da su u svim tekstovima prisutni elementi metadiskursa, da ih najmanje ima u opštim tekstovima, a najviše u stručnim. Rezultati analize pokazuju da žanr zaista utiče na metadiskurs, čime se opravdava upotreba metode žanrovske instrukcija u nastavi jezika struke. Međutim, rezultati pokazuju da najviše pažnje treba da se posveti opštim, a ne stručnim tekstovima, jer opšti tekstovi gotovo uvek imaju elemente metadiskursa.

Analiza je pokazala da opšti tekstovi imaju mnogo više interakcijskog metadiskursa, dok stručni tekstovi imaju više interaktivnog metadiskursa. Ovakva podela je bila očekivana. Interaktivni elementi omogućavaju autoru da organizuje informacije i da vodi čitaoca kroz tekst. S druge strane, interakcijski elementi se fokusiraju na učesnike interakcije i predstavljaju autorovu ličnost i stav. Primetno je da se preko 70% upotrebljenih markera autorovog odnosa sa čitaocem nalazi u opštim tekstovima, kao i da se gotovo svi markeri autorovog samoupućivanja nalaze u opštim tekstovima.

Markeri izvora tvrdnje, kojih nema mnogo u udžbenicima (za razliku od naučnih radova), podjednako se nalaze u oba žanra. To se objašnjava činjenicom da opšti tekstovi sa stručnom tematikom teže da inkorporiraju elemente naučnog stila i da verifikuju svoje podatke, te se stoga u njima mogu naći ovi markeri.

Zanimljiv je i zaključak da se u udžbeniku *Transport* 10 od ukupno 11 markera za razjašnjavanje pojmove nalazi u opštim tekstovima, dok se u drugim udžbenicima više ovih izraza pojavljuje u stručnim tekstovima. Jedno od objašnjenja bi moglo da se poveže s adaptiranošću tekstova, pri čemu autori adaptiranog teksta ne moraju eksplisitno da razjašnjavaju pojmove. U autentičnim tekstovima koji se nalaze u udžbeniku *Transport*, opšti tekstovi se obraćaju široj publici, te stoga njihovi autori moraju da objasne pojmove koji su vezani za diskursnu zajednicu saobraćajne struke i nauke koji možda nisu svima poznati. S druge strane, autori stručnih tekstova su verovatno smatrali da nije neophodno ponavljati i objašnjavati korišćene termine jer ih diskursna zajednica kojoj se obraćaju razume i koristi u komunikaciji.

U monografiji su detaljno objašnjeni svi elementi metadiskursa po Hajlandovoj taksonomiji, i predstavljeni su primeri iz svih analiziranih udžbenika. Ukoliko se u okviru zaključka zbirni podaci opštih i stručnih tekstova porede sa književnim tekstovima, u ovoj analizi nije moguće izvesti posebne zaključke. Pre svega, razlog je u malom uzorku književnih tekstova u odnosu na ostale žanrove. Jedino što je moguće primetiti jeste da se u četiri književna teksta ne nalazi nijedan marker autorovog odnosa sa čitaocem. Takođe, moguće je uočiti da četiri književna teksta imaju gotovo polovinu ukupnog broja markera autorovog samoupućivanja koji se nalaze u opštim tekstovima, i gotovo pet puta više ovih markera u odnosu na stručne tekstove. Razlog ovakvih odnosa se nalazi u osobinama žanra, jer autori stručnih tekstova ne teže samoupućivanju, dok je u književnim tekstovima pripovedanje u prvom licu uobičajena pojava.

Rezultati analize predstavljaju temelj metode žanrovskih instrukcija. Ukoliko bi se ovi rezultati primenili u nastavi, bilo bi neophodno prvo studentima objasniti razliku u žanrovima tekstova i naučiti ih da sami razlikuju opšte i stručne tekstove. Prilikom analize stručnih tekstova, pažnja bi bila posvećena izučavanju interaktivnog metadiskursa, dok bi se interakcijski metadiskurs izučavao prilikom analize opštih tekstova. Pored toga što bi naučeno o metadiskursu predstavljalo jedan od načina određivanja žanra tekstova, studentima bi olakšalo i kretanje kroz tekstove različitih žanrova. Povezivanje metadiskursa i žanra, odnosno učenje metadiskursa na osnovu žanrovskih instrukcija omogućilo bi studentima da metadiskurs i sami pravilno koriste prilikom pisanja tekstova određenog žanra i smanjilo bi greške prilikom upotrebe metadiskursa u akademском писању.

## 5.2. Perspektive za dalja istraživanja

Udžbenici jezika struke pružaju neiscrpan izvor materijala za analizu. Pored analize metadiskursa, postoje i drugi elementi koji bi mogli da budu predmet nekih budućih analiza. To se pre svega odnosi na analizu pasiva i kolokacija koji se smatraju neizostavnim delovima stručnih tekstova. Kada bi se iz analiziranih tekstova izdvojili pasivi, statistička analiza bi mogla da pruži odgovor na pitanje da li pasiva zaista ima više u stručnim tekstovima u odnosu na opšte tekstove, kao i činjenice vezane za frekventnost upotre-

be pasiva u odnosu na nivo znanja koji udžbenik pruža. Ovakva analiza bi mogla da se upotpuni i upotrebom glagolskih vremena u tekstovima, i učestalošću upotrebe prostih vremena u odnosu na aktivno i pasivno stanje.

Analiza kolokacija bi takođe imala važnu ulogu u smernicama za nastavu jezika struke. Istraživanja zasnovana na velikim kompjuterskim korpusima ističu značaj kolokacija i frazne prirode vokabulara i pokazuju da su višečlane leksičke jedinice jednako česte ili čak češće od leksičkih jedinica koje se sastoje od jedne reči (Radić-Bojanić, 2010: 24). Udržavanje leksema u spojeve nije proizvoljno, te bi se u nastavi jezika struke studenti obučili da izbegnu greške i nauče ograničenja u kolociranju, stičući veštinu kolokacijske kompetencije (Stojičić, 2010: 21). Za nastavu jezika struke korisno bi bilo i saznanje o frekventnosti leksičkih i gramatičkih kolokacija u tekstovima jezika struke, kao i pojavu stručnih kolokacija i njihovoj upotrebi u tekstovima različitih žanrova.

Dalje analize mogle bi da se bave i imeničkim frazama koje mogu da se modifikuju participskim i infinitivnim strukturama. Ovakvo istraživanje je izvršeno na korpusu koji se sastojao od imeničkih fraza iz romana, pri-povedaka i pozorišnih kritika (Novakov, 1994), pa bi neki budući projekat mogao da uporedi ove fraze u književnom i stručnom žanru.

Takođe, postojanje korpusa omogućilo bi poređenje konektora u tekstovima analiziranih udžbenika. Preliminarno ispitivanje je pokazalo da se u udžbeniku *Technology* veznički konektori *and*, *but*, *also*, *or* i *as* javljaju u svim tekstovima, dok se veznički *because*, *such as*, *but*, *also*, *or* i *as* javljaju u velikom broju tekstova. Veznički koji sadrže više od jedne lekseme javljaju se sporadično, i iznenađujuće, gotovo nikada se ne ponavljaju u tekstovima ovog udžbenika. U udžbeniku *Transport*, *and* je takođe najfrekventniji konektor, ali se i *or* pojavljuje u skoro svim tekstovima. Po frekventnosti slede *such as*, *but*, *as*, *if* i *while*, a postoje i određeni broj veznika koji se pojavljuju u tri do pet tekstova.

Istraživanje bi moglo da uključi i pojavu slivenica (termin prema Halupka Rešetar i Lalić Krstin, 2012), reči nastalih slivanjem dveju reči ili njihovih delova u novu celinu motivisano preklapanjem njihovih formalnih segmenata. Iako ovakvih izraza nema mnogo u analiziranim tekstovima, one su veoma frekventne u svakodnevnom govoru 21. veka, te bi se na taj način mogao analizirati uticaj svakodnevnog usmenog govora na naučni stil i stručne tekstove.

Pored leksema i fraza, dalja istraživanja bi mogla da se okrenu i kluuzama. Preliminarna istraživanja na udžbeniku *Technology* pokazuju da sedam tekstova sadrži kondicionalnu rečenicu, a dvanaest tekstova sadrži jednu ili više vremenskih kluaza. U udžbeniku *Transport* se u sedam tekstova može naći jedna ili više kondicionalnih rečenica, dok se u celom udžbeniku nalazi svega četiri vremenske kluaze.

I, naravno, istraživanje bi moglo da se proširi na više udžbenika tehničkih struka, a posebno na udžbenike koji sadrže i nekoliko književnih tekstova. A postojanje projekta koji bi uključio udžbenike iz različitih oblasti jezika struke, kao i udžbenike opštег engleskog jezika na različitim nivoima znanja, pružio bi svakako neprocenjivu osnovu za istraživanje svakome ko bi se na tom projektu našao.

## LITERATURA

- Adel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. Philadelphia: John Benjamins.
- Adel, A. (2010). “*Just to give you kind of a map of where we are going: A Taxonomy of Metadiscourse in Spoken and Written Academic English*”. *Nordic Journal of English Studies*. 9/2: 69-97.
- Adel, A. and Mauranen, A. (2010). “Metadiscourse: Diverse and Divided Perspectives”. *Nordic Journal of English Studies*. 9/2: 1-11.
- Agustina, L. (2009). “The Study on Implementing Authentic Materials for Teaching, Reading and Speaking English for ESL Classroom”. *BISTEK Jurnal Bisnis dan Teknologi*. 17/1: 36-43.
- Allen, J.P.B. and Widdowson, H.G. (eds.). (1974). *English in Focus*. Oxford: Oxford University Press.
- Allwright, R. L. (1981). “What do we want teaching materials for?” *ELT Journal*. 36/1: 5-18.
- Bahns, J. (1993). “Lexical collocations: a contrastive view”. *ELT Journal*. 47/1: 56-63.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Translated by Vern W. McGee. Edited by C. Emerson and M. Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Barber, C.L. (1962). “Some Measurable Characteristics of Modern Scientific Prose”. In: J. Swales (ed.). *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 15-27.
- Bazerman, C. (1988). *Shaping Written Knowledge*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Belcher, D. and Liu, J. (2004). “Series Foreword”. In: K. Hyland (ed.). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press, xiii-xv.
- Berardo, S. A. (2006). “The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading”. *The Reading Matrix*. 6/2: 60-69.

- Berkenkotter, C. and Huckin, T. N. (1995). *Genre Knowledge in Disciplinary Communication: Cognition/ Culture/ Power*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- Bhatia, V. K. (1991). "A genre-based approach to ESP materials". *World Englishes*. 10/2: 153-166.
- Bhatia, V. K. (1993). *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bhatia, V. K. (1996). "Methodological Issues in Genre Analysis". *Hermes, Journal of Linguistics*. 16: 39-59.
- Bhatia, V. K. (1997). "The power and politics of genre". *World Englishes*. 16/3: 359-371.
- Bhatia, V. K. (2002). "Applied genre analysis: a multi-perspective model". *Ibérica*. 4: 3-19.
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. London and New York: Continuum.
- Bhatia, V. K. (2008). "Genre analysis, ESP and professional practice". *English for Specific Purposes*. 27: 161-174.
- Bitzer, L. F. (1968). "The rhetorical situation". *Philosophy and Rhetoric*. 1: 1-14.
- Blagojević, S. (2001). *Metadiskurs u naučnoistraživačkoj literaturi na engleskom i srpskom jeziku*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Blagojević, S. (2008). *Metadiskurs u akademskom diskursu*. Niš: Filozofski fakultet.
- Bogdanović, V. i Mirović, I. (2007). *Engleski jezik I za grafičko inženjerstvo i dizajn*. Novi Sad: FTN Izdavaštvo.
- Bogdanović, V., Mirović I. i Ličen B. (2009). „Kreiranje udžbenika za stručni engleski jezik za studente različitog predznanja”. *Book of Proceedings. Language for Specific Purposes – Theory and Practice*. Belgrade: University of Belgrade, 445-454.
- Bogdanović, V. (2011). „Književni i stručni tekstovi – uticaj žanra na nastavu jezika struke”. *Book of Proceedings. Language for Specific Purposes: Challenges and Prospects*. Belgrade: Foreign Language and Literature Association of Serbia, 425-433.
- Bogdanović, V., Gak, D. i Mirović, I. (2013). "Selectring Texts for an ESP Textbook". *Proceedings of the 6th International Language Conference*

- on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures.* Celje: Faculty of Logistics, 41-46.
- Bogdanović, V. and Mirović, I. (2013a). "Texts with Known and Unknown Subjects and Related Exercises – A Case of Textbooks for English in Graphic Engineering". *First International Conference on Teaching English for Specific Purposes.* Niš: Faculty of Electronic Engineering, University of Niš, 574-581. (Dostupno na CD-ROM-u).
- Bogdanović, V. i Mirović, I. (2013b). „Upotreba metadiskursa u saobraćajnom inženjerstvu: analiza naučnih radova pisanih na engleskom kao maternjem i engleskom kao stranom jeziku”. U: G. Dimković-Telebakić (ur.). *Strani jezik u saobraćajnoj struci i nauci.* Beograd: Saobraćajni fakultet, 73-92.
- Bogdanović, V. (2014a). "Genre-Based Metadiscourse Analysis Using Textbooks". *Facta Universitatis: Series Linguistics and Literature.* 12/2: 115-124.
- Bogdanović, V. (2014b). „Metoda žanrovske pedagogije: karakteristike i mogućnosti”. *Nastava i vaspitanje.* 63/4: 747-755.
- Bogdanović, V. (2015). "Endophoric Markers in ESP Textbooks". *Nasleđe.* 31: 65-79.
- Bogdanović, V. (2016). „Kulturološka komponenta primene nove metode učenja u nastavi stranog jezika struke”. *Osmi međunarodni interdisciplinarni simpozijum Susret kultura. Zbornik radova.* Novi Sad: Filozofski fakultet, 55-70.
- Bondi, M. (2010). "Metadiscursive Practices in Introductions: Phraseology and Semantic Sequences across Genres". *Nordic Journal of English Studies.* 9/2: 99-123.
- Bouzidi, H. (2009). "Between the ESP Classroom and the Workplace: Bridging the Gap". *English Teaching Forum.* 3: 10-19.
- Bruce, I. (2008). *Academic Writing and Genre: A Systematic Analysis.* London: Continuum.
- Bugarski, R. (1989). *Uvod u opštu lingvistiku.* Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Novi Sad: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Carver, D. (1983). "Some propositions about ESP". *The ESP Journal.* 2: 131-137.
- Cheng, A. (2006). "Understanding learners and learning in ESP genre-based writing instruction". *English for Specific Purposes.* 25: 76-89.

- Chujo, K. (2004). "Measuring vocabulary levels of English textbooks and tests using a BNC lemmatised high frequency word list". In: J. Nakamura, N. Inoue and T. Tabata (eds.). *English Corpora Under Japanese Eyes*. Amsterdam: Rodopi, 231–249. Available at: <http://www5d.biglobe.ne.jp/%257Echujo/eng/data/rodopi.pdf>. Retrieved on: 16 July 2013.
- Coe, R. M. (2002). "The new rhetoric of genre: Writing political briefs." In: A. M. Johns (ed.). *Genre in the Classroom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 195-205.
- Coffin, C. (2001). "Theoretical approaches to written language". In: A. Burns and C. Coffin (eds.). *Analyzing English in a Global Context*. London and New York: Routledge, 93–122.
- Collier, J. H. and Toomey, D. M. (2011). *Scientific and Technical Communication: Theory, Practice and Policy (Digital Edition)*. Available at: <http://www.faculty.english.vt.edu/Collier/stc/index.htm>. Retrieved on: 20 July 2013.
- Cope, B. and Kalantzis, M. (eds.). (1993). *The Powers of Literacy: Genre Approaches to Teaching Writing*. London: Falmer Press.
- Crismore, A. (1983). *Metadiscourse: What It Is and How It Is Used in School and Non-school Social Science Texts*. Champaign, Illinois: University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Crismore, A., Markkanen, R. and Steffensen, M. (1993). "Metadiscourse in persuasive writing: a study of texts written by American and Finnish university students". *Written Communication*. 10/1: 39–71.
- Crismore, A. and Abdollehzadeh, E. (2010). "A Review of Recent Metadiscourse Studies: The Iranian Context". *Nordic Journal of English Studies*. 9/2: 195-219.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann.
- Čavić, E. (1990). „Faze u razvoju jezika struke”. *Vaspitanje i obrazovanje*. 1: 34-38.
- Čavić, E. (1997). *English in Architecture*. Beograd: Naučna knjiga.
- Dimković-Telebaković, G. (2003). *Savremeni engleski jezik struke i nauke*. Novi Sad – Moskva: Naše slovo.
- Dimković-Telebaković, G. (2007). *Some Explorations in Fuzzy Semantics*. Timisoara: Editura Universitatii de Vest.

- Dimković-Telebaković, G. (2009). *English in Transport and Traffic Engineering*. Beograd: Saobraćajni fakultet.
- Dudley-Evans, A. (1986). "Genre analysis: an investigation of the introduction and discussion sections of MSc dissertations". In: M. Coulthard (ed.). *Talking about Text. Discourse Analysis Monograph No. 13*. Birmingham: English Language Research, University of Birmingham, 128-145.
- Dudley-Evans, T. and St. John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Đolić, S. (2009). "Is There a Place for Literature in ESP Curriculum? A Perspective to ESP Syllabus Design". Book of Proceedings. *Language for Specific Purposes – Theory and Practice*. Belgrade: University of Belgrade, 77-85.
- Esteban, A. A. (2002). "How Useful are ESP Textbooks?". *Odisea*. 2: 39-47.
- Ewer, J. and Latorre, G. (1969). *A Course in Basic Scientific English*. London: Longman.
- Fairclough, N. (1996). "Critical Analysis of Media Discourse". In: P. Marris and S. Thorntam (eds.). *Media Studies: A Reader*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 308-325.
- Flowerdrew, L. (2005). "An integration of corpus-based and genre-based approaches to text analysis in EAP/ESP: countering criticisms against corpus-based methodologies". *English for Specific Purposes*. 24: 321-332.
- Garcia-Calvo, J. (2002). "Uses of Metadiscourse in Research Abstracts for Scientific Events". *Revista Letras, Curitiba*. 57/jan-jun: 195-209.
- Gardiner, J. (2010). "Student perceptions of the writing skill transfer from genre-based direct entry programs to university courses". Available at: <http://sydney.edu.au/cet/docs/research/Studentperceptionsofthewritingskilltransferfromgenre-baseddirectentryprogramstouniversitycourses.pdf>. Retrieved on: 04 August 2011.
- Glendinning, E. H. and McEwan, J. (1993). *Oxford English for Electronics*. Oxford: Oxford University Press.
- Glendinning, E. H. (2007). *Technology 1*. Oxford: Oxford University Press.

- Gregory, M. and Carroll, S. (1978). *Language and situation: Language varieties and their social contexts*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Halliday, M. A. K., McIntosh, A. and Strevens, P. (1964). *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longmans' Linguistics Library.
- Halupka Rešetar, S. i Lalić Krstić, G. (2012). „Razumevanje slivenica u srpskom jeziku”. *Naslede*. 22: 101-109.
- Hammond, J. (1987). “An overview of the genre-based approach to the teaching of writing in Australia”. *Australian Review of Applied Linguistics*. 10/2: 163-181.
- Harding, K. (2007). *English for Specific Purposes. Resource Books for Teachers*. Series editor Alan Maley. Oxford: Oxford University Press.
- Harmer, J. (2001). “Coursebooks: A human, cultural and linguistic disaster?”. *Modern English Teacher*. 10/3: 5–10.
- Harwood, N. (2005). “What do we want EAP teaching materials for?”. *Journal of English for Academic Purposes*. 4: 149-161.
- Hasan, R. (1996). “Literacy, everyday talk and society”. In: R. Hasan and G. Williams (eds.). *Literacy in society*. London: Longman, 377–424.
- Haycraft, J. (1987). *An Introduction to English Language Teaching*. Malaysia: Longman Group Ltd.
- Herbert, A. (1965). *The Structure of Technical English*. London: Longman.
- Hewings, A. (1990). “Aspects of the language of economic textbooks”. In: A. Dudley-Evans and W. Henderson (eds.). *The Language of Economics: The Analysis of Economic Discourse*. London: Modern English Publications, 109-127.
- Hopkins, A. and Dudley-Evans, A. (1988). “A genre-based investigation of the discussions sections in articles and dissertations”. *English for Specific Purposes*. 7/2: 113-122.
- Huckin, T. N. (1986). “Prescriptive linguistics and plain English: the case of “whiz-deletions”. *Visible Language*. 20: 174-187.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1981). “Performance and Competence in English for Specific Purposes”. *Applied Linguistics*. 2/I: 56-69.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hutchinson, T. and Torres, E. (1994). "The textbook as agent of change". *ELT Journal*. 48/4: 315-328.
- Hyland, K. (1998). "Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse". *Journal of Pragmatics*. 30: 437-455.
- Hyland, K. (1999). "Talking to Students: Metadiscourse in Introductory Coursebooks". *English for Specific Purposes*. 18/1: 3-26.
- Hyland, K. (2002). "Genre: Language, Context, and Literacy". *Annual Review of Applied Linguistics*. 22: 113-135.
- Hyland, K. (2003). "Genre-based pedagogies: A social response to process". *Journal of Second Language Writing*. 12: 17-29.
- Hyland, K. (2004). *Genre and Second Language Writing*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Hyland, K. and Tse, P. (2004). "Metadiscourse in Academic Writing: A Re-appraisal". *Applied Linguistics*. 25/2: 156-177.
- Hyland, K. (2005). *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London, New York: Continuum. Available at: [www.books.google.rs/books](http://www.books.google.rs/books). Retrieved on 01 August 2013.
- Hyland, K. (2010). "Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing". *Nordic Journal of English Studies*. 9/ 2: 125-143.
- Inman, M. (1978). "Lexical Analysis of Scientific and Technical Prose". In: M. T. Trimble et al. (eds.). *English for Specific Purposes: Science and Technology*. Oregon: Oregon State University Press, 242-256.
- Ivić, M. (1990). *Pravci u lingvistici I-II*. Beograd: Prosveta, Biblioteka XX vek.
- Johns, A. (ed.). (2002). *Genre in the classroom: Multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Katičić, R. (1969). „Književnost i jezik”. U: F. Petre i Z. Škreb (ur.). *Uvod u književnost*. Zagreb: Znanje, 189-217.
- Katnić-Bakaršić, M. (1999). *Lingvistička stilistika*. Budapest: Open Society Institute. Electronic Publishing Program. Dostupno na: <http://rss.archives.ceu.hu/archive/00001017/01/18.pdf>. Preuzeto: 07 januara 2012.
- Kaur, S. and Chun, P. S. (2005). "Towards a Process-genre Based Approach in the Teaching of Writing for Business English". *ESP World, Online Journal for Teachers*. 13/12/2005. Available at: [http://www.esp-world.info/articles\\_11/Sarjit-poon2.htm](http://www.esp-world.info/articles_11/Sarjit-poon2.htm). Retrieved on: 01 August 2011.

- Kenworthy, J. (1991). *Language in Action: An Introduction to Modern Linguistics*. London: Longman.
- Kennedy, C. and Bolitho, R. (1984). *English for Specific Purposes*. Basingstoke: Macmillan.
- Khoshima, H. and Abusaeedi, A. A. R. (2009). "The Role of Content-Based Texts to Motivate Students". *IJALS*. 1/2: 109-122.
- Koulaidis, V., Dimopoulos, K. and Sklaveniti, S. (2001). "Analysing the Texts of Science and Technology: School Science Textbooks and Daily Press Articles in the Public Domain". *Learning for the Future*. Proceedings of the Learning Conference 2001, Spetses, Greece, 4-8 July 2001, 4-26.
- Kuhn, T. (1996<sup>3</sup>). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Kress, G. (1987). "Educating readers: language in advertising". In: J. Haworth (ed.). *Propaganda, Persuasion and Polemic*. London: Edward Arnold, 123-139.
- Kristal, D. (1985). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.
- Kristal, D. (1995). *Kembrička enciklopedija jezika*. Beograd: Nolit.
- Lakić, I. (1999). *Analiza žanra. Diskurs jezika struke*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Institut za strane jezike.
- Lakić, I. (2010a). „Lingvistička analiza diskursa pisanih medija”. *Medijski dijalozi*. 7/3: 7-18.
- Lakić, I. (2010b). „Analiza medijskog diskursa o ratu”. U: V. Vasić (ur.). *Diskurs i diskursi*. Zbornik u čast Svenki Savić. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, Ženske studije i istraživanja, 269-282.
- Marković, V. (2004). *English in Civil Engineering*. Novi Sad: FTN Izdavaštvo.
- Martin, J. R. (1985). "Process and text: Two aspects of human semiosis". In: J. D. Benson and W. S. Greave (eds.). *Systemic perspectives on discourse 1*. Norwood, NJ: Ablex, 248-274.
- Matsuo, C. and Bevan, G. (2002). "Two Approaches to Genre-Based Writing Instruction: A Comparative Study". Japan Association for Language Teaching National Conference, Japan. Available at: <http://www.adm>.

- [fukuoka-u.ac.jp/fu844/home2/Ronso/Jinbun/L38-1/L3801\\_0155.pdf](http://fukuoka-u.ac.jp/fu844/home2/Ronso/Jinbun/L38-1/L3801_0155.pdf).  
Retrieved on: 05 August 2011.
- Mauranen, A. (1993a). *Cultural Differences in Academic Rhetoric. A text-linguistic study*. Frankfurt: Peter Lang.
- Mauranen, A. (1993b). “Cultural Differences in Academic Discourse – Problems of a Linguistic and Cultural Minority”. *The Competent Intercultural Communicator: AfinLA Yearbook 1993*: 157-174.
- Mauranen, A. (2007). “Discourse Reflexivity and International Speakers – How Is It Used in English as a Lingua Franca?”. *Jezik in slovstvo*. 52/3-4: 1-19.
- Mauranen, A. (2010). “Discourse Reflexivity – A Discourse Universal? The Case of ELF”. *Nordic Journal of English Studies*. 9/ 2: 13-40.
- Mauranen, A., Hynninen, N. and Ranta, E. (2010). “English as an academic lingua franca: The ELFA project”. *English for Specific Purposes*. 29: 183-190.
- McGarry, D. (1995). *Learner Autonomy: Role of Authentic Texts version 4*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd.
- Mirović, I. i Bogdanović, V. (2011). *Engleski jezik 2 za grafičko inženjerstvo i dizajn*. Novi Sad: FTN Izdavaštvo.
- Mirović, I. i Bogdanović, V. (2013). „Kulturološke razlike u akademskom pisanju na srpskom i engleskom jeziku”. U: M. Živković (ur.). *Multikulturalnost i savremeno društvo*. Zbornik radova 3. Novi Sad: Visoka škola „Pravne i poslovne akademske studije Dr. Lazar Vrktić“, 236-247.
- Mirović, I. i Bogdanović, V. (2016). “Use of Metadiscourse in Research Articles Written in L1 and L2 by the Same Authors”. In: S. Plane et al. (eds.). *Recherches en écritures: regards pluriels*. Metz: Crem, Université de Lorraine, 435-456.
- Mishan, F. (2005). *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect Books.
- Moreno, A. I. (1997). “Genre Constraints Across Languages: Causal Meta-text in Spanish and English Research Articles”. *ESP Journal*. 16/3: 161-179.
- Myers, G. (1992). “Textbooks and the sociology of scientific knowledge”. *English for Specific Purposes*. 11/1: 3-17.

- Nedeljković-Konstantinović, I. (1982). „Književnost i udžbenici stranog jezika struke”. *Živi jezici: o udžbenicima*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti, 24/3-4: 71-77.
- Novakov, P. (1994). „Engleske imeničke fraze modifikovane participskim i infinitivnim strukturama i njihovi srpskohrvatski ekvivalenti”. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*. 23: 119-125.
- Novakov, P. (2002). „Nastava i udžbenici engleskog jezika u savremenom okruženju”. U: J. Vučo (ur.). *Udžbenik u nastavi stranih jezika*. Zbornik radova. Nikšić: Univerzitet Crne Gore, 135-142.
- Novakov, P. (2006). *Pojmovnik strukturalne lingvistike (morfologija i sintaks)*. Novi Sad: Zmaj.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nuttall, C. (1996<sup>2</sup>). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- O’Keefe, L. (1983). “Unique and recurrent elements in syllabuses for ESP”. In: C. J. Brumfit (ed.). *Language Teaching Projects for the Third World*. ELT Document 116. Oxford: Pergamon Press, British Council, 151-160.
- O’Neill, R. (1982). “Why use textbooks?”. *ELT Journal*. 36/2: 104-111.
- Osman, H. (2004). “Genre-based Instructions for ESP”. Available at: <http://www.melta.org.my/ET/2004/2004-13.pdf>. Retrieved on: 25 July 2011.
- Paltridge, B. (1996). “Genre, text type, and the language learning classroom”. *ELT Journal*. 50/3: 237-243.
- Paltridge, B. (2001). *Genre and the Language Learning Classroom*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Peacock, M. (1997). “The Effect of Authentic Materials on the Motivation of EFL Learners”. *English Language Teaching Journal*. 51/2: 144-156.
- Perez-Llantada, C. (2004). “An Interview with John M. Swales”. *Iberica*. 8: 139-148.
- Philips, M. K. and Shettlesworth, C. C. (1978). “How to arm your students: A consideration of two approaches to providing materials for ESP”. *ELT Documents: ESP*. London: The British Council.
- Polovina, V. (1982). „Savremena tekst lingvistika i njena primena”. *Živi jezici*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti. 29/1-2: 124-134.

- Prćić, T. (1998). *Novi transkripcioni rečnik engleskih ličnih imena*. Novi Sad: Prometej.
- Qi, L. and Rui-ying, Y. (2004). “The Effects of Genre-based Instruction on EFL Readers”. *HKBU Papers in Applied Language Studies*, Vol. 8. Available at: [http://lc.hkbu.edu.hk/book/pdf/v08\\_04.pdf](http://lc.hkbu.edu.hk/book/pdf/v08_04.pdf). Retrieved on: 05 August 2011.
- Radić-Bojanić, B. (2010). *Primena pojmovne metafore u usvajanju vokabulara engleskog jezika kao stranog*. Doktorska disertacija. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Radić-Bojanić, B. (2013). “Culture in ESP Courses”. Proceedings of the 6th International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures. Celje: Faculty of Logistics, 278-281.
- Radovanović, M. (1986<sup>2</sup>). *Sociolinguistica*. Novi Sad: Književna zajednica Novog Sada i Dnevnik.
- Richards, J. C. (1993). “Beyond the text book: The role of commercial materials in language teaching”. *RELC Journal*. 24/1: 1–14.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A Practitioner’s Guide*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Rothery, J. (1996). “Making changes: Developing an educational linguistics”. In: R. Hasan and G. Williams (eds.). *Literacy in Society*. London: Longman, 86-123.
- Sanderson, P. (1999). *Using Newspapers in the Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scott Boston, J. (2001). “How Suitable are EGP Textbooks for ESP Classes: An Analysis of *Passport* and *Passport Plus*”. Available at: <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/syllabusandmaterials/Boston3.pdf>. Retrieved on: 13 August 2011.
- Sheldon, L. E. (1988). “Evaluating ELT textbooks and materials”. *ELT Journal*. 42/4: 237-246.
- Solar, M. (1986). *Teorija književnosti*. Zagreb: Školska knjiga.
- Stojnić, M. (1981). „Funkcionalnost književnog teksta u nastavi stranih jezika”. *Živi jezici*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti. 23/1-4: 69-76.

- Strevens, P. (1988). "ESP after twenty years: A re-appraisal". In: M. Tickoo (ed.). *ESP: State of the Art*. Singapore: SEAMEO Regional Centre, 1-13.
- Stojičić, V. (2010). *Teorija kolokacija*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Swales, J. (1980). "ESP: The textbook problem". *ESP Journal*. 1/1: 11-23.
- Swales, J. (1981). "Aspects of article introductions". *Aston ESP Research Report No. 1*. Birmingham: Language Studies Unit, University of Aston.
- Swales, J. (1990). *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2002). "Worlds of Genre – Metaphors of Genre". In: C. Bazerman, A. Bonini and D. Figueiredo (eds.). *Genre in a Changing World*. West Lafayette: Parlour Press, 3-16.
- Swales, J. M. (2004). *Research Genres. Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swami, J. A. (2008). "Sensitizing ESL Learners to Genre". *TESL-EJ (Teaching English as a Second or Foreign Language – The Electronic Journal)*. 12/3. Available at: <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume12/ej47/ej47a9/>. Retrieved on: 02 August 2011.
- Swan, M. (1992). "The textbook: bridge or wall?". *Applied Linguistics and Language Teaching*. 2/1: 32–35.
- Šafranj, J. (2006). *Analiza diskursa udžbenika engleskog jezika*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Škreb, Z. (1969<sup>2</sup>). „Književnost i društvo”. U: F. Petre i Z. Škreb (ur.). *Uvod u književnost*. Zagreb: Znanje, 9-36.
- Tamo, D. (2009). "The Use of Authentic Materials in Classrooms". *LCPJ*. 2/1: 74-78.
- Tartalja, I. (2000<sup>2</sup>). *Teorija književnosti za srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Thornbury, S. and Meddings, L. (2001). "Coursebooks: The roaring in the chimney". *Modern English Teacher*. 10/3: 11–13.
- Tomlinson, B. (ed.). (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tošović, B. (1988). *Funkcionalni stilovi*. Sarajevo: Svjetlost.
- Van Dijk, T. A. (1988). *News Analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Vande Kopple, W. J. (1985). "Some Exploratory Discourse on Metadiscourse". *College Composition and Communication*. 36/1: 82-93.
- Vande Kopple, W. J. (2002). "Metadiscourse, discourse, and issues in composition and rhetoric". In: E. Barton and G. Stygall (eds.). *Discourse Studies in Composition*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 91-113.
- Velčić, M. (1987). *Uvod u lingvistiku teksta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vičić, P. (2011). "Preparing materials for ESP teaching". *Inter Alia*. 2: 107-120.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Widdowson, H. G. (1979a). "An Approach to the teaching of scientific English discourse". *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 21-36.
- Widdowson, H. G. (1979b). "EST in theory and practice". *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 37-50.
- Widdowson, H. G. (1979c). "The authenticity of language data". *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 163-172.
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. London: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1984a). "Procedures for discourse processing". *Explorations in Applied Linguistics* 2. Oxford: Oxford University Press, 97-124.
- Widdowson, H. G. (1984b). "Reference and representation as modes of meaning". *Explorations in Applied Linguistics* 2. Oxford: Oxford University Press, 150-159.
- Widdowson, H. G. (1984c). "The use of literature". *Explorations in Applied Linguistics* 2. Oxford: Oxford University Press, 160-173.
- Widdowson, H. G. (1984d). "Criteria for course design". *Explorations in Applied Linguistics* 2. Oxford: Oxford University Press, 177-188.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1998). "Context, community and authentic language". *TESOL Quarterly*. 32/4: 705-716.
- Williams, D. (1983). "Developing Criteria for Textbook Evaluation". *ELT Journal*. 37/3: 251-255.

- Williamson, J. (1988). "Improving reading comprehension: some current strategies". *English Teaching Forum*. 26/1: 7-9.
- Wisniewska, H. (2011). "Modern teaching materials: SWOT analysis of an ESP textbook". International conference *The Future of Education*, June 16-17, 2011, Florence, Italy. Available at: [http://www.pixel-online.net/edu\\_future/common/download/Paper\\_pdf/ENT15-Wisniewska.pdf](http://www.pixel-online.net/edu_future/common/download/Paper_pdf/ENT15-Wisniewska.pdf). Retrieved on: 03 October 2011.
- Živković, D. (ur.). (1991). *Rečnik književnih termina*. Fototipsko izdanje. Banja Luka: Romanov.

## DODATAK: METADISKURS U TEKSTOVIMA

### 1. Udžbenik *Technology 1*

#### INTERAKTIVNI METADISKURS

##### 1. Tranzicioni izrazi

|     |                 |                               |             |
|-----|-----------------|-------------------------------|-------------|
| T4  | instead         |                               |             |
| T5  | for this reason |                               |             |
| T6  | this form       | at the other end of the scale | in addition |
| T8  | however         |                               |             |
| T14 | however         |                               |             |
| T17 | in addition     |                               |             |

##### 5. Izrazi za razjašnjavanje pojmoveva

|     |             |              |
|-----|-------------|--------------|
| T7  | for example | such as (2x) |
| T8  | such as     |              |
| T17 | for example |              |
| T22 | that meant  | that means   |

#### INTERAKCIJSKI METADISKURS

##### 1. Izrazi autorovog ogradijanja

|     |                  |                     |                 |
|-----|------------------|---------------------|-----------------|
| T8  | might be         | may be              |                 |
| T9  | which they claim | the designer claims | the markers say |
| T15 | finally          |                     |                 |

## 2. Izrazi koji pojačavaju autorovu tvrdnju

|    |             |
|----|-------------|
| T9 | will reduce |
|----|-------------|

## 3. Markeri autorovog stava

|     |               |         |          |
|-----|---------------|---------|----------|
| T1  | I decided     | I added |          |
| T16 | at this stage | however | could be |

## 4. Markeri autorovog odnosa sa čitaocem

|     |           |            |              |                             |
|-----|-----------|------------|--------------|-----------------------------|
| T1  | you       |            |              |                             |
| T2  | you (5x)  |            |              |                             |
| T4  | you (4x)  |            |              |                             |
| T12 | you (2x)  | your (3x)  | this process | it takes just over a second |
| T15 | you       |            |              |                             |
| T20 | you (11x) | your (4x)  |              |                             |
| T22 | you (9x)  | their (3x) | they (3x)    | them (2x)                   |
| T23 | you (10x) | your (3x)  |              |                             |

## 5. Markeri autorovog samoupućivanja

|     |         |            |         |     |         |
|-----|---------|------------|---------|-----|---------|
| T1  | I (11x) | my designs |         |     |         |
| T2  | I (2x)  |            |         |     |         |
| T20 | I (3x)  | me         | we (2x) | our | us (2x) |
| T22 | I (11x) | my (3x)    |         |     |         |

## 2. Udžbenik *Oxford English for Electronics (A)*

### INTERAKTIVNI METADISKURS

#### 1. Tranzicioni izrazi

|     |         |
|-----|---------|
| T8  | but     |
| T19 | however |

#### 3. Markeri najave

|     |                           |
|-----|---------------------------|
| T9  | Fig. shows (2x)           |
| T11 | see Fig.                  |
| T12 | the following instruments |
| T18 | is shown                  |
| T21 | shown in Fig.             |

#### 4. Markeri izvora tvrdnje

|     |                       |
|-----|-----------------------|
| T14 | according to a survey |
|-----|-----------------------|

#### 5. Izrazi za razjašnjavanje pojmoveva

|     |                 |                    |
|-----|-----------------|--------------------|
| T2  | this is known   | for example        |
| T3  | this means      |                    |
| T8  | this means      | a process known as |
| T10 | this means (2x) | this is called     |
| T13 | this means      |                    |
| T15 | this meant      |                    |

## INTERAKCIJSKI METADISKURS

### 1. Izrazi autorovog ogradijanja

|    |                     |
|----|---------------------|
| T1 | be likely to become |
|----|---------------------|

### 3. Markeri autorovog stava

|     |                 |
|-----|-----------------|
| T15 | unfortunately   |
| T17 | it's worthwhile |

### 4. Markeri autorovog odnosa sa čitaocem

|     |          |            |                         |
|-----|----------|------------|-------------------------|
| T4  | you (2x) | your (3 x) | <i>imperative</i> (13x) |
| T10 | you (5x) | your       |                         |
| T17 | you (3x) | yourself   |                         |
| T22 | you      |            |                         |

### 5. Markeri autorovog samoupućivanja

|     |    |     |
|-----|----|-----|
| T5  | we |     |
| T10 | we | our |
| T13 | we |     |

## 3. Udžbenik *Oxford English for Electronics (T)*

## INTERAKTIVNI METADISKURS

### 1. Tranzicioni izrazi

|     |         |
|-----|---------|
| T12 | however |
|-----|---------|

### 3. Markeri najave

|     | shown in Fig. | Fig. shows | see Fig. | shown in Table/diagram | see Table | these include |
|-----|---------------|------------|----------|------------------------|-----------|---------------|
| T4  | 2             |            |          |                        |           |               |
| T5  | 2             |            |          |                        |           |               |
| T6  | 1             |            | 3        |                        |           |               |
| T7  | 1             |            | 1        |                        |           |               |
| T8  | 1             | 1          | 3        |                        |           |               |
| T9  | 1             |            |          |                        |           |               |
| T10 |               |            | 2        |                        |           |               |
| T11 | 1             | 1          | 2        | 1                      | 1         |               |
| T12 | 1             |            | 3        | 1                      |           |               |
| T13 |               |            | 5        |                        |           | 1             |
| T14 |               |            | 3        |                        |           |               |

### 5. Izrazi za razjašnjavanje pojmoveva

|     |                  |      |
|-----|------------------|------|
| T7  | this means       |      |
| T8  | is known as (2x) |      |
| T9  | is known as      |      |
| T11 | i.e.             |      |
| T12 | this means       | i.e. |

## INTERAKCIJSKI METADISKURS

### 1. Izrazi autorovog ogradijanja

|    |          |
|----|----------|
| T1 | may seem |
|----|----------|

### 5. Markeri autorovog samoupućivanja

|     |              |
|-----|--------------|
| T12 | we can think |
|-----|--------------|

## 4. Udžbenik *English in Architecture*

### INTERAKTIVNI METADISKURS

#### 1. Tranzicioni izrazi

|     |         |              |
|-----|---------|--------------|
| T8  | however |              |
| T15 | thus    |              |
| T17 | but     | nevertheless |

#### 3. Markeri najave

|     |                              |                |                          |
|-----|------------------------------|----------------|--------------------------|
| T2  | as has already been stressed |                |                          |
| T26 | principles (...) follow      |                |                          |
| T27 | as we shall presently see    | as follows     | I would like to talk     |
| T28 | for the former               | for the latter | one example will suffice |

#### 4. Markeri izvora tvrdnje

|     |  |                 |
|-----|--|-----------------|
| T28 | to direct the reader to the work of... | examples abound |
|-----|--|-----------------|

#### 5. Izrazi za razjašnjavanje pojmoveva

|     |                    |                  |
|-----|--------------------|------------------|
| T5  | in a broader sense | for example      |
| T18 | it implies         | for example (3x) |
| T16 | in this sense      |                  |

### INTERAKCIJSKI METADISKURS

#### 1. Izrazi autorovog ogradijanja

|     |              |              |          |
|-----|--------------|--------------|----------|
| T11 | it may be    | perhaps (2x) | probably |
| T24 | it is likely | perhaps      |          |

## 2. Izrazi koji pojačavaju autorovu tvrdnju

|     |                  |
|-----|------------------|
| T12 | undoubtedly (2x) |
|-----|------------------|

## 3. Markeri autorovog stava

|     |                             |                 |                   |               |
|-----|-----------------------------|-----------------|-------------------|---------------|
| T20 | certainly                   |                 |                   |               |
| T22 | for some inscrutable reason | inevitably      | again fortunately |               |
|     | worse still, of course      | and so on       | but fortunately   |               |
| T24 | fortunately                 |                 |                   |               |
| T25 | we must aim                 | should exercise | should encourage  | should reduce |

## 4. Markeri autorovog odnosa sa čitaocem

|     |                                      |                |         |            |
|-----|--------------------------------------|----------------|---------|------------|
| T27 | we have not exclusively talked about | does this mean | we talk | do we mean |
|-----|--------------------------------------|----------------|---------|------------|

## 5. Markeri autorovog samoupućivanja

|     |         |           |                      |                |
|-----|---------|-----------|----------------------|----------------|
| T24 | we      |           |                      |                |
| T25 | we (6x) | our (11x) | us (2x)              | ourselves (1x) |
| T27 | we (5x) | our       | I would like to talk |                |
| T28 | we (9x) | our (3x)  | us                   |                |

## 5. Udžbenik *English in Transport and Traffic Engineering*

### INTERAKTIVNI METADISKURS

#### 1. Tranzicioni izrazi

|     |                     |             |            |
|-----|---------------------|-------------|------------|
| T4  | for the same reason | in addition |            |
| T16 | for example (4x)    | in addition | in general |

### 3. Markeri najave

|     |                      |                     |               |
|-----|----------------------|---------------------|---------------|
| T2  | as shown in Figure 1 |                     |               |
| T4  | the following        |                     |               |
| T13 | Figure 1 shows       | further illustrated | Table 1 shows |
| T16 | the following table  |                     |               |
| T18 | use Figure 1         | discussed above     |               |

### 4. Markeri izvora tvrdnje

|     |                    |                |             |                     |             |
|-----|--------------------|----------------|-------------|---------------------|-------------|
| T9  | Krupp claims       | Krupp believes | Krupp says  | Technicatome claims | SNCF states |
| T17 | According to TFHRC | TFHRC says     | M.J.W. says |                     |             |

### 5. Izrazi za razjašnjavanje pojmoveva

|     |                 |              |
|-----|-----------------|--------------|
| T8  | this means that |              |
| T11 | namely          |              |
| T14 | this means that |              |
| T17 | for example     |              |
| T18 | for example     | that is (6x) |

## INTERAKCIJSKI METADISKURS

### 1. Izrazi autorovog ogradijanja

|     |               |                          |
|-----|---------------|--------------------------|
| T8  | may continue  |                          |
| T11 | perhaps       | may not necessarily mean |
| T17 | it is thought |                          |

## 2. Izrazi koji pojačavaju autorovu tvrdnju

|     |                     |
|-----|---------------------|
| T12 | it will remain true |
|-----|---------------------|

## 4. Markeri autorovog odnosa sa čitaocem

|     |           |          |
|-----|-----------|----------|
| T16 | your (2x) |          |
| T18 | your      | you (3x) |

## 5. Markeri autorovog samoupućivanja

|     |         |              |          |                   |
|-----|---------|--------------|----------|-------------------|
| T11 | we (6x) | I think (5x) | I bought | my neighbor's son |
| T18 | we (4x) | our          | us       | in this book      |

Doc. dr Vesna Bogdanović

**ŽANR I METADISKURS U ODABRANIM UDŽBENICIMA  
ENGLESKOG JEZIKA STRUKE**

**Edicija E-disertacija, knjiga 13**

Filozofski fakultet, Novi Sad

Za izdavača:

*Prof. dr Ivana Živančević Sekeruš, dekan*

Urednici:

*Prof. dr Tvrtko Prćić*

*Prof. dr Biljana Šimunović Bešlin*

Recenzenti:

*Prof. dr Sabina Halupka Rešetar*

Filozofski fakultet, Novi Sad

*Prof. dr Jelisaveta Šafranj*

Fakultet tehničkih nauka, Novi Sad

*Doc. dr Ljiljana Knežević*

Prirodno-matematički fakultet, Novi Sad

Lektura:

*Isidora Gordić*

Korektura:

*Aleksandra Dan*

*Autorka*

Kompjuterski slog, korice i konverzija:

*Ferenc Finčur*

KriMel, Budisava

2017.

ISBN 978-86-6065-418-4

CIP - Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.671:811.111

81'42

**БОГДАНОВИЋ, Весна**

Žanr i metadiskurs u odabranim udžbenicima engleskog jezika struke [Elektronski izvor] / Vesna Bogdanović. - Novi Sad : Filozofski fakultet, 2017. - 1 elektronski optički disk (CD-ROM) : tabele ; 12 cm. - (E-disertacija ; knj. 13)

Nasl. s naslovnog ekrana. - Bibliografija.

ISBN 978-86-6065-418-4

a) Енглески језик - Настава b) Анализа дискурса  
COBISS.SR-ID 314152199

13

# E - DISERTACIJA

